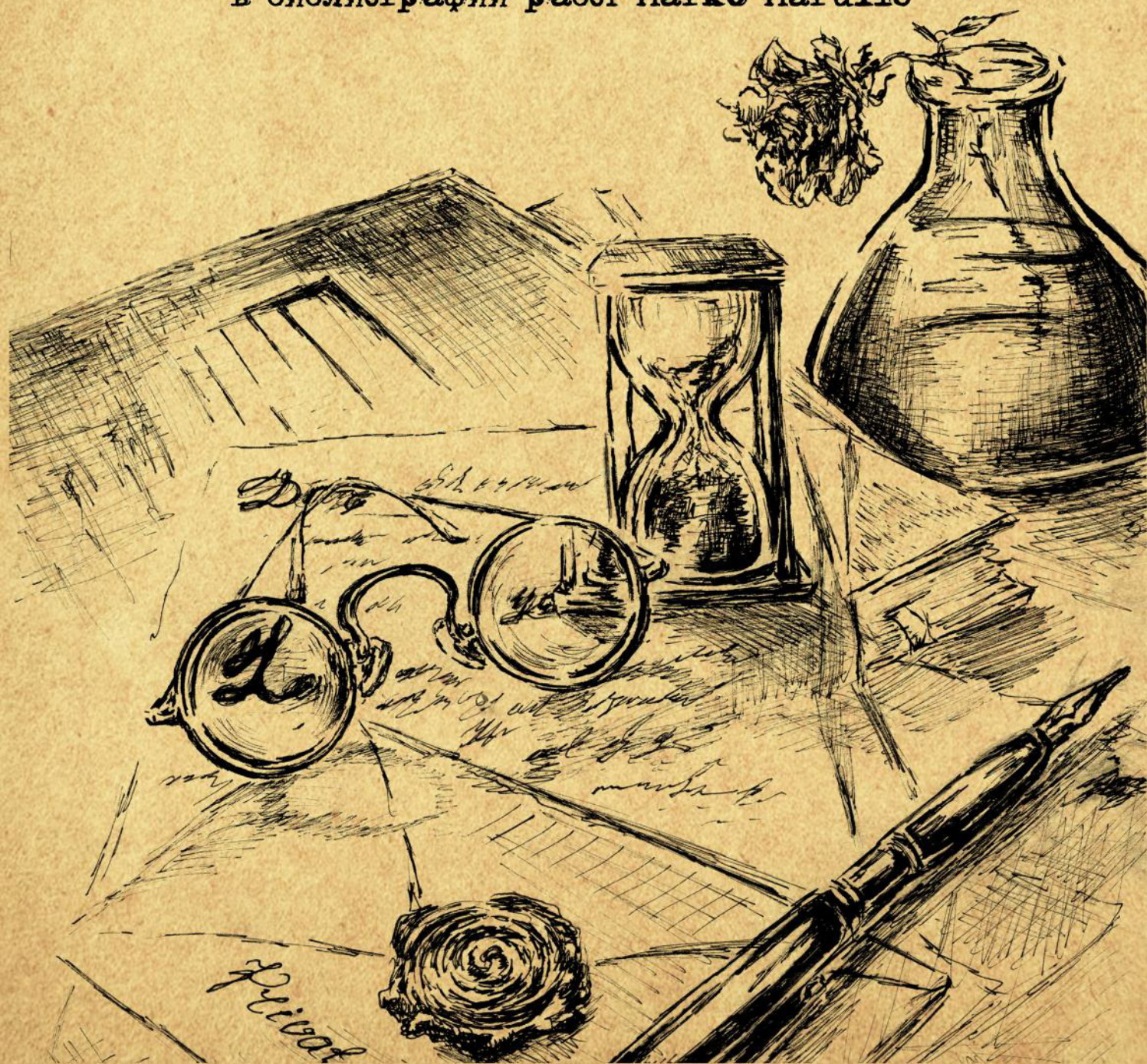


СПЕЦНОМЕР  
2016 №6

# История российской психологии в лицах: Дайджест

VI Международная заочная научно-практическая конференция

“500 лет использования понятия “Психология”  
в литературе, искусстве, науке и практике  
по факту первого упоминания этого понятия  
в библиографии работ Marko Marulic”



ISSN 2415-7953

**ISSN 2415-7953**

**Электронный научный журнал  
«История российской психологии  
в лицах: Дайджест»**

Выпускается 6 раз в год

**№ 6 – 2016**

## **Редакционный совет**

*Главный редактор:*

**Костригин Артем Андреевич**, магистр психологии, преподаватель кафедры психологии, Московский государственный университет дизайна и технологии; аспирант кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (Россия)

*Ответственный секретарь:*

**Стоюхина Наталья Юрьевна**, кандидат психологический наук, доцент кафедры психологии управления, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского; председатель Нижегородского регионального отделения секции истории психологии Российского психологического общества (Россия)

*Технический редактор:*

**Хусяинов Тимур Маратович**, магистр социальной работы, менеджер факультета гуманитарных наук НИУ ВШЭ – Нижний Новгород; председатель комиссии по качеству образования Факультета социальных наук Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского; аспирант кафедры философии Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского (Россия)

*Художественные редакторы:*

**Кочетков Дмитрий Игоревич** (Россия)

**Игошина Юлия Игоревна** (Россия)

## **Editors**

*Editor-in-chief:*

**Kostrigin Artem Andreevich**, Master (Psychology), Faculty Member of Department of Psychology, Moscow State University of Design and Technology; Postgraduate of Department of General and Social Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky (Russia)

*Executive secretary:*

**Stoyukhina Natalia Yurievna**, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of Department of Psychology of Management, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod; Chairman of Nizhny Novgorod Regional Department of Section of History of Psychology of Russian Psychological Society (Russia)

*Technical editor:*

**Khusyainov Timur Maratovich**, Master (Social Work), Manager of Department of Humanities, National Research University “Higher School of Economics – Nizhny Novgorod”; Chairman of Commission on Quality of Education, Department of Social Sciences, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod; Postgraduate of Department of Social Philosophy, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (Russia)

*Art editors:*

**Kochetkov Dmitry Igorevich**(Russia)

**Igoshina Yulia Igorevna** (Russia)

## **Редакционная коллегия**

**Мазилев Владимир Александрович**, доктор психологических наук, профессор, вице-президент и действительный член Международной Академии Психологических наук, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (Россия)

**Морогин Владимир Григорьевич**, доктор психологических наук, профессор, действительный член Международной Академии Психологических наук, директор Научно-образовательного центра «Экспериментальная психология личности», профессор кафедры психологии, Медико-психолого-социальный институт ФГБОУ ВПО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова» (Россия)

**Стоюхина Наталья Юрьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского; председатель Нижегородского регионального отделения секции истории психологии Российского психологического общества (Россия)

**Тихонова Элеонора Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (Россия)

**Маслов Кирилл Сергеевич**, PhD (психология), научный сотрудник, Институт психологии, Таллинский университет (Эстония)

**Бакшутова Екатерина Валерьевна**, доктор философских наук, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии, Самарский государственный социально-педагогический университет (Россия)

**Проскуликова Лариса Наумовна**, кандидат философских наук, доцент кафедры философии Института социальных наук и самоуправления Межрегиональной Академии управления персоналом, лектор Международного института глубинной психологии, докторант сектора философской антропологии ИФ НАНУ (Украина)

**Батыршина Альфия Робертовна**, кандидат педагогических наук, профессор РАЕ, доцент, заведующая кафедрой гуманитарных наук, информационных технологий и сервиса, Набережночелнинский государственный торгово-технологический институт (Россия)

**Белобрыкина Ольга Альфонсовна**, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры

социальной психологии и виктимологии, Новосибирский государственный педагогический университет, академик Академии полярной медицины и экстремальной экологии человека (Россия)

**Чупров Леонид Федорович**, кандидат психологических наук, профессор РАЕ, Full Member of EuАНН, главный редактор научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» (Россия)

**Вержибок Галина Владиславовна**, кандидат психологических наук, член-корреспондент МАН, доцент, доцент кафедры психологии Минского государственного лингвистического университета (Минск, Республика Беларусь)

**Чудакова Вера Петровна**, кандидат психологических наук, научный сотрудник Института педагогики Национальной Академии педагогических наук Украины; научный корреспондент Института психологии имени Г.С. Костюка Национальной Академии педагогических наук Украины (Украина)

**Сагайдак Александр Николаевич**, кандидат психологических наук, руководитель Ассоциации глубинной психологии «Теурунг» (Украина)

## **Editorial Board**

**Mazilov Vladimir Aleksandrovich**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Vice-President and Full Member of International Academy of Psychological Sciences (IAPS), Head of Department of General and Social Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky (Russia)

**Morogin Vladimir Grogorievich**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of International Academy of Psychological Sciences (IAPS), Director of Research and Education Center "Experimental Psychology of Personality" of Khakassia State University, Professor of Department of General and Clinical Psychology of Medical-Psychological-Social institution of Khakassia State University

**Stoyukhina Natalia Yurievna**, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of Department of Psychology of Management, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod; Chairman of Nizhny Novgorod Regional Department of Section of History of Psychology of Russian Psychological Society (Russia)

**Tikhonova Eleonora Victorovna**, Candidate of Psychological Sciences, Assistant professor of Department of Psychology, Arzamas branch of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (Russia)



**Maslov Kirill Sergeevich**, PhD (Psychology), Research Fellow, Institute of Psychology, University of Tartu (Эстония)

**Bakshutova Ekaterina Valerievna**, Doctor of Philosophical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Assistant Professor of Department of General and Social Psychology, Samara State University of Social Sciences and Education (Russia)

**Proskulikova Larisa Naumovna**, Candidate of Philosophical Sciences, Assistant Professor of Department of Philosophy, Institute of Social Sciences and Governance, Interregional Academy of Personnel Management, Lecturer of International Institute of Depth Psychology, Postdoctoral student of Philosophical Anthropology of Institute of Philosophy of NASU (Ukraine)

**Batyrshina Alfiya Robertovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of Russian Academy of Natural History, Assistant Professor, Head of Department of Humanities, Information Technologies and Service, Naberezhnye Chelny State Trade and Technological Institute (Russia)

**Belobrykina Olga Alfonsasovna**, Candidate of Psychological sciences, Assistant Professor, Professor of Department of Social Psychology and Victimology, Novosibirsk

State Pedagogical University, Academician of Academy of Polar Medicine and Extreme Human Ecology (Russia)

**Chuprov Leonid Fedorovich**, Candidate of Psychological Sciences, Professor of Russian Academy of Natural History, Full Member of European Academy of Natural History, Head editor of Scientific Journal "Bulletin on Pedagogics and Psychology of Southern Siberia" (Russia)

**Verzhibok Halina Vladislavovna**, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Corresponding Member of IAS, Assistant Professor of Department of Psychology, Minsk State Linguistic University (Belarus)

**Chudakova Vera Petrovna**, Candidate of Psychological Sciences, Research Fellow of Institute of Pedagogy of; Research Corresponding Member of H.S. Kostyuk Institute of Psychology of National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Ukraine)

**Sagaydak Aleksandr Nikolaevich**, Candidate of Psychological Sciences, Director of Association of Depth Psychology «Teurung» (Ukraine)

История российской психологии в лицах: Дайджест. – 2016. – № 6. – 505 с.

History of Russian Psychology in Persons: Digest. – 2016. – № 6. – 505 p.

ISSN 2415-7953

Публикуемые в журнале материалы рецензируются членами редакционной коллегии.

Адрес в интернете: <http://journals.hist-psy.ru/index.php/HPRPD/index>

Подписано в печать 12.12.2016

© Авторы статей, 2016

## Содержание

**Костригин А.А., Мазилев В.А., Чупров Л.Ф.** Юбилей психологии в 2016 году (предисловие к сборнику материалов конференции)..... 19

### К истории понятий

**Бакшутова Е.В.** Эпонимы русской культуры в психографии интеллигенции ..... 29

**Илхамова Д.И.** Из истории формирования перинатальной психологии как науки ..... 38

**Костригин А.А., Хусяинов Т.М.** Имя Л.С. Выготского как объект Digital Humanities ..... 44

**Манина В.А.** Изучение понятия «преодоление» в рамках концепции психологических барьеров ..... 67

**Никонов Г.А.** Этиология и феноменологическое описание понятия дифференцированности ..... 73

**Тимашов Н.Е.** Организация трудовой деятельности человека: исторический аспект ..... 79

### К истории проблем

**Белашева Х.В.** К вопросу о направлениях в исследовании межполушарных асимметрий и межполушарного взаимодействия в психологии ..... 88

**Белобрыкина О.А., Лемясова Н.С.** Детская одаренность: ожидания, фантомы, реальность ..... 97

**Жарова Д.В., Кольшикина Е.В.** Размышления о педологии в наследии шотландского психолога В.Б. Друммонда ..... 110

<b>Лимонченко Р.А., Белобрыкина О.А.</b> Эмоциональное развитие и становление поведения в детском возрасте: идеи Л.С. Выготского и современная психология.....	116
<b>Mazilov V.A.</b> Problem of the fact in modern psychology .....	125
<b>Помощникова Н.В.</b> Формирование зарубежных психологических школ на заре методологического кризиса в психологии.....	141
<b>Проненко Е.Ю.</b> Исследование поэзии как отражение умонастроений определенного исторического времени .....	148
<b>Сагайдак А.Н.</b> Anima media natura как юнгианский подход к психике.....	153
<b>Тихонова Э.В.</b> А.И. Введенский о методах психологии.....	163
<b>Хорошева К.Г.</b> Перинатальные аспекты психологии .....	172

**К истории психологов и организаций**

<b>Алексеев И.С.</b> Жизненный путь и творческие достижения Е.А. Будиловой ....	180
<b>Баратова Д.Ш.</b> Особенности создания психологической службы в Узбекистане .....	187
<b>Богданчиков С.А.</b> К истории отечественной психологии советского периода: М.Я. Басов и его школа.....	205
<b>Костригин А.А.</b> Педагогическая деятельность психологов-эмигрантов в Русском народном университете в Праге в первый год его работы (1923-1924) .....	227
<b>Мазилов В.А., Залевский Г.В.</b> Михаил Семенович Роговин: Последний из поколения титанов и его вклад в становление психологии как науки.....	241
<b>Мантикова А.В.</b> Система становления психологической практики в вузе и в обыденном сознании сибиряков.....	261
<b>Ракитина О.В.</b> Г.И. Челпанов, И.П. Павлов и В.М. Бехтерев как научные руководители: сравнительный анализ .....	277

<b>Стоюхина Н.Ю.</b> К вопросу о российской экспериментальной психологии в первые годы XX в. ....	287
<b>Чупров Л.Ф.</b> Развитие практической психологии в Хакасии (1980-2005 гг.) .....	307
<b>Юров И.А.</b> С.Л. Рубинштейн – основоположник диалектико-материалистической парадигмы отечественной психологии .....	319
<b>Юрьев Н.К.</b> Школа Л.С. Выготского: интервью с представителем второго поколения учеников (К юбилею ученого) .....	331



**Вызовы современности**

<b>Арпентьева М.Р.</b> О духовно-нравственных проблемах психологического знания.....	341
<b>Баратов Ш.Р., Сабирова Д.А.</b> Социальный интеллект как необходимое качество педагога .....	353
<b>Болтаевский А.А.</b> Социальные девиации в современной студенческой среде.....	360
<b>Бондаренко С.В., Родштейн М.Н.</b> Проектирование психолого-педагогической программы гендерной социализации дошкольников в условиях ДОУ .....	365
<b>Букин С.Н.</b> Воздействие рекламы на потребителя: психологический аспект.....	375
<b>Гриднева Я.Г.</b> Психологические аспекты использования женского образа в интернет-рекламе .....	382
<b>Ефимкина А.О.</b> Роль одежды в арт-терапевтическом процессе .....	389
<b>Иванов А.С.</b> Аспекты организации трудовой деятельности человека в современных условиях.....	397
<b>Мирхайдарова Д.</b> Влияние телевидения на психическое развитие детей.....	405
<b>Родионова И.С.</b> Психология и ее взаимосвязь с различными отраслями научного знания в условиях современности .....	411
<b>Субочева А.Р., Каргина Н.В.</b> Перспектива изучения проблем материнства в современной психологической науке .....	415

<b>Шевкун А.В.</b> Бренд личности как условие успешной реализации современного психолога.....	420
<b>Щукин А.С.</b> Всемирная паутина на службе у психологического просвещения ...	424

**Психология на распутье**

<b>Зеличенко А.</b> Продолжение размышлений о будущем (неакадемический текст на академические темы).....	431
<b>Козлов В.В.</b> Психологическая парадигма: интенция к интеграции .....	448
<b>Колосова В.В.</b> Социально-психологическое знание в историческом контексте: проблемы самоопределения и перспективы развития .....	463
<b>Мазилев В.А.</b> Психология: кризис и поиск предмета.....	474
<b>Небыкова С.В.</b> Размышление о будущем психологии как науки .....	492

**Научный архив**

<b>Кроник А.А.</b> Выбор конструктивиста.....	500
---	-----

## Table of contents

**Kostrigin A.A., Mazilov V.A., Chuprov L.F.** Anniversaries of Psychology in 2016 (preface to proceedings) ..... 19

### To history of concepts

**Bakshutova E.V.** Eponyms of Russian culture in psychographics of intelligentsia .....29

**Ilhamova D.I.** From history of formation of perinatal psychology as science ..... 38

**Kostrigin A.A., Khusyainov T.M.** Name of L.S. Vygotsky as object of Digital Humanities ..... 44

**Manina V.A.** Study of "bridging" concepts within concept of psychological barriers ..... 67

**Nikonov G.A.** Etiology and phenomenological description of concept of **differentiation** ..... 73

**Timashov N.E.** Organization of human employment: historical aspect ..... 79

### To history of problems

**Balasheva C.V.** To a question about the directions in the study of asymmetry and interhemispheric interaction in psychology ..... 88

**Belobrykina O.A., Lemyasova N.S.** Children's endowments: expectations, phantoms, reality ..... 97

**Zharova D.V., Kolyshkina E.V.** Reflections on Pedology in the heritage of Scottish psychologist by W.B. Drummond ..... 110

**Limonchenko R.A., Belobrykina O.A.** Emotional development and formation of behavior at children's age: L.S. Vygotsky's ideas and modern psychology ..... 116



<b>Mazilov V.A.</b> Problem of the fact in modern psychology .....	125
<b>Pomoschikova N.V.</b> Formation of foreign psychological schools at the beginning of methodological crisis in psychology.....	141
<b>Pronenko E.Yu.</b> Study of poetry as reflection of state of mind of particular historical time.....	148
<b>Sagaydak A.N.</b> S Anima media natura as Jungian approach to psyche .....	153
<b>Tikhonova E.V.</b> A.I. Vvedensky on methods of psychology .....	163
<b>Khorosheva K.G.</b> Perinatal aspects of psychology.....	172

**To history of psychologists and organizations**

<b>Alekseenko I.S.</b> Life path and work achievements of E.A. Budilova .....	180
<b>Baratova D.Sh.</b> Features of creation of psychological service in Uzbekistan .....	187
<b>Bogdanchikov S.A.</b> The history of Russian psychology of the Soviet period: M. Basov and his school.....	205
<b>Kostrigin A.A.</b> Pedagogical activity of psychologists-emigrants in Russian public university in Prague during first year of work (1923-1924).....	227
<b>Mazilov V.A., Zalewski H.V.</b> M. Rogovin: the last of the generation of the titans and his contribution to the development of psychology as a science .....	241
<b>Mantikova A.V.</b> System of formation of psychological practice in university and in everyday consciousness of Siberians.....	261
<b>Rakitina O.V.</b> G.I. Chelpanov, I.P. Pavlov and V.M. Bekhterev as scientific supervisors: comparative analysis .....	277
<b>Stoyukhina N.Yu.</b> To question on Russian experimental psychology during early XX century.....	287
<b>Chuprov L.F.</b> Development of practical psychology in Khakassia (1980-2005) .....	307
<b>Yurov I.A.</b> S.L. Rubinstein - founder of the dialectic-materialistic paradigm of Russian psychology.....	319

**Yuriev N.K.** School of L.S. Vygorsky: interview with representative of the second generation of disciples (On scientist's anniversary)..... 331

**Challenges of modernity**

**Arpentieva M.R.** On moral and spiritual issues psychological knowledge ..... 341

**Baratov Sh.R., Sabirova D.A.** Social intelligence as necessary quality of teacher ..... 353

**Boltaevskii A.A.** Social deviation in modern student environment ..... 360

**Bondarenko S.V., Rodstein M.N.** Design of psychological and educational program of gender socialization of preschool children in the conditions of preschool educational institutions..... 365

**Bukin S.N.** Impact of advertisements on consumers: psychological aspect..... 375

**Gridneva Yu.G.** Psychological aspects of use of woman image in Internet advertisement ..... 382

**Efimkina A.O.** Role of dress in art-therapeutical process ..... 389

**Ivanov A.S.** Aspects of labor organization in modern conditions..... 397

**Mirhaydarova D.** Impact of television on psychic development of children ..... 405

**Rodionova I.S.** Psychology and its interrelation with various branches of scientific knowledge in conditions of modernity ..... 411

**Subocheva A.R., Kargina N.V.** The possibilities of studying the problems of motherhood in modern psychological science ..... 415

**Shevkun A.V.** Brand of personality as condition of successful realization of modern psychologist ..... 420

**Shchukin A.S.** World Wide Web on service at psychological education ..... 424

**Psychology at crossroads**

**Zelichenko A.I.** Continuation of thinking on future (non-academical text on academical themes) ..... 431

**Kozlov V.V.** Psychological paradigm: intention to integration ..... 448

**Kolosova V.V.** Socio-psychological knowledge in historical context: issues of self-determination and prospects for development ..... 463

**Mazilov V.A.** Psychology: crisis and search of subject..... 474

**Nebykova A.V.** Reflection on the future of psychology as a science ..... 492

**Scientific archive**

**Kronik A.A.** Choice of constructivist ..... 500

## **Юбилей психологии в 2016 году (предисловие к сборнику материалов конференции)**

Костригин Артем Андреевич

*Дом Русского Зарубежья им. Александра Солженицына;*

*Московский государственный университет дизайна и технологии;*

*Ярославский государственный педагогический университет*

*им. К.Д. Ушинского, Россия*

e-mail: [artdzen@gmail.com](mailto:artdzen@gmail.com)

Мазилев Владимир Александрович

*Ярославский государственный педагогический университет*

*им. К.Д. Ушинского, Россия*

e-mail: [v.mazilov@yspu.org](mailto:v.mazilov@yspu.org)

Чупров Леонид Федорович

*Научный журнал «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири»,*

*Россия*

e-mail: [leo-chuprov@yandex.ru](mailto:leo-chuprov@yandex.ru)

## **Anniversaries of Psychology in 2016 (preface to proceedings)**

Kostrigin Artem Andreevich

*Solzhenitsyn Russian Abroad House;*

*Moscow State University of Design and Technology;*

*Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Russia*

e-mail: [artdzen@gmail.com](mailto:artdzen@gmail.com)

Mazilov Vladimir Aleksandrovich

*Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Russia*

e-mail: [v.mazilov@yspu.org](mailto:v.mazilov@yspu.org)

Chuprov Leonid Fedorovich,  
*Scientific Journal "Bulletin on Pedagogics and Psychology of Southern Siberia",  
Russia*  
e-mail: [leo-chuprov@yandex.ru](mailto:leo-chuprov@yandex.ru)

Данный номер журнала представляет сборник материалов VI международной научно-практической конференции «500 лет использования понятия "Психология" в литературе, искусстве, науке и практике по факту первого упоминания этого понятия в библиографии работ Marko Marulic» (8-10 декабря 2016 г., Москва-Черногорск-Нижний Новгород).

Проведена очередная сессия конференции из цикла «500 лет использования понятия «Психология». На этот раз сборник материалов конференции публикуется в электронном научном журнале «История российской психологии в лицах: Дайджест», который существует уже целый год. Материалы прошлых сессий были опубликованы в электронном научном журнале «РЕМ: Psychology. Educology. Medicine» [3; 4; 5; 8; 9; 18].

Членами постоянного оргкомитета конференции являются:

**Шариф Баратов**, доктор психологических наук, профессор Бухарского государственного университета, академик МАПН (Бухара, Республика Узбекистан).

**Альфия Батыршина**, кандидат педагогических наук, профессор РАЕ, доцент, заведующая кафедрой гуманитарных наук, информационных технологий и сервиса, Набережночелнинский государственный торгово-технологический институт (Россия).

**Мухиддин Бафаев**, преподаватель, и.о. заведующего кафедрой психологии Бухарского государственного университета (Бухара, Республика Узбекистан).

**Ольга Белобрыкина**, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной психологии и виктимологии, Новосибирский государственный педагогический университет, академик Академии полярной медицины и экстремальной экологии человека (Россия).

**Галина Вержибок**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Минского государственного лингвистического университета (Минск, Республика Беларусь).

**Артем Костригин**, преподаватель кафедры психологии, Московский государственный университет дизайна и технологии, Аспирант кафедры общей

и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (Россия).

Aleksandr A. **Kronik**, co-chair of the conference, PhD and ScD in psychology, director of the Institute of Causometry LifeLook.Net ([www.lifelook.net](http://www.lifelook.net)), co-chair of the International Association of Causometrists ([www.ht-line.ru/mak](http://www.ht-line.ru/mak)), a licensed clinical psychologist (*Bethesda, USA*).

Владимир **Мазиллов**, доктор психологических наук, профессор, академик МАПН, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (Россия).

Владимир **Морогин**, доктор психологических наук, профессор, академик МАПН, профессор кафедры психологии Медико-психолого-социального института ФГБОУ ВПО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова» (Россия).

Наталья **Родина**, доктор психологических наук, профессор. Кафедра социальной и прикладной психологии ОНУ (Одесский национальный университет) им. И.И. Мечникова (Одесса, Украина).

Наталья **Стоюхина**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Россия).

Элеонора **Тихонова**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (Россия).

Тимур **Хусяинов**, магистр социальной работы, менеджер факультета гуманитарных наук НИУ ВШЭ - Нижний Новгород; председатель комиссии по качеству образования Факультета социальных наук Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского; аспирант кафедры философии Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского (Россия).

Леонид **Чупров**, кандидат психологических наук, профессор РАЕ, Full Member of EuАНН, главный редактор научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» (Россия).

Елка **Янакиева**, доктор педагогических наук, профессор, почетный доктор наук НОУ ВСОА, действительный член МАН, Юго-западный университет им. Неофита Рильского (Благоевград, Республика Болгария).

Традиционно конференция посвящена первому упоминанию понятия «Психология» в трудах хорватского поэта и мыслителя Марко Марулича, однако в этом году отмечались и другие юбилеи: 195-летие Г. Гельмгольца [15], 160-летие З. Фрейда [1], 130-летие К. Коффки, 120-летие Ж. Пиаже [12], 120-

летие М. Балинта, 110-летие М. Шерифа, 100-летие Г. Айзенка, 100-летие Джулиана Роттера, 100-летие Ч. Осгуда, 170-летие В.А. Снегирева [2], 160-летие А.И. Введенского [16; 17], 135-летие М. Эйтингона [20], 125-летие И.Н. Шпильрейна, 120-летие Л.С. Выготского [7; 12; 13], 120-летие Б.М. Теплова, 120-летие Н.А. Бернштейна [6], 115-летие М.С. Певзнер [19], 115-летие Л.В. Занкова, 95-летие Л.И. Уманского [10], 85-летие В.П. Зинченко [6; 14], 80-летие А.А. Леонтьева [11] и др.

Прервем перечисление юбилеев 2016 года. При желании список можно продолжить (в материалах конференции можно найти упоминания и о других знаменательных датах). Есть юбилеи событий (50-летие Восемнадцатого международного психологического конгресса в Москве; 50-летие факультетов психологии МГУ и СПбГУ). Можно вспомнить и то, что 2016 год объявлен ЮНЕСКО годом Аристотеля, отца психологии... Мы и остановимся, воспользовавшись парафразом строки великого поэта, мы «список кораблей прочли до середины»... Оставим поиск неупомянутых в этом тексте юбилеев любознательному читателю.

Задумаемся о том, что может означать такое число юбилеев, пришедшихся на один обычный год. Очевидно, это достоверно означает одно: психология гордится своими достижениями, своими людьми, помнит о них и чтит их.

Одна из задач журнала, в котором размещены статьи настоящей конференции, способствовать возвращению в историю психологии забытых имен, сохранению и аккумуляции информации о деятелях психологической науки. Все это работает на идею интеграции психологического знания и психологического сообщества. Казалось бы, кто может возражать против столь однозначно оцениваемой идеи? Оказывается, не все так просто.

Конечно, не время и не место в предисловии к материалам конференции, начинать полемику. Но не отреагировать на некоторые новые тенденции в сообществе было бы неправильно. Тем более, что высказывается нечто прямо противоположное ценностям, выражаемым той частью психологического сообщества, работы которой представлены в настоящем издании.

Как ни странно, высказываются, в частности, такие тезисы:

- название психология не выражает современного состояния этой научной области;
- полноценной науки о психике так и не появилось;
- пройденный исторический путь случаен и гордиться там нечем;

- прошлое психологической науки недостойно, чтобы на него ссылаться и к нему апеллировать;

- психологии как единой дисциплины не существует, существует множество различных исследовательских подходов, и это правильно.

Еще раз обратим внимание, что с этими положениями согласиться нельзя. Более того, как представляется, они оказывают ощутимое деструктивное действие на интеграционные процессы в структуре психологического знания и в самом психологическом сообществе. Подчеркнем, что в этих тезисах нет никакой новизны, все это когда-то уже высказывалось, поэтому, конечно, не заслуживает немедленной реакции или ответа. Поэтому мы и не будем его давать в рамках настоящего текста. Не подлежит никакому сомнению, что проведена лишь очередная сессия конференции из цикла «500 лет использования понятия "Психология"», а сам проект будет продолжаться, поскольку осталось много еще не обсужденных и не решенных вопросов.

Вероятно, будет правильно, если участники конференции при наличии у них такого желания выскажут во время следующей сессии конференции свое отношение и к этому кругу вопросов.

Мы же здесь ограничимся таким замечанием. Психология – наш общий Дом. Общий – это принципиально, потому что именно это обстоятельство делает возможным полноценное историческое понимание, можно сказать, общение в истории. И одновременно это обеспечение будущего, работа на него.

Дадим слово прекрасному поэту:

*Живите в доме — и не рухнет дом.*

*Я вызову любое из столетий,*

*Войду в него и дом построю в нем.*

*Вот почему со мною ваши дети*

*И жены ваши за одним столом, —*

*А стол один и прадеду и внуку:*

*Грядущее свершается сейчас...*

*(А.А.Тарковский)*

Не будем здесь раскрывать и развивать метафору дома и стола, оставим это для следующей встречи.

Представляя вниманию читателя материалы очередной сессии конференции, выскажем надежду, что презентированные в настоящем издании тексты будут полезны и интересны читателю, а само мероприятие будет



расценено как маленький шаг в продвижении психологического познания и становлении психологической науки фундаментальной научной дисциплиной.

Материалы сборника были распределены по следующим рубрикам:

- К истории понятий (Е.В. Бакшутова; Д.И. Илхамова; А.А. Костригин, Т.М. Хусяинов; В.А. Манина; Г.А. Никонов; Н.Е. Тимашов);
- К истории проблем (Х.В. Белашева; О.А. Белобрыкина, Н.С. Лемясова; Д.В. Жарова; Е.В. Кольшклина; Р.А. Лимонченко, О.А. Белобрыкина; В.А. Мазиллов; Н.В. Помошкова; Е.Ю. Проненко; А.Н. Сагайдак; Э.В. Тихонова; К.Г. Хорошева);
- К истории психологов и организаций (И.С. Алексеенко; Д.Ш. Баратова; С.А. Богданчиков; А.А. Костригин; В.А. Мазиллов, Г.В. Залевский; А.В. Мантикова; О.В. Ракитина; Н.Ю. Стоюхина; Л.Ф. Чупров; И.А. Юров; Н.К. Юрьев);
- Вызовы современности (М.Р. Арпентьева; Ш.Р. Баратов, Д.А. Сабирова; А.А. Болтаевский; С.В. Бондаренко, М.Н. Родштейн; С.Н. Букин; Я.Г. Гриднева; А.О. Ефимкина; А.С. Иванов; Д. Мирхайдарова; И.С. Родионова; А.Р. Субочева, Н.В. Каргина; А.В. Шевкун; А.С. Щукин);
- Психология на распутье (А.И. Зеличенко; В.В. Козлов; В.В. Колосова; В.А. Мазиллов; С.В. Небыкова);
- Научный архив (А.А. Кроник).

Хочется пожелать читателю приятной встречи с мыслями и идеями коллег, радости узнавания, субъективных и объективных открытий, чуда взаимопонимания.

### ***Список литературы***

1. Гуревич П.С. Фрейд бесконечный и мерцающий // *Философия и культура*. 2016. № 5. С. 625-628.
2. Костригин А.А. Снегирев Вениамин Алексеевич: данные биографии #3 // *История российской психологии в лицах: Дайджест*. 2016. № 4. С. 15-19.
3. Костригин А.А., Мазиллов В.А., Чупров Л.Ф. Предисловие к материалам научно-практической конференции // *РЕМ: Psychology. Educology. Medicine*. 2015. № 3-4. С. 13-19.
4. Кроник А.А. 500 лет названию... Психология: мысли по поводу и мини-опрос // *РЕМ: Psychology. Educology. Medicine*. 2014. № 1. С. 13-16.

5. Кроник А.А. Именной указатель к книге «Пятьсот лет использования понятия "психология" в литературе, искусстве, науке и практике (по факту первого упоминания этого понятия в библиографии работ Marko Marulic): материалы международной (заочной) научной конференции (Черногорск, 12.01.- 30.12.2014)» // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2014. № 1. С. 61-69.
6. Кудрявцев В.Т. Неустрашимый разброс (к юбилеям В.П. Зинченко и Н.А. Бернштейна) // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 2 (38). С. 69-82.
7. Мазилев В.А. Л. С. Выготский и методология психологии // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 170-176.
8. Мазилев В.А. Обретшая свое имя. Перспективы психологии. Размышления во время юбилея // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2014. № 1. С. 138-143.
9. Мазилев В.А. Фундаментальная наука о психике: 500 лет под именем Психология // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2015. № 3-4. С. 53-70.
10. Новая парадигма организационного управления в условиях вызовов XXI века (к 95-летию Л.И. Уманского). Монографические материалы Всероссийского симпозиума / 2016. Том 1 / Отв. ред. Н.П. Фетискин, А.Л. Журавлев. М.: ИП РАН, 2016.
11. Пищальникова В.А. Алексей Алексеевич Леонтьев: личность и деятельность (к 80-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2016. № 1. С. 63-69.
12. Обухова Л.Ф. К 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского и Ж. Пиаже // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 226-231.
13. Савенко Ю.С. 120-летие Льва Семеновича Выготского 1896, Гомель - 1934, Москва // Независимый психиатрический журнал. 2016. № I. С. 7-8.
14. Современные проблемы взаимодействия философии, психологии и когнитивных технологий: к 85-летию со дня рождения В.П. Зинченко. Материалы "круглого стола". Участники: В.А. Лекторский, Б.И. Пружинин, А.Г. Асмолов, Б.М. Величковский, Ю.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков, В.Ф. Петренко, В.А. Петровский, В.Н. Порус, В.М. Розин, В.С. Собкин, Т.Г. Щедрина // Вопросы философии. 2016. № 9. С. 5-35.
15. Сухарева М.В., Самаркина А.О. Великие офтальмологи // Вестник Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. 2016. Т. 3. № 3 (14). С. 93-95.
16. Тихонова Э.В. Введенский Александр Иванович: данные биографии #1 // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 4. С. 51-62.

17. Тихонова Э.В. О природе нравственного долга и сущности морали (к 160-летию со дня рождения философа А. И. Введенского) // Воспитание школьников. 2016. № 7. С. 71-78.
18. Чупров Л.Ф. Пять веков плодотворной идее (к 500-летию понятия «психология») // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2014. № 1. С. 9-12.
19. Чупров Л.Ф. Amarcord о М.С. Певзнер // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 5. С. 196-209.
20. Уилмерс М.-К. Эйтингоны: Семейная сага двадцатого века. М.: Русский путь, 2016. 392 с.

### **References:**

1. Gurevich P.S. Frejd beskonechnyj i mercajushhij // Filosofija i kul'tura. 2016. № 5. S. 625-628.
2. Kostrigin A.A. Snegirev Veniamin Alekseevich: dannye biografii #3 // Istorija rossijskoj psihologii v licah: Dajdzhest. 2016. № 4. S. 15-19.
3. Kostrigin A.A., Mazilov V.A., Chuprov L.F. Predislovie k materialam nauchno-prakticheskoj konferencii // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2015. № 3-4. S. 13-19.
4. Kronik A.A. 500 let nazvaniju... Psihologija: mysli po povodu i mini-opros // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2014. № 1. S. 13-16.
5. Kronik A.A. Imennoj ukazatel' k knige «Pjat'sot let ispol'zovanija ponjatija "psihologija" v literature, iskusstve, nauke i praktike (po faktu pervogo upominanija jetogo ponjatija v bibliografii rabot Marko Marulic): materialy mezhdunarodnoj (zaочноj) nauchnoj konferencii (Chernogorsk, 12.01.-30.12.2014)» // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2014. № 1. S. 61-69.
6. Kudrjavcev V.T. Neustranimyj razbros (k jubilejam V.P. Zinchenko i N.A. Bernshtejna) // Psihologo-pedagogičeskij poisk. 2016. № 2 (38). S. 69-82.
7. Mazilov V.A. L. S. Vygotskij i metodologija psihologii // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2016. № 5. S. 170-176.
8. Mazilov V.A. Obretshaja svoe imja. Perspektivy psihologii. Razmyshlenija vo vremja jubileja // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2014. № 1. S. 138-143.
9. Mazilov V.A. Fundamental'naja nauka o psihike: 500 let pod imenem Psihologija // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2015. № 3-4. S. 53-70.
10. Novaja paradigma organizacionnogo upravljenija v uslovijah vyzovov XXI veka (k 95-letiju L.I. Umanskogo). Monograficheskie materialy Vserossijskogo

- simpoziuma / 2016. Tom 1 / Otv. red. N.P. Fetiskin, A.L. Zhuravlev. M.: IP RAN, 2016.
11. Pishhal'nikova V.A. Aleksej Alekseevich Leont'ev: lichnost' i dejatel'nost' (k 80-letiju so dnja rozhdenija) // Russkij jazyk v shkole. 2016. № 1. S. 63-69.
  12. Obuhova L.F. K 120-letiju so dnja rozhdenija L.S. Vygotskogo i Zh. Piazhe // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2016. T. 12. № 3. S. 226-231.
  13. Savenko Ju.S. 120-letie L'va Semenovicha Vygotskogo 1896, Gomel' - 1934, Moskva // Nezavisimyj psihiatricheskij zhurnal. 2016. № I. S. 7-8.
  14. Sovremennye problemy vzaimodejstvija filosofii, psihologii i kognitivnyh tehnologij: k 85-letiju so dnja rozhdenija V.P. Zinchenko. Materialy "kruglogo stola". Uchastniki: V.A. Lektorskij, B.I. Pruzhinin, A.G. Asmolov, B.M. Velichkovskij, Ju.P. Zinchenko, B.G. Meshherjakov, V.F. Petrenko, V.A. Petrovskij, V.N. Porus, V.M. Rozin, V.S. Sobkin, T.G. Shhedrina // Voprosy filosofii. 2016. № 9. S. 5-35.
  15. Suhareva M.V., Samarkina A.O. Velikie oftal'mologi // Vestnik Soveta molodyh uchjonyh i specialistov Cheljabinskoj oblasti. 2016. T. 3. № 3 (14). S. 93-95.
  16. Tihonova Je.V. Vvedenskij Aleksandr Ivanovich: dannye biografii #1 // Istorija rossijskoj psihologii v licah: Dajdzhest. 2016. № 4. S. 51-62.
  17. Tihonova Je.V. O prirode npravstvennogo dolga i sushhnosti morali (k 160-letiju so dnja rozhdenija filosofa A. I. Vvedenskogo) // Vospitanie shkol'nikov. 2016. № 7. S. 71-78.
  18. Chuprov L.F. Pjat' vekov plodotvornoj idee (k 500-letiju ponjatija «psihologija») // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2014. № 1. S. 9-12.
  19. Chuprov L.F. Amarcord o M.S. Pevzner // Istorija rossijskoj psihologii v licah: Dajdzhest. 2016. № 5. S. 196-209.
  20. Uilmers M.-K. Jejtingony: Semejnaja saga dvadcatogo veka. M.: Russkij put', 2016. 392 s.

### ***Сведения об авторах:***

**Костригин Артем Андреевич**, старший научный сотрудник, Дом русского зарубежья им. Александра Солженицына; преподаватель Московского государственного университета дизайна и технологии; аспирант кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (Россия)

**Мазилев Владимир Александрович**, доктор психологических наук, профессор, вице-президент и действительный член Международной Академии

Психологических наук, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (Россия)

**Чупров Леонид Федорович**, кандидат психологических наук, профессор РАН, Full Member of EuANH, главный редактор научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» (Россия)

## К истории понятий

### Эпонимы русской культуры в психографии интеллигенции

Бакшутова Екатерина Валерьевна

*Самарский государственный социально-педагогический университет, Россия*

e-mail: [bakshutka@gmail.com](mailto:bakshutka@gmail.com)

**Аннотация.** В статье показано, как формировалась каноническая психография интеллигенции, представленная в сборнике «Вехи», актуальная и сегодня в критике главного российского социального субъекта. Представлены результаты эмпирического исследования материалов журнала «Русская мысль», где через эпонимы русской и мировой культуры конструируется и образ интеллигенции, и ее либеральная идеология, и дискурсивные стратегии.

**Ключевые слова:** интеллигенция, эпоним, психография, дискурс, канон, апокриф, динамика, социальный субъект.

### Eponyms of Russian culture in psychographics of intelligentsia

Bakshutova Ekaterina Valerievna

*Samara State University of Social Sciences and Education, Russia*

e-mail: [bakshutka@gmail.com](mailto:bakshutka@gmail.com)

**Abstract.** The article shows how the canonical psychography of the intellectuals was configured which was presented in the book «Milestones» which is relevant today in critics of Russia's main social subject. The results of empirical studies of materials of the magazine «Russian Thought», where the image of the intelligentsia, its liberal ideology and discursive strategies are constructed through the eponyms of Russian and world culture.

**Keywords:** intellectuals, eponym, psychography, discourse, canon, apocrypha, dynamics, social subject.

В последнее время немало ругательных слов летит в сторону интеллигенции. По словам Д.Л. Быкова, вся аргументация сегодняшняя уже была предсказана в сборнике «Вехи» [4]: интеллигенция виновата в том, что образование ее непоследовательно и узко, дома она не умеет навести порядка, не знает она философию и не хочет ее знать, от народа она оторвалась, и главное – страшно нетерпима к чужому мнению [3]. И даже обвинение в увлечении порнографией откликается в дне сегодняшнем. А обобщая интонации сборника, можно еще и отметить некое трусливое подобострашие перед лицом власти.

Многолетний исследовательский труд и опыт презентации его результатов показывает, сколь важна проблема интеллигентской самоидентификации. Невозможно отрицать все эти обвинения, как и то, что интеллигенция – самый образованный слой общества, и единственный мыслящий и действующий субъект в нашей стране, «единственное действующее лицо исторического процесса» [3]. Такое противоречие между самообвинением и самовозвеличиванием усложняет самоидентификацию, хотя большинство участников интеллигентских дискуссий, особенно среди психологов как профессионального сообщества, располагающего возможностями тонких инструментов идентификации, требуют назвать или точные характеристики интеллигенции, либо точно перечислить поименно всех подлинных интеллигентов. Требование это невыполнимо, поскольку интеллигенция развивается, и каждый выбирает для себя в качестве эпонима интеллигенции лишь знакомый или удобный по каким-то параметрам прототип.

Психологический портрет интеллигенции, представленный в «Вехах», формировался на страницах литературно-политического издания «Русская мысль» (1880-1918 гг.), и на протяжении 39 лет это не была какая-то одна непрерывная линия. Будучи одним из самых авторитетных и долго живущих «толстых» журналов конца XIX – начала XX вв., «Русская мысль» не только описывала жизнь и психологию образованной России, но и формировала ее. На страницах журнала создавался образ интеллигенции, оттачивались ее определения, бушевала полемика относительно ее характера и психологического склада. Уникальность издания состоит в том, что это был журнал об интеллигенции, для интеллигенции, и создавался он интеллигенцией как коллективным автором.

В журнале мы видим как открытое обсуждение проблемы интеллигенции, складывающееся в психологию – самописание. Также журнал представляет нам и не очевидную психологию, объективированную текстом и раскрывающуюся в параметрах письменной ментальности, таких как

темпоральность, авторская, жанровая и тематическая динамика, наррадика либерального дискурса. В текстах журнала конструируется социально-психологический дискурс русской интеллигенции, осуществляется ее формирование в качестве социальной группы с особыми дискурсивными правилами, актуальными и сегодня.

Для того, чтобы описать психологический портрет интеллигенции, складывающийся в дискурсивном процессе, который представлен журналом «Русская мысль», нам потребовалось выявить тот круг имен, который участвует в его создании, для чего был выявлен весь авторский состав журнала (377 русских писателей и поэтов, 316 – зарубежных, 1211 публицистов), упоминаемые персоналии (2350 имен), жанры, тематический состав издания и их динамика во времени [1].

Мы полагаем, что художественные произведения, публиковавшиеся в журнале «Русская мысль», не просто отражали эстетические предпочтения интеллигенции, но и осуществляли преемственность традиций русской культуры, значимых имен, закрепляя и сохраняя ценности российской ментальности. Научные же статьи и публицистика отображали, главным образом, актуальный изменяющийся во времени образ мира, социальные представления, идеалы, идеологию.

Изучение художественной прозы, анализ ее авторского состава показал, что многие из имен, опубликованных в «Русской мысли», прозвучали один-два раза, не остановившись ни на страницах журнала, ни в истории культуры в целом. Этот круг авторов (увеличивающийся к 1909-1910 гг.) представляет слой индивидуальных нарративов, случаев, эпизодов, человеческих историй; на наш взгляд, он отражает чувственную сферу ментальности русской интеллигенции и относится к «быстрой» темпоральности ментальности.

Произведения авторов, уже считавшихся классиками к 1880-м гг. XIX в. (А.С. Пушкин, И.А. Тургенев, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой и др.) в журнале почти не публикуются, но они – полноправные «участники» дискурса – им посвящаются критические статьи, биографические заметки, исследования, объединяющие одновременно несколько авторов (например, Гоголь, Паскаль и Руссо). Эти реминисценции и цитирования поддерживают «медленный» слой письменной ментальности, составляющий канон мировой культуры: категории и количество упоминаемых персоналий отражает систему авторитетных образцов, определяющую отношение интеллигенции к русской и западной традиции просвещения. Поскольку действительность того времени не представляла образцов для подражания, то «нет ничего удивительного в том, что в наше глухое время замершей на поверхности жизни, главными



общественными событиями являются смерти и похороны, и юбилеи умерших» (1910. №11, с.149). Оказалось, что самую значительную группу (57%) упоминаемых эпонимов составили беллетристы, философы, деятели культуры и искусства, историки – те, кому отводится роль в описании, анализе и интерпретации действительных фактов; 14% представлены государственными и политическими деятелями, т.е., теми, кем принимаются решения и направляется политический дискурс; 7,6% – ученых и 7,9% людей, связанных с непосредственным устройством и воплощением принятых и описанных решений. Такое распределение отражает направленность русской интеллигенции в сферу изящную и умозрительную, в дискурс литературно-политический скорее, чем только в дискурс политический или «производственный». И, хотя ни А.С. Пушкин, ни Л.Н. Толстой не были интеллигентами, последняя без них не состоялась бы, поскольку «интеллигенция является скриптосообществом, т.е. исторически, социально, культурно и психологически вырастает из субстрата письменной культуры» [6, с. 248].

Наше исследование выявило авторов, наиболее популярных в конце XIX-начале XX вв., из которых мало кто сохранил свою известность и значимость до наших дней (среди них – П.Д. Боборыкин, Н.К. Бобылев, В.Я. Брюсов, З.Н. Гиппиус, Вас.И. Немирович-Данченко, И.Н. Потапенко, И.А. Салов, Н. Северин, Д.Н. Мамин-Сибиряк, Н.И. Тимковский, А.В. Тыркова-Вильямс, Г.И. Успенский, А.П. Чехов, А.И. Эртель), но в свое время были авторами, участвующими в создании интеллигентской канонической в разные периоды психографии.

Таким образом, весь корпус имен, существующий в журнале, может рассматриваться не столько как совокупность индивидуальных талантов, сколько как проявление социального функционирования литературы, и, в частности, ее участия в формировании русской интеллигенции как группы и ее сознания. Это касается и авторов научных и публицистических материалов, поскольку журнал был не только литературным, но и политическим. Из 1211 авторов – ученых, политических, государственных деятелей, публицистов – 56% поместили в журнале только по одной публикации. И только 2,2% авторов представляют собой ту группу, которая действительно формирует и редакционную политику, и политический дискурс «Русской мысли».

Большинство авторов – как мало, так и широко известных, выступают объектами интеллигентской картины мира, контекстом, в котором протекает отрефлексирование интеллигенцией своей собственной социальной роли. В собственно интеллигентском дискурсе участвуют субъекты – канонические

авторы, которые объединены в журнале по проблеме интеллигенции. Авторы, выражающие типичные психологические черты интеллигенции, победившие (продолжительно и интенсивно публикующиеся в журнале) в борьбе за создание ее психологического портрета. В этой борьбе отражается процесс складывания интеллигенции как социальной дискурсивной общности, включающий в себя три периода. (В качестве критериев нашего деления на периоды – исторические данные; периодизация, принятая в истории журналистики; авторы, определяющие литературный процесс в тот или иной период времени; данные, полученные при качественном и количественном анализе исследуемого объекта). Таким образом, в поисках внутренней логики развития издания, мы выделили следующие периоды как журнала «Русская мысль», так и психографии интеллигенции, дискурса либерализма и др.: I период – 1880-1890 гг.; II период – 1891-1905 гг.; III период – 1906-1918 гг.).

Для текстов, определяющих портрет интеллигенции в 1880-1890 гг. типичными являются следующие характеристики: тоскующая; скучающая; в самом нелепом положении; романтически настроенная душа; главнейшая вина русской интеллигенции; замирание сердечное; совершенные иностранцы в родной земле; чуткая душа; запросы совести; форма свободной человечности, пролетарии умственного труда.

Из всего ряда авторов I-го периода, максимально представленных по разным параметрам, самыми репрезентативными являются Г.И. Успенский и Н.В. Шелгунов, две мощные фигуры психографов интеллигенции, однако ни сами они как авторы, ни их концепции интеллигенции не перешли в следующий период. Их видение интеллигенции было более связано с осмыслением прошлого, народнического, опыта, и не предлагало перспектив.

Необходимо отметить, что в каждый из периодов основная, каноническая для этого периода психография интеллигенции, дополняется альтернативной, апокрифической, которая представлена авторами, которые перейдут в следующий период, где их представления об интеллигенции уже сделаются в свою очередь, основными, более адекватными самопредставлению интеллигенции следующих лет. «Шелгуновско-Успенская» наррадигма дополняется влиянием более бодрого, оптимистического видения интеллигенции. В 1880-1890 гг. такими апокрифическими характеристиками выступают: страстная любовь к делу; энтузиазм; терпение; глубоко-радостное чувство; потребность в творчестве оригинальных либеральных идей; самое заботливое внимание. Этот образ интеллигенции связан с именами людей, которые станут основными авторами и психографами интеллигенции в 1891-1905 гг.: В.А. Гольцев, редактор издания, публицисты и писатели, как

Д.Н. Мамин-Сибиряк, А.И. Эртель, В.И. Семевский, Л.А. Камаровский, П.Д. Боборыкин.

П.Д. Боборыкин в журнале занимает особое место, что объясняется сочетанием исключительной литературной плодовитости с литературным долголетием. Кроме того, он, по собственному его утверждению, популяризовал термин «интеллигенция» в России и был один из главных ее психографов в русской литературе.

Этому писателю удается создать литературный психотип интеллигенции «как самой образованной и лучшей части общества», что находит отклик и в публицистике 1891-1905 гг., выраженный в эпитетах: духовная интимность; молодежь бодрее и сознательнее смотрит на жизнь; умственный и нравственный подъем; образованная женщина всего скорее оздоровит и облагородит нашу семейную и общественную жизнь; уверенность русских в своем превосходстве. Одновременно с «продвижением» позитивного образа интеллигенции, именно в этот период в журнале увеличивается количество публикаций, посвященных актуальным вопросам повседневности – экономике, образованию, здравоохранению и т.п., что служит свидетельством адаптивности интеллигенции этого периода к социально-экономическим обстоятельствам, осознания своей практической полезности.

Однако П.Д. Боборыкин вместе со своей психографией интеллигенции за пределы первого и второго периодов не переходит. Параллельно с оптимистическим образом интеллигенции, в журнале зарождается другая тенденция, которая станет определяющей в «Веховский» период. Апокрифические описания интеллигенции 1891-1905 гг.: упадок нравов в творчестве; необходимость общей нервно-психической гигиены; аскетические недуги нашей интеллигенции; дилетанты, любители; общество точно одичало.

Эта линия связана, прежде всего, с творчеством А.П. Чехова, который не стремился к выделению интеллигенции из общества и не считал интеллигенцию лучшей его частью. Писатель оказался предвестником «Вех», канонической фигурой для III-го периода, где в критике интеллигенции и призыве к рефлексии формируется канонический образ интеллигенции, отбираются и входят в этот канон наиболее значимые в художественном, публицистическом, идейном смысле тексты журнала. В этот период (1906-1918 гг.) определяется представление об интеллигенции начала XX века, которое и составляет основу самоописаний интеллигенции, ее классической психографии, представленной статьями сборника «Вехи» (1909-1910 гг.): в интеллигентском познании поиск истины замещён отстаиванием социальной справедливости; героизм русской интеллигенции демонстративный, поверхностный; ее

самосознание сужено набором стереотипизированных социальных идеалов; русская интеллигенция недостаточно рефлексивна; русская интеллигенция недисциплинирована, законопослушна, не уважает права личности; отщепенство, отчуждение от государства и враждебность к нему.

В журнале «Русская мысль» в этот период (в отличие от 1880-1890 гг., когда «пессимистический» взгляд на интеллигенцию дополнялся «оптимистическим») не возникает никакой другой характеристики интеллигенции. Отсутствие апокрифических представлений об интеллигенции, имеющих позитивный характер, свидетельствует о канонизации мифа, который был отражен в сборнике «Вехи», представляющем фанатизм, максимализм, безрелигиозность, утилитаризм, оторванность от реальности – атрибуты негативного мира – как типические черты интеллигенции. Образ законченный, но не целостный. Неслучайно публикация в сборнике «Вехи» ведущих авторов «Русской мысли» вызвала острую критику. Именно в условиях революции 1905–1907 годов оформляются когнитивно-культурные практики интеллигенции, опирающиеся на антиномичность, аксиологичность и самореференцию.

Нами отмечалось, что складывание психологического портрета интеллигенции, ее психографии, отражает дискурсивный процесс становления интеллигенции как социальной общности. Согласимся с Р. Бартом, что «каждое общество имеет свой режим правды, свою «общую политику» правды: а именно типы дискурсов, которые оно принимает и заставляет функционировать как правда; механизмы и требования, которые позволяют разграничивать истинные и ложные высказывания; техники и процедуры, предоставляющие ценность в принятии истинности; статус тех, которым даётся право говорить, что признаётся в качестве правды» [2, с.131]. Поскольку к наиболее фундаментальным характеристикам дискурса относят функциональность, обусловленность культурой и иерархическую организацию [5, с.49)], то особенность социально-психологического дискурса состоит в том, что он протекает в групповом контексте и производится группами членства. В нашем случае социально-психологический дискурс осуществляет создание и самоопределение группы участия интеллигенции. При этом интеллигенция выступает как дискурсивная общность. Реальными членами этой группы были профессора, гимназисты, чиновники, дворяне и др. Интеллигенцией они становятся, включаясь в определенный контекст и порядок речи – как авторы и читатели журнала. Характер дискурса русской интеллигенции, представленный журналом «Русская мысль», определяется занимаемой им политической нишей – печатный орган русского либерализма. В «Русской мысли» отмечалось, что

«у нас журнал являлся и до сих пор является политическим учреждением» (1881. № 2. С. 386). Действительно, внутри дискурса интеллигенции журнал «Русская мысль» представляет собой наиболее четко организованную либеральную политическую фракцию, представленную индивидуализированными размышлениями о судьбе русской интеллигенции и страны, ориентированную на просвещение, постепенное развитие личности, но не стремящуюся к радикальным немедленным действиям.

В журнальном, социально-психологическом, дискурсе воплощается способ поведения, мышления, мирочувствования интеллигенции, ее «веховского» типа. Ее программа, в отличие от народнической и марксистской, макросоциальных и утопических, представляет собой теорию «малых дел», является личностной. Малые дела ведутся с учетом человека, личности. Либеральный «веховский» реформизм предполагает соразмерность общественных, экономических, политических изменений человеку, макро и микроистории. Либеральный дискурс – порядок речи, вводящий поправку человека в социальные изменения, предлагающий не ломку и строительство личности, но ее принятие и рефлексии. Мы стали свидетелями того, что история повторяется, поскольку базовый ценностный слой – ментальность – остался неизменным.

### **Список литературы:**

1. Бакшутова Е.В. Хронологически-тематический указатель содержания журнала «Русская мысль»: Ежемесячное литературно-политическое издание» за 1880–1918 гг.: Научно-информационное издание. Самара: Офорт, 2004.
2. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1989.
3. Быков Д.Л. Лекции по литературе: 1909 – сборник «Вехи» [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://predanie.ru/bykov-dmitriy-lyovovich/audio/279456-1909-sbornik-vehi/#description>.
4. Вехи; Интеллигенция в России: Сб. ст. 1909-1910. М.: Молодая гвардия, 1991.
5. Иванченко Г.В. Дискурс толерантного и интолерантного субъектов // Скрытое эмоциональное содержание текстов СМИ и методы его объективной диагностики / Под ред. А.А. Леонтьева и Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. С. 44–56.

6. Шкуратов В.А. Интеллигенция в проекте современности // Логос, 2005. № 6. С. 243–252.

**References:**

1. Bakshutova E.V. Hronologicheski-tematicheskij ukazatel' sodержaniya zhurnala «"Russkaja mysl'": Ezhemesjachnoe literaturno-politicheskoe izdanie» za 1880–1918 gg.: Nauchno-informacionnoe izdanie. Samara: Ofort, 2004.
2. Bart R. Izbrannye raboty: Semiotika. Pojetika. M.: Progress, 1989.
3. Bykov D.L. Lekcii po literature: 1909 – sbornik «Vehi» [Jelektronnyj resurs] // Rezhim dostupa: <http://predanie.ru/bykov-dmitriy-lvovich/audio/279456-1909-sbornik-vehi/#description>.
4. Vehi; Intelligencija v Rossii: Sb. st. 1909-1910. M.: Molodaja gvardija, 1991.
5. Ivanchenko G.V. Diskurs tolerantnogo i intolerantnogo sub#ektov // Skrytoe jemocional'noe sodержanie tekstov SMI i metody ego ob#ektivnoj diagnostiki / Pod red. A.A.Leont'eva i D.A.Leont'eva. M.: Smysl, 2004. S. 44–56.
6. Shkuratov V.A. Intelligencija v proekte sovremennosti // Logos, 2005. № 6. S. 243–252.

**Сведения об авторе:**

**Бакшутова Екатерина Валерьевна**, доктор философских наук, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Самарского государственного социально-педагогического университета (Россия)

## Из истории формирования перинатальной психологии как науки

Илхамова Дилфуза Илясовна

*Национальный университет Узбекистана, Ташкент*

e-mail: [muhli.dil.2006@mail.ru](mailto:muhli.dil.2006@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена истории становления перинатальной психологии как науки. Отмечается, что особую роль в становлении перинатальной психологии сыграло психоаналитическое направление в лице его таких ярких представителей, как О.Ранк, З.Фрейд, К.Хорни и др. В странах СНГ эта наука начала развиваться после 90-х годов. Подчеркивается, что основные подходы акцентируют свое внимание на различных аспектах беременности и материнства, понимая их как комплексное психобиологическое, психофизическое и психосоциальное явление.

**Ключевые слова:** перинатальная психология, беременность, материнство, психоанализ, развитие, ребенок.

## From history of formation of perinatal psychology as science

Ilhamova Dilfuza Ilyasovna

*National University of Uzbekistan, Tashkent*

e-mail: [muhli.dil.2006@mail.ru](mailto:muhli.dil.2006@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the history of the formation of perinatal psychology as a science. It is noted that a special role in the development of perinatal psychology played a psychoanalytic direction, through its prominent representatives such as O.Rank, Freud, K. Horney and others. In the CIS countries, this science began to develop after the 90s. It is emphasized that the basic approach focuses on different aspects of pregnancy and motherhood, understanding them as a comprehensive psychobiological, psychosocial and psycho-physical phenomenon.

**Keywords:** perinatal psychology, pregnancy, motherhood, analysis, development, child.

Формирование перинатальной психологии и психотерапии как отдельных направлений во многом вызвано необходимостью приостановки тенденции роста количества новорожденных с нервно-психическими расстройствами. Среди причин этого явления указывают на успехи медицины, приводящие к уменьшению смертности детей с патологией в прошлые годы несовместимой с жизнью, неудовлетворительную психопрофилактическую работу с беременными, ошибки родовспоможения, ухудшение экологии и ряд других. Появление гуманистического подхода к родовспоможению можно вести от 1962 года, когда Мишель Оден организовал в акушерской клинике в Пицивьерсе (Франция) первый Центр пренатальной подготовки [5]. В настоящее время во всем мире действуют различные центры пренатальной подготовки, существуют разветвленные службы «естественного деторождения», которые предлагают юридическое, медицинское, тренировочное, психолого-консультативное обслуживание. В 1971 году в Вене было организовано Общество Пре- и Перинатальной Психологии. В 1982 году во Франции создана Национальная Ассоциация Пренатального воспитания. В 1983 году в Торонто состоялся Первый Американский Конгресс по пре- и перинатальному воспитанию. Подобные организации продолжают возникать и развиваться в разных странах. В последние годы активность исследователей, занимающихся подобной проблематикой, увеличивается. Об этом свидетельствует, например, то, что только в 1996 году состоялись крупные международные конференции, посвященные вопросам перинатологии: в январе (Монако), в мае (Страсбург), в июле (Тампере). В России, а также в других странах СНГ, в том числе в нашей стране активные исследования этой темы начались в 1990-х годах.

Особую роль в развитии перинатальной психологии и психотерапии сыграли исследования психоаналитиков. S. Freud в ряде своих работ большое значение придавал внутриутробному периоду и переживаниям при рождении в возникновении на последующих этапах онтогенеза тревоги, невротических симптомов. Развитие этой темы связано, прежде всего, в русле психоанализа с именами учеников S. Ferencí и O. Rank. В 1923 году они выпустили совместную книгу («Вопросы усовершенствования психоанализа»), в которой утверждали, что при анализе следует больше внимания уделять не «умственным реконструкциям», а «эмоциональному опыту». Позднее в работе «Таласса» (1924) S.Ferencí объяснял многие проблемы взрослых людей инстинктивным стремлением к возвращению в лоно матери. Оказавшись вне его, человек приспособляется к окружающей среде, переделывая её («аллопластический» способ) в отличие от животных, которые приспособливают своё тело к



окружающим условиям («аутопластический способ»). О. Rank («Травма рождения») (1924) полагал, что рождение ребёнка является психической травмой, создающей у него высокий уровень тревоги, имеющей тенденцию вновь возникать у взрослого человека в критических ситуациях, проявляться в невротических симптомах. С его точки зрения, человек на бессознательном уровне стремится к возвращению в утробу матери, в которой испытывал блаженство. При постепенном отделении от матери (важным моментом которого является кормление грудью) обеспечивается благополучное прохождение стадии «первичного вытеснения» и избавление от исходной тревоги. При нарушении этого возникают бессознательные амбивалентные тенденции стремления возвращения в утробу матери и одновременно ужаса перед ней, что приводит к развитию патологических состояний. При этом основная жизненная проблема человека сводится к преодолению страха отделения от матери (или от того, кто её заменяет), и психотерапия должна помогать людям, не справляющимся с этим. В психоанализе отсутствует единое понимание психологической сущности беременности. Ряд авторов этого направления рассматривают психологические феномены материнства в контексте развития инстинктивных процессов [2].

З.Фрейд и его последователи не признавали за беременностью и материнством определенной психологической специфики, а также отрицали самостоятельную роль этих периодов онтогенеза в становлении личности женщины и будущего ребенка [5]. Беременность и материнство рассматривались ими как реализация женщиной комплекса кастрации. С точки зрения представителей ортодоксального фрейдизма, основной движущей силой женщины, желающей иметь ребенка, является ее биологически обусловленная зависть к мужчине. Образ ребенка для женщины символически эквивалентен пенису, поэтому желанное обладание ребенком означает компенсацию ее телесного недостатка.

Микропсихоанализ также концентрирует свое внимание на инстинктивных влечениях, отмечая, что противоположно направленные влечения к жизни-смерти находят свое отражение в представлениях беременной женщины о будущем ребенке. Однако, в отличие от фрейдистов, С.Фанти, подчеркивает важную роль психологических,

составляющих материнства и беременности в формировании личности женщины и ребенка[2]. При этом беременность рассматривается как попытка взаимного разрушения матери и плода, отражающаяся в амбивалентности их образов. Представители неофрейдизма центр тяжести психоанализа переносят с рассмотрения инстинктивно-биологических процессов на исследование

социально-психологических и социокультурных феноменов беременности и материнства. К.Хорни[4] подчеркивает, что беременность и материнство являются способом реализации сущностного творческого начала женщины. Причины пренебрежительного, по мнению автора, отношения к беременности со стороны «мужского» психоанализа К. Хорни видит в восхищении жизнетворным могуществом женщины и в завистливой обиде мужчин на женщин.

На сегодняшний день большинство авторов-психоаналитиков видит в беременности и материнстве специфический психофизический и психосоциальный феномен, являющийся неотъемлемой частью психосексуального развития личности женщины и ребенка.

При этом беременность рассматривается как кризисная ситуация на пути становления зрелой женской личности. Специфика беременности как кризисного периода заключается в том, что женщина впервые сталкивается с необходимостью установления новых для нее отношений мать-дитя. С точки зрения сравнительно-этологического подхода, материнство является врожденным биопсихическим механизмом, смысл которого заключается в поддержании взаимодействия между матерью и ребенком, необходимого для его выживания. Поведенческие реакции новорожденного, благодаря наличию у женщины инстинктивно обусловленного образа младенца, способны активизировать систему материнского поведения. Так, образ ребенка здесь играет роль пускового механизма материнского поведения.

Основывая сравнительно-этологический анализ периода беременности и материнства на методологических положениях теории эволюционных систем,

Г.Г. Филиппова [3] рассматривает беременность в контексте развития материнской сферы у женщины. При этом отмечается, что ожидание ребенка является важным периодом этапа конкретизации онтогенетического развития материнской сферы в реальном взаимодействии с ребенком, который наряду с беременностью включает в себя роды и младенческий возраст дитя.

С точки зрения сравнительно-этологического подхода психологическая специфика периода беременности состоит в том, что развитие различных составляющих материнской сферы осуществляется здесь в контексте реального, пусть и ограниченного проприоцептивными сигналами, взаимодействия женщины со своим ребенком. Это взаимодействие сопровождается особым комплексом физических и эмоциональных переживаний, связанных с моментом идентификации беременности, психосоматической симптоматикой и шевелениями ребенка.

В ряде работ делается попытка интеграции психоаналитического и сравнительно-этологического подходов к исследованию беременности и материнства. Центр внимания здесь переносится на выявление взаимосвязи между когнитивно-эмоциональными, перцептивными и физиологическими (инстинктивными) составляющими периода ожидания ребенка. Представители синтетического подхода стремятся к изучению материнства в единстве его психобиологических и психосоциальных процессов. Специфика периода беременности видится в особом амбивалентном комплексе телесно-чувственных, эмоциональных и социально-психологических явлений, сопровождающих ожидание ребенка.

В рамках синтетического подхода разводятся «биологические» и «либидные» инстинкты, а также их роль в психологических процессах, сопровождающих беременность и материнство.

Отмечается, что либидные инстинкты, в отличие от первично обусловленных систем инстинктивных реакций, относятся к сфере психологических переживаний и психических репрезентаций. R.Spitz полагает, что, хотя врожденный гештальт младенца и инстинктивные паттерны реагирования могут служить катализатором первых психологических процессов и лежать в основе либидозных инстинктов и объектных образов, одних лишь этих биологических и механических паттернов недостаточно. Подчеркивается, что врожденные реакции постепенно приобретают психологический статус и значение в процессе развития взаимодействия между матерью и младенцем.

Таким образом, рассмотренные нами подходы акцентируют свое внимание на различных аспектах беременности и материнства, понимая их как комплексное психобиологическое, психофизическое и психосоциальное явление. Психологическая специфика периода беременности видится авторами в психоэмоциональных переменах и изменениях в отношении женщины к себе и окружающим, которые связаны с трансформациями тела женщины и необходимостью установления новых для нее отношений «мать-дитя»; в совокупности психобиологических и психоэмоциональных процессов, вызванных физиологической симптоматикой беременности и началом реального взаимодействия матери и ребенка, а также - в своеобразном амбивалентном комплексе телесно-чувственных и эмоциональных явлений, сопровождающих беременность.

***Список литературы:***

1. Брусиловский А.И. Жизнь до рождения. М. «Знание», 1991.
2. Боровикова Н.В. Акмеологический потенциал беременной женщины. Социально-психологический анализ. М. «Социнновация», 1998 .
3. Филиппова Г.Г. Материнство: сравнительно-психологических анализ. Автореф. дисс. д-ра психол.н. М., 2001
4. Хорни К. Женская психология. СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1993. 223 с.
5. Шмурак Ю. И. Пренатальная общность // Человек. 1993.

***References:***

1. Brusilovskij A.I. Zhizn' do rozhdenija. M. «Znanie», 1991.
2. Borovikova N.V. Akmeologicheskij potencial beremennoj zhenshhiny. Social'no-psihologicheskij analiz. M. «Socinnovacija», 1998 .
3. Filippova G.G. Materinstvo: sravnitel'no-psihologicheskikh analiz. Avtoref. diss. d-ra psihol.n. M., 2001
4. Horni K. Zhenskaja psihologija. SPb.: Vostochno-Evropejskij Institut Psihoanaliza, 1993. 223 s.
5. Shmurak Ju. I. Prenatal'naja obshhnost' // Chelovek. 1993.

***Сведения об авторе:***

**Илхамова Дилфуза Илясовна**, доцент кафедры психологии Национального университета Узбекистана (Узбекистан)

## **Имя Л.С. Выготского как объект Digital Humanities**

Костригин Артем Андреевич

*Дом Русского Зарубежья им. Александра Солженицына;*

*Московский государственный университет дизайна и технологии; Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Россия*

e-mail: [artdzen@gmail.com](mailto:artdzen@gmail.com)

**Хусяинов Тимур Маратович,**

*НИУ ВШЭ – Нижний Новгород;*

*Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского, Россия*

e-mail: [timur@husyainov.ru](mailto:timur@husyainov.ru)

**Аннотация.** В статье обсуждаются проблемы и перспективы использования методологии Digital Humanities в историко-психологических исследованиях. Представлены результаты поиска и анализа упоминаний имени Л.С. Выготского в корпусе текстов в системе Google Books на 6 европейских языках (английский, испанский, итальянский, немецкий, русский, французский). Выдвигаются гипотезы относительно высокой или низкой частоты упоминаний. Показаны преимущества и недостатки данного метода качественного и количественного анализа и интерпретации текстов в рамках цифровой гуманитаристики.

**Ключевые слова:** digital humanities, цифровая гуманитаристика, Выготский, анализ текстов, интерпретация, частота упоминаний, Google Books.

## **Name of L.S. Vygotsky as object of Digital Humanities**

Kostrigin Artem Andreevich

*Solzhenitsyn Russian Abroad House;*

*Moscow State University of Design and Technology;*

*Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Russia*

e-mail: [artdzen@gmail.com](mailto:artdzen@gmail.com)

Khusyainov Timur Maratovich

*National Research University “Higher School of Economics – Nizhny Novgorod”;*

*Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Russia*

e-mail: [timur@husyainov.ru](mailto:timur@husyainov.ru)

**Abstract.** The paper discusses the problems and prospects use of Digital Humanities methodology in historical-psychological research. It presents the results and analysis of the name references of L.S. Vygotsky in Google Books corpus on 6 European languages (English, Spanish, Italian, German, Russian, French). The authors makes hypotheses on high or low frequency references. The advantages and disadvantages of the method of qualitative and quantitative analysis and interpretation of texts in the framework of the digital humanities are discussed.

**Keywords:** digital humanities, Vygotsky, text analysis, interpretation, frequency references, Google Books.

По данным собранным компьютерным библиотечным центром США (OCLC), работы Льва Семеновича Выготского (1896-1934) были изданы на 20 языках и хранятся во многих библиотеках мира. Интерес к его работам сохраняется до сих пор (особенно, в годы его юбилеев), с чем связаны регулярные переиздания и переводы на другие языки.

Для многих ученых-психологов со всего мира имя Л.С. Выготского стало нарицательным, а его работы фундаментом для дальнейших исследований, именно с этим связано активное цитирование и упоминание в научных публикациях по всему миру.

В основу данного исследования были положены принципы Digital Humanities (Цифровые гуманитарные науки); в рамках этого направления происходит соединение методологии из традиционных гуманитарных наук с компьютерными науками, таким образом, мы используем компьютерные инструменты для интеллектуального анализа данных. Digital Humanities (DH) изначально появились как способ репрезентации (или сохранения) произведений на физическом носителе (текст на бумаге, музыка на пластинке, фильм на пленке, картина на холсте и т.д.) в цифровом виде. Далее эти произведения сразу могли создаваться в цифровом виде. С появлением Интернета начали развиваться информационные технологии обработки и анализа произведений человека (в первую очередь, текста). Распространение DH началось с археологии (создание записей-карточек об объектах) и

географии (в системах ГИС); в искусстве ДН используется для сохранения произведений и презентации их в учебных и музейных целях; в литературе - для анализа книг, энциклопедий, комментариев и др.; в музыке - для анализа содержания композиций и их распространения и др. Весь корпус возможностей используется в истории, философии и религии [47; 56].

ДН работает с широким спектром вопросов: 1) соответствие оригинала (артефакта) и цифровой копии; 2) влияние компьютерного приложения, в котором работает исследователь, на теорию интерпретации; 3) создание электронных форм поиска по произведениям; 4) компьютерные системы статистики и классификации; 5) кодирование и перекодирование одного типа информации в другой; 6) моделирование когнитивных процессов и мн. др. [7; 8; 38; 41; 57]

Данный методологический подход, очевидно, можно применить и к историко-психологическим исследованиям. Авторы сосредоточатся на ДН-методологии анализа текста психологических работ. Подобные исследования проводились, однако исследователи не указывали на то, что используют ДН-методологию [1; 2; 3; 4; 5; 6; 32; 33; 34; 35; 36; 37; 39; 40; 42; 43; 44; 45]. В названиях и ключевых словах данных публикаций можно видеть такие формулировки: наукометрия, наукометрический анализ, библиометрия, библиометрический анализ, количественный анализ в истории психологии.

В рамках ДН-историко-психологических исследований можно проводить разного рода качественный и количественный контент-анализ психологического текста (количество упоминаний определенных терминов; количество упоминаний имен; соотношение упоминаний различных терминов и имен (на различных языках; в разные периоды); поиск первого упоминания термина и имени и др.).

Для выполнения такой масштабной работы требуется соответствующий мощный инструментарий. Одним из таких инструментов и методов ДН-историко-научных исследований является Google Books Ngram Viewer, который авторы и использовали в данном исследовании. Сервис Google Books содержит миллионы оцифрованных книг, по содержанию которых можно осуществлять поиск.

Авторы поставили задачу осуществить попытку применения ДН-методов к исследованиям в области истории психологии и рассмотреть то, как часто упоминается имя известного советского психолога в научных работах на 6 наиболее распространенных европейских языках: английском, русском, немецком, французском, испанском, итальянском.

При анализе корпуса книг был использован период с 1924 года, когда вышли первые научные работы по психологии Л.С. Выготского «Вопросы

воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей», «Методика рефлексологического и психологического исследования», «К психологии и педагогике детской дефективности», «Принципы воспитания физически дефективных детей».

### Упоминание имени Л.С. Выготского на английском языке



Рис. 1. Частота упоминаний имени Л.С. Выготского в корпусе книг на английском языке

Как можно видеть на данной диаграмме, первые упоминания имени Л.С. Выготского на английском языке появляются только с 1928 г. (0,0000000289%).

После чего наблюдался резкий скачок в 1936-1938 гг. (1936 г. - 0,0000004891%; 1937 г. - 0,0000004891%; 1938 г. - 0,0000004858%). Вероятно данная ситуация связана с тем, что первая работа Л.С. Выготского «Thought in schizophrenia», переведенная на английский была опубликована только в 1934 году в Чикаго [84]. Далее упоминания были в каждом году, например в 1948 г. диссертация на тему «A comparative study by means of the Vigotski blocks of conceptual thinking in individuals with and without brain injury» [68], кроме 1949 г. и 1950 г. После чего проявляется интерес, что начинается с начала 1950-х годов, когда происходит небольшой рост упоминаний советского психолога в англоязычной литературе, а с 1959 г. (0,0000003622%) начинается существенный рост, который продолжался до 1971 г. (0,0000333147%), однако небольшие спады сменялись дальнейшим ростом [72]. Пики 1982-1984 гг. (1982 г. - 0,0000491527%; 1983 г. - 0,0000521515%; 1984 г. - 0,0000793362%)



совпадают с числом упоминаний на русском языке, когда в СССР начали издавать собрание избранных сочинений Л.С. Выготского. В Европе [74] и США [95] в это время защищается ряд диссертаций по теории Выготского. Наибольшее число упоминаний Л.С. Выготского в англоязычной литературе 1996-1997 г. (0,0001480604%-0,0001577239%), что вероятно можно связать с празднованием 100-летия великого психолога. Предыдущий пик в 1986 году, также приходится на юбилей со дня рождения ученого, когда были переизданы некоторые его работы [83], а также были опубликованы исследования его теории [58].

### Упоминание имени Л.С. Выготского на русском языке

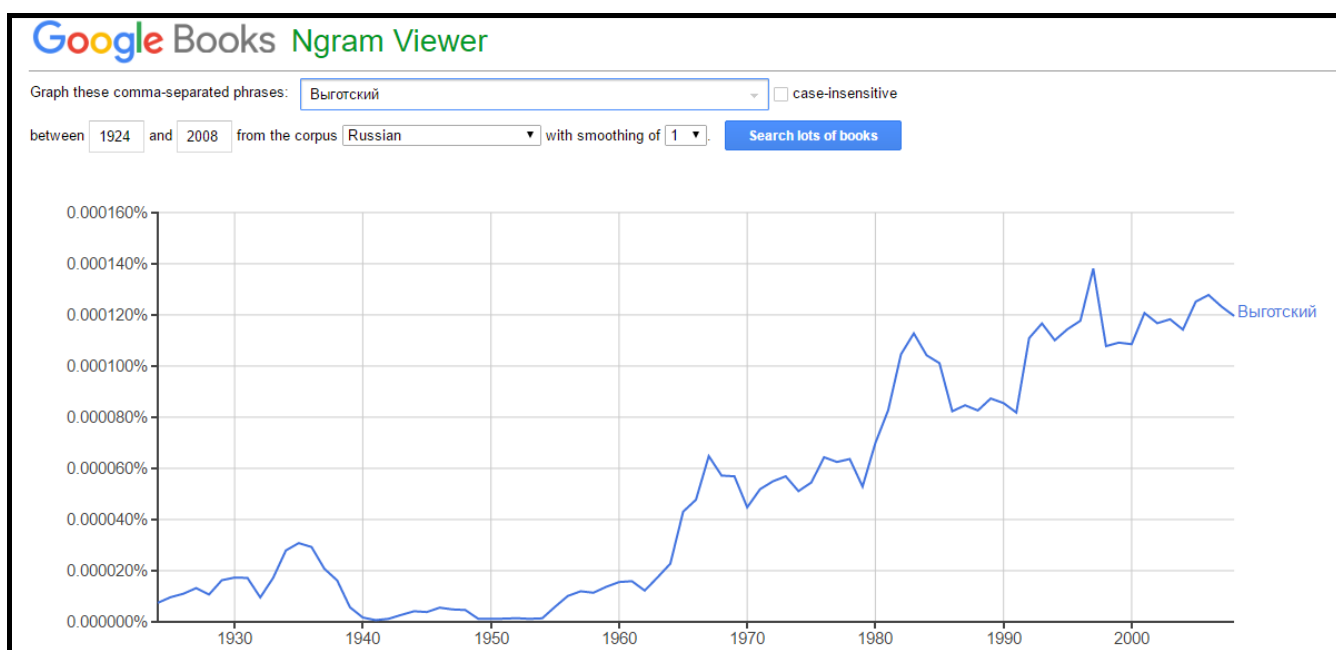


Рис. 2. Частота упоминаний имени Л.С. Выготского в корпусе книг на русском языке

Первое упоминание имени Л.С. Выготского в корпусе русскоязычной литературы в базе Google Books встречается в 1924 г. (0,0000075165%), что соответствует появлению его первых научных работ. Далее пики можно наблюдать в 1931 г. (0,0000173064%), в 1935 г. (0,0000307775%), 1961 г. (0,0000158926%), 1967 г. (0,0000647815%), 1976 г. (0,0000643324%), 1983 г. (0,0001127627%), 1993 г. (0,0001166469%), 1997 г. (0,0001380962%), 2001 г. (0,0001207138%) и 2006 г. (0,0001277870%).

Данное распределение частоты упоминаемости имени Л.С. Выготского могут быть связаны: а) в советское время - пики связаны с популярностью идей и работ ученого [12; 14; 16; 17; 20; 21; 23; 24; 25; 29; 30; 31] при жизни, с изданием работ посмертно: пик в 1961 г. связан с тем, что в 1960 г. вышла книга Л.С. Выготского «Развитие высших психических функций» [26], скорее

всего, увеличилось цитирование ученого (здесь и далее объяснение относительно результатов анализа русскоязычного корпуса книг: сами работы пока авторы данной статьи не смогли найти с помощью Google Books, поэтому в списке литературы они не приводятся); в 1967 г. пик, скорее всего, связан с переизданием некоторых статей и работ ученого в 60-е гг. [13; 15], а также с тем, что в этот год издается несколько работ по детской психологии и педагогике [9; 10; 11], где мог упоминаться советский психолог; в 1983 г. пик связан с изданием сочинений ученого [27; 28] и переизданием других работ [18]; низкие показатели упоминаемости связаны с критикой педологии и педологических идей Выготского (в 1937 г. выходит книга Е.И. Рудневой «Педологические извращения Выготского») и совсем низкие показатели (примерно с 1940 по 1954-55 гг.) с инерцией взглядов на творчество ученого; б) в постсоветское время – пики в 1996 г. и 2006 г. связаны с празднованием 100-летия и 110-летия со дня рождения Л.С. Выготского и переизданием его работ [19; 22] и анализом его наследия [46].

### Упоминание имени Л.С. Выготского на немецком языке

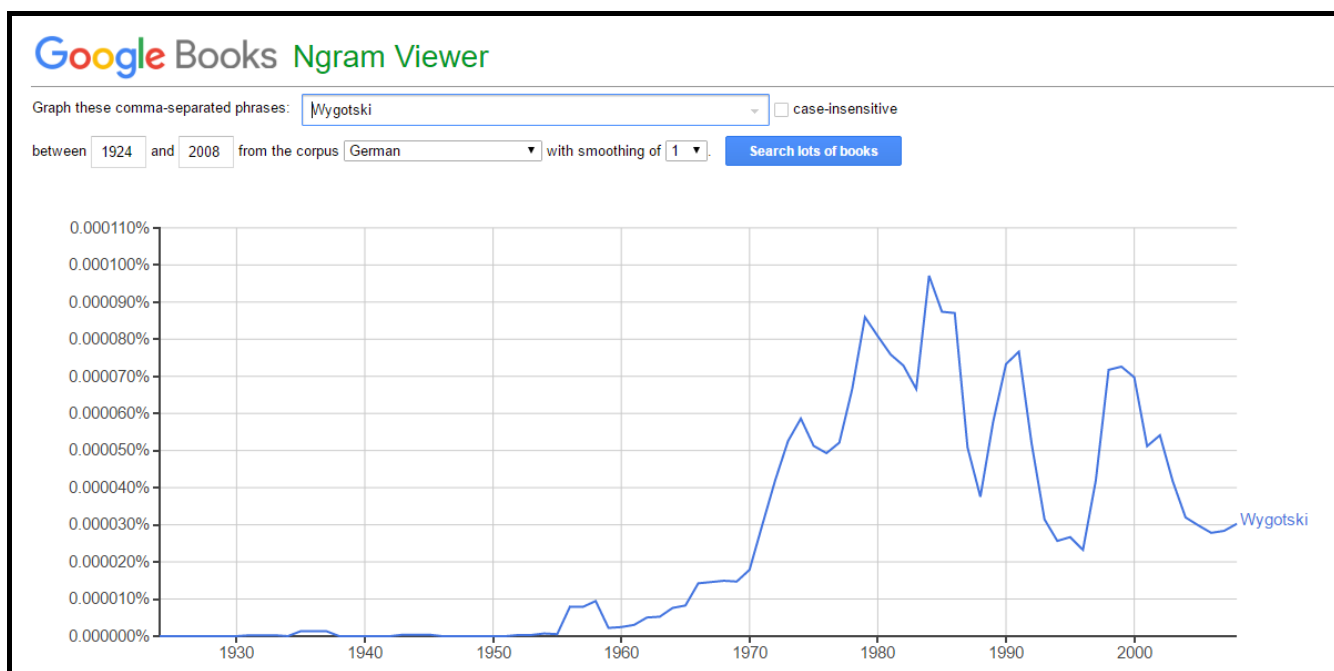


Рис.3. Частота упоминаний имени Л.С. Выготского в корпусе книг на немецком языке

Первое упоминание Л.С. Выготского в немецкоязычной литературе можно отметить в 1931 г. (0,0000002283%), что совпадает с изданием первого произведения Л.С. Выготского «Geschichte der höheren psychischen Funktionen» [97]. Следующий скачок, уже в 1935 г. (0,0000013330%) следует за изданием в 1934 г. книги «Denken und Sprechen» [96].

Начиная с 1956 года, когда было осуществлено очередное издание его работы, мы можем наблюдать существенный рост, после этого было осуществлено несколько переизданий работ Выготского, однако судя по библиографии работ, для немецких авторов в основном было доступно американские (англоязычные) издания работ советского психолога.

Наивысшего пика по числу упоминаний фамилия Выготского достигает в 1984 г. (0,0000970943%), что вероятно связано с началом переизданий работ этого психолога в СССР с начала 1980-х гг., а также выпуском Сборника избранных работ. Несмотря на то, что данные издания были на русском, в условиях существовавшего политического порядка, Германская демократическая республика находилась под существенным влиянием науки СССР, что несомненно оказывало влияние и на список тех, кого цитировали в научных работах ученых ГДР. А в 1985 г. выходит очередное издание на немецком [79], что также могло способствовать высокому уровню упоминаний в этом году (0,0000970943%).

#### Упоминание имени Л.С. Выготского на французском языке

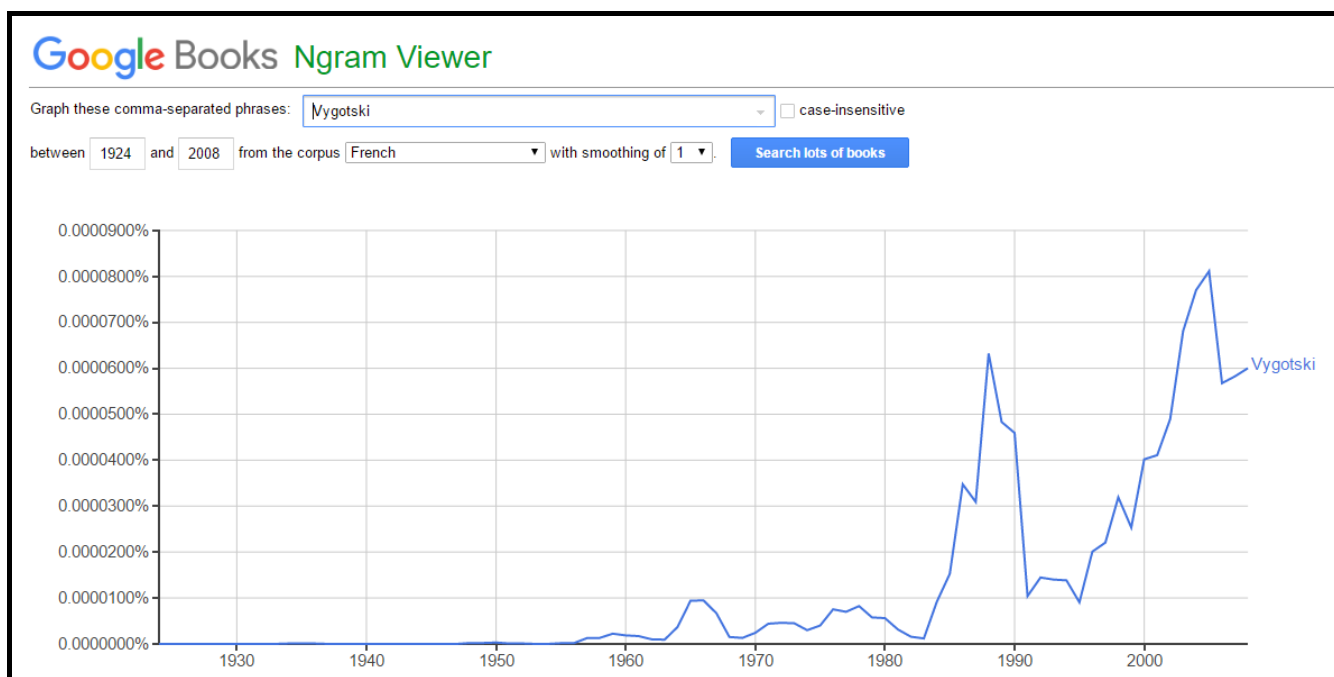


Рис. 4. Частота упоминаний имени Л.С. Выготского в корпусе книг на французском языке

Первое упоминание имени Л.С. Выготского в корпусе франкоязычной литературы встречается в 1934 г., хотя первые публикации ученого на французском языке выходят в 1925 и 1930 гг. [59; 75]. Пики в частоте упоминаемости имени Л.С. Выготского можно наблюдать в 1966 г. (0,0000094686%), в 1976 (0,0000075238%), 1978 г. (0,0000082336%), в 1986 г.

(0,0000347460%) в 1988 г. (0,0000632099%), в 1998 г. (0,0000319170%), в 2005 г. (0,0000811412%). Первое упоминание связано с изданием перевода его работы «Мышление и речь» [76]; пик в 1966 г., скорее всего связан с изданием работ А.Р. Лурии о Выготском [63; 64], в 1976 г. и в 1978 г. - со статьями, включающими в себя осмысление творчество ученого [60; 94]; в 1986 г. - с переизданием его работы «Мышление и речь» [77], а также с рецензиями на нее [55]; то же и в 1988 г. [54]; в 1998 г. издано множество публикаций, комментирующих творчество советского психолога [61; 70] и изданием его работ [78]; и в 2005 г. публикуется перевод работы «Психология искусства» [93] и комментируются концепции ученого [52].

### Упоминание имени Л.С. Выготского на итальянском языке

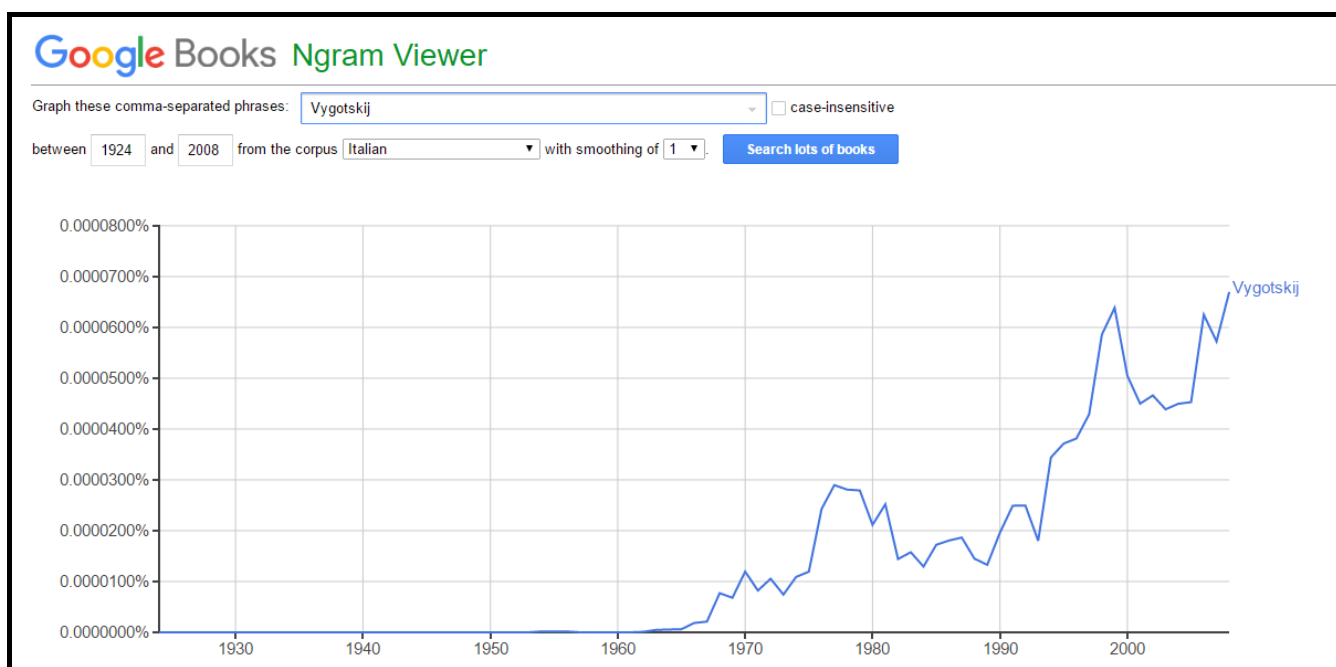


Рис. 5. Частота упоминаний имени Л.С. Выготского в корпусе книг на итальянском языке

Впервые имя Л.С. Выготского в итальянскоязычной литературе употребляется в 1954 г., что связано с переводом работы ученого «Мышление и речь» на итальянский язык [92]. Пики упоминаемости имени психолога наблюдаются в 1968 г. (0,000076937%), в 1970 г. (0,0000119405%), в 1972 г. (0,0000105408%), в 1977 г. (0,0000289661%), в 1981 г. (0,0000251794%), в 1987 г. (0,0000186422%), в 1991 г. (0,0000249036%), в 1999 г. (0,0000638449%), в 2006 г. (0,0000624943%), в 2008 г. (0,0000669808%). Пики связаны с упоминанием имени ученого в различных статьях (в 1968 г. [50], в 1972 г. [69], в 1977 г. [53; 67], в 1981 г. [71], в 1991 г. [66; 73], в 1999 г. [51; 62], в 2006 г.

[48], в 2008 г. [49]) и с изданием его работ (в 1970 г. [87], в 1972 г. [88; 91], в 1977 г. [85], в 1981 г. [90], в 1987 г. [86], в 2006 г. [89]).

### Упоминание имени Л.С. Выготского на испанском языке

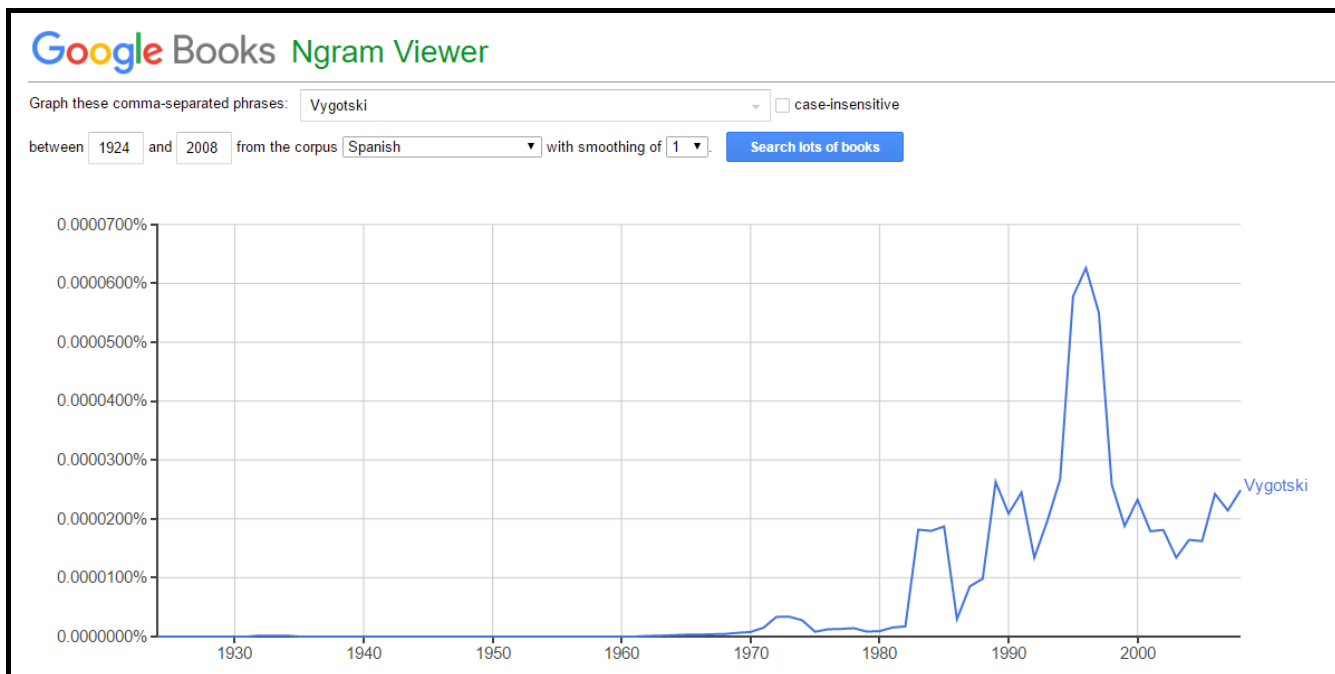


Рис. 6. Частота упоминаний имени Л.С. Выготского в корпусе книг на испанском языке

Впервые в испанской психологической литературе, фамилия Л.С. Выготского упоминается в 1932 году (0,0000001551%), затем фигурирует в 1933 и 1934 годах (также по 0,0000001551%), после чего исчезает на долгие годы, вплоть до 1962 года. Первые упоминания, вероятно связаны с наиболее значимых работ советского психолога, например «Мышление и речь» (1934 г.). Долгий же перерыв, вероятно, связан с трудной политической ситуацией, возникшей в Испании, затем разгоревшаяся Гражданская война (1936-1939 гг.) и установившийся режим Ф. Франко.

Резкий рост числа упоминаний фамилии Выготского можно отметить с 1962 г. (0,0000000947%) по 1973 г. (0,0000033711%), в это время выходит несколько изданий работ Л.С. Выготского [82].

Следующий значительный подъем по числу упоминаний начинается в 1982 г. (0,0000017256%), в это время выходит несколько работ Выготского, а также других известных советских психологов (А.Р. Лурии и А.Н. Леонтьева) [65]. Новый пик наблюдается в 1989 г. (0,0000262666%), когда издается очередной перевод Л.С. Выготского на испанский – «El desarrollo de los procesos psicologicos superiores» [80].

Наибольшее число упоминаний Л.С. Выготского в испанской литературе может быть отмечено в 1996 г. (0,0000626132%) – в год столетнего юбилея этого психолога. Стоит отметить, что с 1990 года начинается активное переизданий работ этого психолога на испанском [81], темпы которого с каждым годом лишь нарастают.

### Заключение

Авторы статьи представили пилотное историко-психологическое исследование в рамках методологии Digital Humanities, где объектом исследования являются не концепции и идеи ученого, а единицы текста. В ходе проведенного исследования была проанализирована частота упоминания имени известного советского психолога Льва Семеновича Выготского, ставшего одним из классиков мировой психологии. За основу был взят корпус книг сервиса Google Books, который был проанализирован методом диахронического анализа. Из всех книг ресурса Google Books были выбраны работы на русском, английском, немецком, французском, испанском и итальянском языках.

В результате исследования мы увидели когда впервые было упомянуто имя Л.С. Выготского, в каждом отдельном случае это произошло в разное время: на русском (1924), на английском (1928), на немецком (1931), на французском (1934), на испанском (1932), на итальянском (1954). Соответственно первое упоминание на русском языке связано с публикацией первой работы автора, затем последовали переводы на английский, которые дали существенный толчок для роста числа упоминаний его имени в зарубежной литературе.

Получена процентная доля частоты упоминания имени Л.С. Выготского среди всего количества слов в корпусе книг Google Books на различных языках. Отметим, что наиболее высокие показатели присутствуют в корпусах книг на английском (0,0001577239%) и русском языках (0,0001277870%), что говорит о существующей дискуссии относительно идей советского психолога.

Показана динамика частоты упоминаний имени ученого с 1924 по 2008 гг.: в корпусах книг всех языков доля частоты упоминания увеличивается к 1990-2000-м гг.

Укажем проблемы, возникающие в ДН-историко-психологических исследованиях (на примере программы Google Books Ngram Viewer):

- поиск по системе Google Books затруднен необходимостью максимально точного указания слова (имени) на определенном языке; также

если исследователи не знают, как еще писалось то или иное имя (слово) на языке, то возможно отсутствие какого-то процента в итоговом показателе;

- поиск осуществляется «вслепую»: у исследователей нет возможности установить в каком контексте употреблялось имя (слово). В данном исследовании по определенной частоте упоминания имени Л.С. Выготского невозможно установить, в какой коннотации оно приводится – отмечается ли значимость идей ученого либо критикуется. Именно поэтому авторы могли формулировать только идеи относительно того, с чем может быть связана та или иная частота упоминания.

- несмотря на то, что сервис Google Books содержит в себе миллионы оцифрованных книг, тем не менее, очевидно, что доля оцифрованных книг, изданных в 1990-2000-е гг., выше, чем доля книг, изданных в начале и середине XX в., тем более – в XIX в. Соответственно, полученные данные могут быть некорректны и нерепрезентативны.

- из предыдущего вытекает следующее: доля оцифрованных книг на английском языке, безусловно, выше, чем доля книг на любом другом языке. Применительно к исследованию автором статьи можно констатировать, что, скорее всего, на русском языке в действительности частота упоминания выше, чем на любом другом языке, однако – книг на русском языке оцифровано меньше, чем на английском в корпусе Google Books.

Учитывая все эти недостатки, метод диахронического анализа текста (на сервисе Google Books) открывает новые возможности для историко-психологических исследований. Сервис будет дальше развиваться, и будут появляться новые функции более расширенного анализа и интерпретации полученных данных. Digital Humanities в истории психологии позволяет использовать новые инструменты, обратить внимание на новые объекты исследования и поставить новые задачи, в том числе, и фундаментальные.

### ***Список литературы***

1. 20 самых цитируемых и 20 самых свежих научных публикаций про обучающиеся организации // Организационная психология. 2016. Т. 6. № 1. С. 62-66.
2. 20 самых цитируемых и 20 самых свежих научных публикаций про баланс между работой и личной жизнью // Организационная психология. 2016. Т. 6. № 2. С. 121-126.

3. Анцупов А.Я., Кандыбович С.Л., Крук В.М., Тимченко Г.Н., Харитонов А.Н. Проблемы психологического исследования. Указатель 1050 докторских диссертаций. 1935-2007 гг. / Под ред. проф. Анцупова А.Я. М., 2007. 232 с.
4. Аршинова В.В., Флорова Н.Б., Никитина С.В. Особенности научных знаний об аддикции // Российский научный журнал. 2012. № 30. С. 104-113.
5. Батыршина А.Р. Историко-психологические тенденции в исследовании проблемы воли и волевой регуляции // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 3. С. 67-89.
6. Батыршина А.Р., Мазилев В.А. Наукометрический подход к исследованию проблемы воли в отечественной психологии // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 193-204.
7. Бородкин Л.И. Историк в мире компьютерных технологий: развитие по спирали? // Электронный научно-образовательный журнал История. 2015. № 8 (41). С. 1.
8. Володин А.Ю. Гуманитарные науки в контексте цифровых вызовов (обзор изданий проекта Мичиганского университета) // Историческая информатика. Информационные технологии и математические методы в исторических исследованиях и образовании. 2013. № 4 (6). С. 99-102.
9. Вопросы воспитания: Сборник статей / Отв. ред. проф. А. Н. Шемякин. Свердловск, 1967. 100 с.
10. Вопросы дошкольной педагогики и детской психологии: Тезисы докладов на конференции молодых ученых. (9-10 окт. 1967 г.) / Акад. пед. наук СССР. Ин-т дошкольного воспитания. Москва, 1968. 97 с.
11. Вопросы педагогической психологии: (Сборник статей в помощь учителю) / Отв. ред. Т. И. Агафонов. Краснодар, 1967. 57 с.
12. Выготский Л.С. Аномалии культурного развития ребенка // Вопр. дефектологии. 1929 (на обл. 1930). № 2 (8). С. 106-107
13. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. М.: Просвещение, 1967. 93 с.
14. Выготский Л.С. Генетические корни мышления и речи // Естествознание и марксизм. 1929. № 1. С. 106-133.
15. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопр. психол. 1966. № 6. С. 62-76.
16. Выготский Л.С. К проблеме психологии шизофрении // Сов. невропатология, психиатрия, психогигиена. 1932. Т. 1. Вып. 8. С. 352-364
17. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности // Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей. М.: Изд-во СПОН НКП, 1924. С. 5-30



18. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М.: Изд-во МГУ, 1980. С. 24-35.
19. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1996.
20. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Работник просвещения, 1926. 348 с.
21. Выготский Л.С. Предмет и методы современной психологии. М.: Изд-во БЗО при педфаке 2-го МГУ, 1929. 191 с.
22. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995.
23. Выготский Л.С. Психика, сознание и бессознательное // Элементы общей психологии. М.: Изд-во БЗО при педфаке 2-го МГУ, 1930. Вып. 4. С. 48-61
24. Выготский Л.С. Психологическая наука в СССР // Общественные науки в СССР (1917-1927 гг.). М.: Работник просвещения, 1928. С. 25-46.
25. Выготский Л.С. Психологический словарь. М.: Учпедгиз, 1931. 206 с. Совм. с Б.Е. Варшава
26. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
27. Выготский Л.С. Собрание сочинений : В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. 487 с.
28. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. / Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
29. Выготский Л.С. Современная психология и искусство // Сов. искусство. 1927. № 8. С. 5-8
30. Выготский Л.С. Сознание как проблема психологии поведения // Психология и марксизм. М.; Л.: ГИЗ, 1925. Т. 1. С. 175-198
31. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: ГИЗ, 1935.
32. Данилина В.О. Историко - биометрический анализ проблемы делинквентного поведения в российской психологии 21 века // Научная инициатива в психологии межвузовский сборник научных трудов студентов и молодых ученых. Курск, 2016. С. 36-40.
33. Евдокимов В.И., Зотова А.В. Анализ мирового массива диссертаций по клинической (медицинской) психологии (1980-2012 гг.) // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. 2013. № 2. С. 85-92.
34. Зуев К.Б. Основные тенденции изучения семьи в психологии позднесоветского периода (на примере публикаций в «психологическом

- журнале» с 1980 по 1990 годы) // Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2016. № 6. С. 58-67.
35. Клецина И.С. Гендерная проблематика в публикациях журналов «Вопросы психологии» и «Психологический журнал» // Вопросы психологии. 2012. № 1. С. 83-91.
36. Кольцова В.А. Основные тенденции развития российской истории психологии в XX столетии // История отечественной и мировой психологической мысли. Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее IV Московские встречи: материалы Международной конференции по истории психологии. Ответственные редакторы А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. М.: Институт психологии РАН, 2006. С. 77-84
37. Мирошниченко П.Н. Социально-культурная деятельность как предмет диссертационных педагогических исследований // Научные исследования: от теории к практике. 2015. № 1 (2). С. 85-88.
38. Можаяева Г.В. Digital Humanities: цифровой поворот в гуманитарных науках // Гуманитарная информатика. 2015. № 9. С. 8-23.
39. Потемкин С.Б., Хасин Л.А., Хасина П.Л., Щедрина Е.В. Анализ тенденций развития психологии на основе выявления динамики частоты использования психологических терминов // Вопросы психологии. 2015. № 6. С. 95-103.
40. Сидоренков А.В. Анализ исследования малых групп в отечественной психологии по публикациям в журналах "Вопросы психологии" и "Психологический журнал" // Вопросы психологии. 2005. № 2. С. 58-67.
41. Таллер М. Дискуссии вокруг Digital Humanities // Историческая информатика. Информационные технологии и математические методы в исторических исследованиях и образовании. 2012. № 1 (1). С. 005-013.
42. Усанов В. Мониторинг в системе психологических исследований // Развитие личности. 2011. № 4. С. 78-90.
43. Чекалева Н.В., Макарова Н.С., Дроботенко Ю.Б. Проблематика исследований педагогического образования в публикациях российских ученых XXI века // Философия образования. 2015. № 2 (59). С. 46-58.
44. Шведовская А.А., Мешкова Н.В. Библиометрический анализ журнала «Психологическая наука и образование» // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 108-116.
45. Шведовская А.А., Мешкова Н.В. Библиометрический анализ журнала «Культурно-историческая психология» // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 1. С. 106-115.

46. Ярошевский М. Выготский: в поисках новой психологии //СПб.: Изд-во Между нар. фонда истории науки. – 1993.
47. A companion to digital humanities / Ed. by S. Schreibman, R. Siemens & J. Unsworth. Blackwell Publishing Ltd., 2004.
48. Bartschat B. La réception de Humboldt dans la pensée linguistique russe, de Potebnja à Vygotskij //Revue germanique internationale. 2006. № 3. P. 13-23.
49. Bertau M. C. Pour une notion de forme linguistique comme forme vécue. Une approche avec Jakubinskij, Vološinov et Vygotskij //Langage et pensée: Union Soviétique, années 1920-1930, Patrick Sériot & Janette Friedrich (éds.), Cahiers de l'ILSL. 2008. № 24. P. 5-28.
50. Canestrari R., Battacchi M. W. Le langage et le comportement chez l'enfant arriéré //Folia Phoniatica et Logopaedica. 1968. Vol. 20. № 2-3. P. 103-121.
51. Carugati F., Perret-Clermont A. N. La prospettiva psico-sociale: intersoggettività e contratto didattico // Manuale di psicologia dell'educazione. Il Mulino, 1999. P. 41-66.
52. Clot Y. Vygotski: au-dela de la psychologie cognitive //Revista da Anpoll. – 2005. Vol. 1. № 18.
53. De Mauro T. Scuola e linguaggio: Questioni di educazione linguistic. Rome, 1977
54. Fijalkow J. (1988). Le déchiffrement source de tous nos maux. Actes de lecture // Association française pour la lecture. № 21. P. 1-4
55. Gabaude Jean-Marc. Lev Semionovitch Vygotski, Pensée et langage, trad, et avertissement de Françoise Sève, suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski, par Jean Piaget, avant-propos de Lucien Sève, Paris, Messidor/Ed. Sociales, 1986 // Revue Philosophique De La France Et De l'Étranger. 1986. Vol. 176. № 2. P. 261-263
56. Gold M.K. Debates in the digital humanities. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2012.
57. Greenfield P. M. The changing psychology of culture from 1800 through 2000 // Psychological science. 2013. Vol. 24. № 9. P. 1722-1731.
58. Heeffer W.J.M. Vygotskij's objective-analytical method // Communication and cognition. 1986. Vol. 19. № 2. P. 195-206;
59. La méthode instrumentale en psychologie. // Vygotski aujourd'hui / B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds.). Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, 1925. P. 39-47
60. Laflamme C. Rôle du langage dans le développement du style cognitif // Revue des sciences de l'éducation. 1978. Vol. 4. № 3. P. 403-424.
61. Lecomte J. Lev Vygotski (1896-1934): pensée et langage // Sciences humaines. 1998. № 81. P. 18-33.

62. Lichtner M. Le prime parole. Diario di una bambina. Roma: Meltemi, 1999.
63. Luria A.R. Vygotski et l'étude des fonctions psychiques supérieures // Recherches Internationales à la Lumière du Marxisme. 1966. № 51. P. 93-103.
64. Luria A. Vygotski et les fonctions psychiques // Recherches internationales à la lumière du marxisme. 1966. № 51. C. 86-97.
65. Luriiia A.R., Leontiev A.N., Vygotskii L.S. Psicología y pedagogia. Madrid: Akal D.L., 1986.
66. Marcelli D. Posizione autistic e nascite della psyche. Roma: Armando, 1991. 144 p.
67. Mininni G. Fondamenti della significazione. Bari, 1977.
68. Pearl D. A comparative study by means of the Vygotski blocks of conceptual thinking in individuals with and without brain injury: Thesis (M.A.). University of Chicago: Dept. of Psychology, 1948.
69. Rigotti E. La linguistica in russia dagli inizi del secolo XIX ad oggi: III. Il ventennio critico della linguistica sovietica // Rivista di Filosofia neo-scolastica. 1972. Vol. 64. № 4. P. 648-671.
70. Rochex J.Y. Vygotski (Lev Sémionovitch). Pensée et langage // Revue française de pédagogie. 1998. Vol. 122. № 1. P. 188-189.
71. Scaparro F., Morganti S. Osservazioni su LS Vygotskij et a psicologia del gioco // Eta'Evolutiva. 1981. № 8. P. 81-86.
72. Talyzina N.F. Manner Of Acquisition of Initial Scientific Concepts // Journal of Russian and East European Psychology. 1962. № 1. P. 39-42.
73. Titione R. Dallo strutturalismo alla interdisciplinarita. Itinerari psicopedagogici. Roma: Armando, 1991.
74. Veer R. Cultuur en cognitie: de theorie van Vygotskij: dissertation. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1984.
75. Vygotski L.S. La conscience comme problème de la psychologie du comportement // Conscience, inconscient, émotions. 1925. P. 61-94.
76. Vygotski L. S. Pensée et langage. Paris: La Dispute, 1934.
77. Vygotski L.S. Pensée et langage. Paris: Éditions Sociales, Messidor, 1986
78. Vygotski L. Théorie des émotions. Étude historico-psychologique. Paris : L'Harmattan, 1998.
79. Vygotskii L.S. Ausgewählte Schriften. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1985.
80. Vygotskii L.S. El desarrollo de los procesos psicologicos superiores. Barcelona: Critica, 1989.
81. Vygotskii L.S. Obras escogidas. Madrid: Visor, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
82. Vygotskii L S Psicología del arte. Barcelona: Barral, 1970.

83. Vygotskii L.S. Thought and language / ed. A. Kozulin. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1986.
84. Vygotskii L.S. Thought in schizophrenia // Archives of Neurology and Psychiatry. 1934. Vol. 31. P. 1063-1077.
85. Vygotskij L.S. Il problema della periodizzazione dello sviluppo infantile // La psicologia sovietica 1917-1936 / L. Mecacci (ed.). Bologna, Mulino, 1977.
86. Vygotskij L. Il processo cognitive. Boringhieri Editore, 1987.
87. Vygotskij L.S. Immaginazione nell'età infantile. Roma, 1970.
88. Vygotskij L.S. La psicologia dell'arte. Roma: Editori Riuniti, 1972.
89. Vygotskij L. Psicologia pedagogica - Attenzione, memoria e pensiero. Trento: Erickson, 2006.
90. Vygotsky, L. Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino // Il gioco. Vol. IV. P. 657-678 / J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.). Roma: Armando Editore, 1981
91. Vygotsky L.S. Immaginazione e creatività nell'età infantile. Roma, 1972.
92. Vygotsky L.S. Pensiero e linguaggio. Firenze: Giunti, 1954.
93. Vygotsky, L. S. Psychologie de l'art. Paris: La dispute, 2005.
94. Weigl E., Bierwisch M., Bensignor C. Neuropsychologie et neurolinguistique thèmes de recherche commune // Langages. 1976. № 44. P. 4-19.
95. Wood S.B. L.S. Vygotsky's theory of the reader's response to literature as found in The Psychology of Art: a comparison to the aesthetic theories of Kant, Coleridge, Richards, Dewey and Rosenblatt: Dissertation. Rutgers University, 1983.
96. Wygotski L.S. Denken und Sprechen. Berlin: Akademie, 1934.
97. Wygotski L.S. Geschichte der höheren psychischen Funktionen. Münster: LIT, 1931.

### **References:**

1. 20 samyh citiruemyh i 20 samyh svezhih nauchnyh publikacij pro obuchajushhiesja organizacii // Organizacionnaja psihologija. 2016. T. 6. № 1. S. 62-66.
2. 20 samyh citiruemyh i 20 samyh svezhih nauchnyh publikacij pro balans mezhdu rabotoj i lichnoj zhizn'ju // Organizacionnaja psihologija. 2016. T. 6. № 2. S. 121-126.
3. Ancupov A.Ja., Kandybovich S.L., Kruk V.M., Timchenko G.N., Haritonov A.N. Problemy psihologicheskogo issledovanija. Ukazatel' 1050 doktorskih dissertacij. 1935-2007 gg. / Pod red. prof. Ancupova A.Ja. M., 2007. 232 s.

4. Arshinova V.V., Florova N.B., Nikitina S.V. Osobennosti nauchnyh znanij ob addicii // Rossijskij nauchnyj zhurnal. 2012. № 30. S. 104-113.
5. Batyrshina A.R. Istoriko-psihologicheskie tendencii v issledovanii problemy voli i volevoj reguljacji // Istorija rossijskoj psihologii v licah: Dajdzhest. 2016. № 3. S. 67-89.
6. Batyrshina A.R., Mazilov V.A. Naukometriceskij podhod k issledovaniju problemy voli v otechestvennoj psihologii // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2016. № 5. S. 193-204.
7. Borodkin L.I. Istorik v mire komp'juternyh tehnologij: razvitie po spirali? // Jelektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal Istorija. 2015. № 8 (41). S. 1.
8. Volodin A.Ju. Gumanitarnye nauki v kontekste cifrovyh vyzovov (obzor izdaniy proekta Michiganskogo universiteta) // Istoricheskaja informatika. Informacionnye tehnologii i matematicheskie metody v istoricheskikh issledovanijah i obrazovanii. 2013. № 4 (6). S. 99-102.
9. Voprosy vospitaniya: Sbornik statej / Otv. red. prof. A. N. Shemjakin. Sverdlovsk, 1967. 100 s.
10. Voprosy doskol'noj pedagogiki i detskoj psihologii: Tezisy dokladov na konferencii molodyh uchenyh. (9-10 okt. 1967 g.) / Akad. ped. nauk SSSR. In-t doskol'nogo vospitaniya. Moskva, 1968. 97 s.
11. Voprosy pedagogicheskoy psihologii: (Sbornik statej v pomoshh' uchitelju) / Otv. red. T. I. Agafonov. Krasnodar, 1967. 57 s.
12. Vygotskij L.S. Anomalii kul'turnogo razvitija rebenka // Vopr. defektologii. 1929 (na obl. 1930). № 2 (8). S. 106-107
13. Vygotskij L.S. Voobrazhenie i tvorcestvo v detskom vozraste. Psihologicheskij ocherk. M.: Prosveshhenie, 1967. 93 s.
14. Vygotskij L.S. Geneticheskie korni myshlenija i rechi // Estestvoznanie i marksizm. 1929. № 1. S. 106-133.
15. Vygotskij L.S. Igra i ee rol' v psihicheskom razvitii rebenka // Vopr. psihol. 1966. № 6. S. 62-76.
16. Vygotskij L.S. K probleme psihologii shizofrenii // Sov. nevropatologija, psihiatrija, psihogigiena. 1932. T. 1. Vyp. 8. S. 352-364
17. Vygotskij L.S. K psihologii i pedagogike detskoj defektivnosti // Voprosy vospitaniya slepyh, gluhonemyh i umstvenno otstalyh detej. M.: Izd-vo SPON NKP, 1924. S. 5-30
18. Vygotskij L.S. K psihologii i pedagogike detskoj defektivnosti // Hrestomatija po vozrastnoj i pedagogicheskoy psihologii. M.: Izd-vo MGU, 1980. S. 24-35.
19. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech'. M.: Labirint, 1996.
20. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaja psihologija. M.: Rabotnik prosveshhenija, 1926. 348 s.

21. Vygotskij L.S. Predmet i metody sovremennoj psihologii. M.: Izd-vo BZO pri pedfake 2-go MGU, 1929. 191 s.
22. Vygotskij L.S. Problemy defektologii. M.: Prosveshhenie, 1995.
23. Vygotskij L.S. Psihika, soznanie i bessoznatel'noe // Jelementy obshhej psihologii. M.: Izd-vo BZO pri pedfake 2-go MGU, 1930. Vyp. 4. S. 48-61
24. Vygotskij L.S. Psihologicheskaja nauka v SSSR // Obshhestvennye nauki v SSSR (1917-1927 gg.). M.: Rabotnik prosveshhenija, 1928. S. 25-46.
25. Vygotskij L.S. Psihologicheskij slovar'. M.: Uchpedgiz, 1931. 206 s. Sovm. s B.E. Varshava
26. Vygotskij L.S. Razvitie vysshih psihicheskikh funkcij. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1960.
27. Vygotskij L.S. Sobranie sochinenij : V 6-ti t. T. 1. Voprosy teorii i istorii psihologii / Pod red. A. R. Lurija, M. G. Jaroshevskogo. M.: Pedagogika, 1982. 487 s.
28. Vygotskij L.S. Sobranie sochinenij: V 6-ti t. / T. 2. Problemy obshhej psihologii / Pod red. V. V. Davydova. M.: Pedagogika, 1982. 504 s.
29. Vygotskij L.S. Sovremennaja psihologija i iskusstvo // Sov. iskusstvo. 1927. № 8. S. 5-8
30. Vygotskij L.S. Soznanie kak problema psihologii povedenija // Psihologija i marksizm. M.; L.: GIZ, 1925. T. 1. S. 175-198
31. Vygotskij L.S. Umstvennoe razvitie detej v processe obuchenija. M.; L.: GIZ, 1935.
32. Danilina V.O. Istoriko - bliometriceskij analiz problemy delinkventnogo povedenija v rossijskoj psihologii 21 veka // Nauchnaja iniciativa v psihologii mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov studentov i molodyh uchenyh. Kursk, 2016. S. 36-40.
33. Evdokimov V.I., Zotova A.V. Analiz mirovogo massiva dissertacij po klinicheskoj (medicinskoj) psihologii (1980-2012 gg.) // Mediko-biologicheskie i social'no-psihologicheskie problemy bezopasnosti v chrezvychajnyh situacijah. 2013. № 2. S. 85-92.
34. Zuev K.B. Osnovnye tendencii izuchenija sem'i v psihologii pozdnesovetskogo perioda (na primere publikacij v «psihologicheskom zhurnale» s 1980 po 1990 gody) // Sem'ja i lichnost': problemy vzaimodejstvija. 2016. № 6. S. 58-67.
35. Klecina I.S. Gendernaja problematika v publikacijah zhurnalov «Voprosy psihologii» i «Psihologicheskij zhurnal» // Voprosy psihologii. 2012. № 1. S. 83-91.
36. Kol'cova V.A. Osnovnye tendencii razvitija rossijskoj istorii psihologii v XX stoletii // Istorija otechestvennoj i mirovoj psihologicheskoj mysli. Postigaja proshloe, ponimat' nastojashhee, predvidet' budushhee IV Moskovskie vstrechi:

- materialy Mezhdunarodnoj konferencii po istorii psihologii. Otvetstvennye redaktory A.L. Zhuravlev, V.A. Kol'cova, Ju.N. Olejnik. M.: Institut psihologii RAN, 2006. S. 77-84
37. Miroshnichenko P.N. Social'no-kul'turnaja dejatel'nost' kak predmet dissertacionnyh pedagogicheskikh issledovanij // Nauchnye issledovanija: ot teorii k praktike. 2015. № 1 (2). S. 85-88.
  38. Mozhaeva G.V. Digital Humanities: cifrovoj povorot v gumanitarnyh naukah // Gumanitarnaja informatika. 2015. № 9. S. 8-23.
  39. Potemkin S.B., Hasin L.A., Hasina P.L., Shhedrina E.V. Analiz tendencij razvitija psihologii na osnove vyjavlenija dinamiki chastoty ispol'zovanija psihologicheskikh terminov // Voprosy psihologii. 2015. № 6. S. 95-103.
  40. Sidorenkov A.V. Analiz issledovanija malyh grupp v otechestvennoj psihologii po publikacijam v zhurnalah "Voprosy psihologii" i "Psichologicheskij zhurnal" // Voprosy psihologii. 2005. № 2. S. 58-67.
  41. Taller M. Diskussii vokrug Digital Humanities // Istoricheskaja informatika. Informacionnye tehnologii i matematicheskie metody v istoricheskikh issledovanijah i obrazovanii. 2012. № 1 (1). S. 005-013.
  42. Usanov V. Monitoring v sisteme psihologicheskikh issledovanij // Razvitie lichnosti. 2011. № 4. S. 78-90.
  43. Chekaleva N.V., Makarova N.S., Drobotenko Ju.B. Problematika issledovanij pedagogicheskogo obrazovanija v publikacijah rossijskikh uchenyh XXI veka // Filosofija obrazovanija. 2015. № 2 (59). S. 46-58.
  44. Shvedovskaja A.A., Meshkova N.V. Bibliometricheskiy analiz zhurnala «Psichologicheskaja nauka i obrazovanie» // Psichologicheskaja nauka i obrazovanie. 2015. T. 20. № 4. S. 108-116.
  45. Shvedovskaja A.A., Meshkova N.V. Bibliometricheskiy analiz zhurnala «Kul'turno-istoricheskaja psihologija» // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2016. T. 12. № 1. S. 106-115.
  46. Jaroshevskij M. Vygotskij: v poiskah novoj psihologii //SPb.: Izd-vo Mezhdunarodnogo fonda istorii nauki. – 1993.
  47. A companion to digital humanities / Ed. by S. Schreibman, R. Siemens & J. Unsworth. Blackwell Publishing Ltd., 2004.
  48. Bartschat B. La réception de Humboldt dans la pensée linguistique russe, de Potebnja à Vygotskij //Revue germanique internationale. 2006. № 3. P. 13-23.
  49. Bertau M. C. Pour une notion de forme linguistique comme forme vécue. Une approche avec Jakubinskij, Vološinov et Vygotskij //Langage et pensée: Union Soviétique, années 1920-1930, Patrick Sériot & Janette Friedrich (éds.), Cahiers de l'ILSL. 2008. № 24. P. 5-28.



50. Canestrari R., Battacchi M. W. Le langage et le comportement chez l'enfant arriéré // *Folia Phoniatica et Logopaedica*. 1968. Vol. 20. № 2-3. P. 103-121.
51. Carugati F., Perret-Clermont A. N. La prospettiva psico-sociale: intersoggettività e contratto didattico // *Manuale di psicologia dell'educazione*. Il Mulino, 1999. P. 41-66.
52. Clot Y. Vygotski: au-dela de la psychologie cognitive // *Revista da Anpoll*. – 2005. Vol. 1. №. 18.
53. De Mauro T. *Scuola e linguaggio: Questioni di educazione linguistic*. Rome, 1977
54. Fijalkow J. (1988). Le déchiffrage source de tous nos maux. Actes de lecture // *Association française pour la lecture*. № 21. P. 1-4
55. Gabaude Jean-Marc. *Lev Semionovitch Vygotski, Pensée et langage*, trad, et avertissement de Françoise Sève, suivi de *Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski*, par Jean Piaget, avant-propos de Lucien Sève, Paris, Messidor/Ed. Sociales, 1986 // *Revue Philosophique De La France Et De l'Étranger*. 1986. Vol. 176. № 2. P. 261-263
56. Gold M.K. *Debates in the digital humanities*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2012.
57. Greenfield P. M. The changing psychology of culture from 1800 through 2000 // *Psychological science*. 2013. Vol. 24. № 9. P. 1722-1731.
58. Heffer W.J.M. Vygotskij's objective-analytical method // *Communication and cognition*. 1986. Vol. 19. № 2. P. 195-206;
59. *La méthode instrumentale en psychologie*. // *Vygotski aujourd'hui* / B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds.). Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, 1925. P. 39-47
60. Laflamme C. Rôle du langage dans le développement du style cognitif // *Revue des sciences de l'éducation*. 1978. Vol. 4. № 3. P. 403-424.
61. Lecomte J. *Lev Vygotski (1896-1934): pensée et langage* // *Sciences humaines*. 1998. №. 81. P. 18-33.
62. Lichtner M. *Le prime parole. Diario di una bambina*. Roma: Meltemi, 1999.
63. Luria A.R. *Vygotski et l'étude des fonctions psychiques supérieures* // *Recherches Internationales à la Lumière du Marxisme*. 1966. № 51. P. 93-103.
64. Luria A. *Vygotski et les fonctions psychiques* // *Recherches internationales à la lumière du marxisme*. 1966. № 51. S. 86-97.
65. Luriiia A.R., Leontiev A.N., Vygotskii L.S. *Psicologia y pedagogia*. Madrid: Akal D.L., 1986.
66. Marcelli D. *Posizione autistic e nascite della psyche*. Roma: Armando, 1991. 144 p.
67. Mininni G. *Fondamenti della significazione*. Bari, 1977.

68. Pearl D. A comparative study by means of the Vigotski blocks of conceptual thinking in individuals with and without brain injury: Thesis (M.A.). University of Chicago: Dept. of Psychology, 1948.
69. Rigotti E. La linguistica in russia dagli inizi del secolo XIX ad oggi: III. Il ventennio critico della linguistica sovietica // Rivista di Filosofia neo-scolastica. 1972. Vol. 64. № 4. P. 648-671.
70. Rochex J.Y. Vygotski (Lev Sémionovitch). Pensée et langage // Revue française de pédagogie. 1998. Vol. 122. № 1. P. 188-189.
71. Scaparro F., Morganti S. Osservazioni su LS Vygotskij et a psicologia del gioco // Eta'Evolutiva. 1981. № 8. P. 81-86.
72. Talyzina N.F. Manner Of Acquisition of Initial Scientific Concepts // Journal of Russian and East European Psychology. 1962. № 1. P. 39-42.
73. Titione R. Dallo strutturalismo alla interdisciplinarita. Itinerari psicopedagogici. Roma: Armando, 1991.
74. Veer R. Cultuur en cognitie: de theorie van Vygotskij: dissertation. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1984.
75. Vygotski L.S. La conscience comme problème de la psychologie du comportement // Conscience, inconscient, émotions. 1925. P. 61-94.
76. Vygotski L. S. Pensée et langage. Paris: La Dispute, 1934.
77. Vygotski L.S. Pensée et langage. Paris: Éditions Sociales, Messidor, 1986
78. Vygotski L. Théorie des émotions. Étude historico-psychologique. Paris : L'Harmattan, 1998.
79. Vygotskii L.S. Ausgewählte Schriften. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1985.
80. Vygotskii L.S. El desarrollo de los procesos psicologicos superiores. Barcelona: Critica, 1989.
81. Vygotskii L.S. Obras escogidas. Madrid: Visor, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
82. Vygotskii L S Psicologia del arte. Barcelona: Barral, 1970.
83. Vygotskii L.S. Thought and language / ed. A. Kozulin. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1986.
84. Vygotskii L.S. Thought in schizophrenia // Archives of Neurology and Psychiatry. 1934. Vol. 31. P. 1063-1077.
85. Vygotskij L.S. Il problema della periodizzazione dello sviluppo infantile // La psicologia sovietica 1917-1936 / L. Mecacci (ed.). Bologna, Mulino, 1977.
86. Vygotskij L. Il processo cognitive. Boringhieri Editore, 1987.
87. Vygotskij L.S. Immaginazione nell'età infantile. Rome, 1970.
88. Vygotskij L.S. La psicologia dell'arte. Roma: Editori Riuniti, 1972.

89. Vygotskij L. *Psicologia pedagogica - Attenzione, memoria e pensiero*. Trento: Erickson, 2006.
90. Vygotsky, L. *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino // Il gioco*. Vol. IV. P. 657-678 / J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.). Roma: Armando Editore, 1981
91. Vygotsky L.S. *Immaginazione e creativita nell'eta infantile*. Roma, 1972.
92. Vygotsky L.S. *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti, 1954.
93. Vygotsky, L. S. *Psychologie de l'art*. Paris: La dispute, 2005.
94. Weigl E., Bierwisch M., Bensignor C. *Neuropsychologie et neurolinguistique thèmes de recherche commune // Langages*. 1976. № 44. P. 4-19.
95. Wood S.B. L.S. *Vygotsky's theory of the reader's response to literature as found in The Psychology of Art: a comparison to the aesthetic theories of Kant, Coleridge, Richards, Dewey and Rosenblatt: Dissertation*. Rutgers University, 1983.
96. Wygotski L.S. *Denken und Sprechen*. Berlin: Akademie, 1934.
97. Wygotski L.S. *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Münster: LIT, 1931.

### ***Сведения об авторах:***

**Костригин Артем Андреевич**, старший научный сотрудник, Дом русского зарубежья им. Александра Солженицына; преподаватель Московского государственного университета дизайна и технологии; аспирант кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (Россия)

**Хусяинов Тимур Маратович**, магистр социальной работы, менеджер факультета гуманитарных наук НИУ ВШЭ – Нижний Новгород; председатель комиссии по качеству образования Факультета социальных наук Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского; аспирант кафедры философии Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского (Россия)

## **Изучение понятия «преодоление» в рамках концепции психологических барьеров**

Манина Валерия Алексеевна,  
*Оренбургский государственный аграрный университет, Россия*  
e-mail: [valeriamanina@gmail.com](mailto:valeriamanina@gmail.com)

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению исследований отечественных ученых, направленных на изучение преодоления психологических барьеров. Также рассматриваются факторы, затрудняющие процесс преодоления психологических барьеров и схема операций действия преодоления затруднений.

**Ключевые слова:** преодоление; психологический барьер; стратегии.

## **Study of "bridging" concepts within concept of psychological barriers**

Manina Valeriya Alexeevna,  
*Orenburg State Agrarian University, Russia*  
e-mail: [valeriamanina@gmail.com](mailto:valeriamanina@gmail.com)

**Abstract.** The article is devoted to researches of Russian scientists, aimed at studying the overcoming of psychological barriers. It also discusses the factors that impede the process of overcoming of psychological barriers and scheme of action to overcome the difficulties.

**Keywords:** overcoming, psychological barrier, strategy.

В процессе освоения профессиональной деятельности барьеры, с которыми сталкиваются студенты, приводят к снижению успешности в обучении, неуспеваемости, низкому качеству знаний.

С какой бы позиции ни рассматривалось понятие психологический барьер – в качестве препятствия, которое мешает человеку на пути его становления как личности и как профессионала или же, наоборот, в качестве явления,

выполняющего развивающие функции. Независимо от этого, чтобы барьер выполнил свои функции, его необходимо преодолеть.

Преодоление барьеров может быть самостоятельным когда мы, прилагая определенные усилия, справляемся с рассогласованиями, возникающими между внутренним и внешним мирами. В каких-то моментах мы можем даже не прилагать особых усилий, так как преодоление происходит уже не впервые и мы, используя прошлый опыт, легко перешагиваем возникающие препятствия. Если же барьер не может быть пройден самостоятельно, то мы прибегаем к помощи посторонних людей – близких нам людей или же специалистов в сфере, в которой возникло данное препятствие.

Проблема преодоления барьеров интересует как педагогов, так и психологов. Обратившись к толковым словарям, мы находим следующие определения: в словаре В.И. Даля преодоление обозначается следующим образом: «одолеть, осилить, превозмочь, подчинить себе (преодолеть сам себя)», в словаре С.И. Ожегова – «преодолеть – значит пересилить, справиться с чем-нибудь (преодолеть все трудности)».

В работах Н.Г. Осуховой преодоление описывается, как «стратегия преобразования трудностей посредством материальных или символических действий (коммуникации, язык) в пространстве внешнего мира» [5, с. 28]. Преодоление обеспечивается активностью индивида, направленной на преобразование трудности, «разрешение проблемы» в процессе предметно-практической или познавательной деятельности. Преодоление предполагает усилия и затраты энергии, высокий уровень саморегуляции, поиск информации, интенсивные раздумья [5, с. 28].

Сущность действия преодоления раскрывает Н.В. Барабошина, предлагая следующую схему операций действия преодоления затруднений в профессиональной деятельности:

1. Субъект испытывает возникающее затруднение при столкновении с трудностями в виде сигнала «что-то не так».
2. Субъект осознает затруднение как состояние напряженности, тяжести, неудовлетворенности «Мне неприятно, надо что-то делать».
3. Субъект осуществляет поиск внешних и внутренних факторов, причин неудовлетворенности.
4. Субъект анализирует внешние факторы и определяет уровни собственной подготовленности к деятельности, осознает отношения к ней, формирует проблему.
5. Субъект выстраивает вариативные гипотезы (цель, средства, желания).
6. Субъект апробирует варианты.

7. Субъект анализирует эффективность преодоления (профессиональная рефлексия) [1, с. 46].

Таким образом, как мы видим, для эффективного преодоления необходимо осознание причин трудностей и их устранение.

Согласно исследованиям Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна, внешние факторы и условия создают предпосылки для реализации внутренних возможностей, проявления внутренних факторов и условий развития личности [2; 7]. Чтобы обучение и воспитание стало плодотворным, оно должно осуществляться в зоне ближайшего развития [2, с. 281], т.е. в условиях повышенной сложности. Повышение сложности, проблемности задач и заданий вызывает психологический барьер у студента. Преодоление психологических барьеров является важным условием развития и саморазвития личности. Реализация этого условия возможна, если преподаватель знает факторы возникновения психологических барьеров [3, с. 54].

В работе Н.С. Степашова исследуется проблема преодоления студентами жизненных затруднений. Проводится анализ жизненных трудностей, выделяемых самими студентами, факторов влияющих на возникновение трудностей, факторов преодоления проблемных ситуаций. Для нашего исследования наиболее значимыми являются факторы, затрудняющие процесс преодоления психологических барьеров. Н.С. Степашов выделяет следующие факторы:

- личностные качества (застенчивость, стыдливость);
- иллюзии собственной неуязвимости;
- ошибки и заблуждения;
- влияние культурных ценностей, национальных особенностей;
- боязнь потерять свою независимость;
- нереалистичский оптимизм;
- боязнь общественного мнения;
- нежелание показывать свою слабость;
- боязнь возможного самоущерба и потеря самоуважения;
- состояние здоровья, болезни;
- стремление сохранить позитивное мнение о себе [8, с. 103].

В условиях освоения будущей профессиональной деятельности существует большое количество факторов, оказывающих влияние на возникновение психологических барьеров, которые не зависят от личности студента, и могут быть устранены только усилиями педагогов. С другой стороны, внутренние причины барьеров не всегда осознаются студентами, и могут быть скорректированы психологическими методами в процессе обучения.

Большинство людей, в состоянии адекватно реагировать на сложившуюся затруднительную ситуацию, у них включаются так называемые мобилизационные механизмы, у тех же, кто не может перешагнуть образовавшийся барьер, включаются демобилизационные механизмы.

Данные, полученные в результате изучения психологических барьеров, в разнообразных сферах профессиональной и социальной деятельности свидетельствуют о том, что различия в путях преодоления психологического барьера связаны с мотивами, установками, отношением личности к ситуации, со значимостью ситуации (Е.П. Ермолаева, Б.Д. Парыгин, О.С. Советова) [4; 6].

Многие исследователи в своих работах в качестве внутренних стратегий преодоления психологических барьеров называют именно механизмы психологической защиты. В нашем исследовании мы рассматриваем подобные механизмы в качестве факторов, способствующих или препятствующих формированию адаптивной стратегии поведения в ситуации возникновения барьеров.

Анализ защитных механизмов психики позволяет сделать вывод, что некоторые из них (замещение, компенсация, реактивное образование) позволяют студенту ослабить дискомфорт, связанный с ситуацией столкновения с психологическим барьером, и являются факторами, способствующими преодолению барьеров. Другие же виды защит (отрицание, вытеснение, регрессия), наоборот, тормозят процесс преодоления и выступают в качестве факторов, препятствующих преодолению психологических барьеров. Но стоит заметить, что данное деление условно, так как в каждой конкретной ситуации тот или иной механизм психологической защиты может выступать как способствующим, так и препятствующим развитию личности фактором.

Психологическое исследование показывает, что поведение человека во многом зависит от уровня субъективного контроля, или локуса-контроля базовой личностной характеристикой, по которой можно судить о том, в какой степени человек считает себя активным субъектом своей собственной деятельности, а в какой степени – пассивным объектом действия других людей и внешних обстоятельств. Многочисленные экспериментальные исследования свидетельствуют о том, что существует связь между уровнями субъективного контроля и различными формами поведения, а также особенностями личности [9, с. 17].

Также считается, что интегральной характеристикой, объединяющей особенности всех стратегий преодоления психологических барьеров учебной деятельности, выступает психологическая устойчивость личности студента, которая включает в себя устойчивость индивидуального сознания личности, проявляющуюся в резистентности психики и связанную с ее стабильностью и

изменчивостью; динамические процессы, являющиеся неотъемлемой чертой устойчивости и лежащие в основе частных проявлений: эмоциональной устойчивости, стрессоустойчивости, саморегуляции психических процессов и устойчивости мотивационной сферы.

Стратегии преодоления психологических барьеров избираются как осознанно, так и не осознанно. Возможно выделение как общих, так и ситуационных специфических стратегий. Существующие классификации часто относятся к психологическим защитам или к поведению в различных ситуациях дискомфорта.

Адекватность выбора стратегий поведения в критических ситуациях определяется действием защитных механизмов, адаптационными возможностями личности, особенностями восприятия и оценки ею значимой для нее ситуации, стилевыми особенностями саморегуляции деятельности.

### ***Список литературы:***

1. Барабошина Н.В. Формирование готовности к преодолению затруднений в профессиональной деятельности у студентов педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 1998. 126 с.
2. Выготский Л. С. Проблемы развития психики. Собр.соч. в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
3. Евдоксина Н.В., Ефорова А.Р., Кердяшова О.В. Факторы преодоления психологических барьеров // Альманах современной науки и образования. В 2ч. Ч. 1. Тамбов: Грамота. 2008. № 10 (17). С. 54-56.
4. Ермолаева Е.П. Предпринимательство: самодиагностика и преодоление психологических барьеров. М.: Академия ИП РАН, 1996. 40 с.
5. Осухова, Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях/ Н.Г. Осухова. М.: Академия, 2005. 288 с.
6. Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб.: ИГУП, 1999. 592с.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с
8. Степашов Н.С., Конопля А.И. Преодоление жизненных затруднений студентов как фактор воспитания // Фундаментальные исследования. 2008. № 7. С. 102-104.
9. Хребина С.В. Организационная психология образования: феноменология и концепция развития. Пятигорск: ПГЛУ, 2007. 288с.



**References:**

1. Baraboshina N.V. Formirovanie gotovnosti k preodoleniju zatrudnenij v professional'noj dejatel'nosti u studentov pedagogicheskogo vuza : dis. ... kand. ped. nauk. Jaroslavl', 1998. 126 s.
2. Vygotskij L. S. Problemy razvitija psihiki. Sobr.soch. v 6 t. T. 3. M.: Pedagogika, 1983. 368 s.
3. Evdoksina N.V., Eferova A.R., Kerdjashova O.V. Faktory preodolenija psihologicheskikh bar'erov // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovanija. V 2ch. Ch. 1. Tambov: Gramota. 2008. № 10 (17). С. 54-56.
4. Ermolaeva E.P. Predprinimatel'stvo: samodiagnostika i preodolenie psihologicheskikh bar'erov. M.: Akademija IP RAN, 1996. 40 s.
5. Osuhova, N.G. Psihologicheskaja pomoshh' v trudnyh i jekstremal'nyh situacijah/ N.G. Osuhova. M.: Akademija, 2005. 288 s.
6. Parygin, B.D. Social'naja psihologija. Problemy metodologii, istorii i teorii. SPb.: IGUP, 1999. 592s.
7. Rubinshtejn S. L. Problemy obshej psihologii. M.: Pedagogika, 1973. 424 s
8. Stepashov N.S., Konoplja A.I. Preodolenie zhiznennyh zatrudnenij studentov kak faktor vospitanija // Fundamental'nye issledovanija. 2008. № 7. S. 102-104.
9. Hrebina S.V. Organizacionnaja psihologija obrazovanija: fenomenologija i koncepcija razvitija. Pjatigorsk: PGLU, 2007. 288s.

**Сведения об авторе:**

**Манина Валерия Алексеевна**, кандидат психологических наук, преподаватель кафедры социологии и социальной работы, ФГБОУ ВО Оренбургский государственный аграрный университет (Россия)

## Этиология и феноменологическое описание понятия дифференцированности

Никонов Григорий Александрович

*Нижегородский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы, Россия*

e-mail: [grr.nikonov@gmail.com](mailto:grr.nikonov@gmail.com)

**Аннотация.** В статье рассматривается психологическая дифференцированность — понятие, базовое для теории семейных систем. Кратко отражена его история и основные представления о нем. Рассмотрена феноменология дифференцированности – конкретные примеры, на которых раскрывалось его содержание; сферы, на которые психологическая дифференцированность оказывает существенное влияние. Отражена актуальность дальнейшей разработки теоретического конструкта.

**Ключевые слова:** дифференцированность, психологическая адаптация, семейная система, толерантность, принятие, прайвеси.

## Etiology and phenomenological description of concept of differentiation

Nikonov Grigory Aleksandrovich

*Nizhni Novgorod Institute of Management – Branch of Russian Academy of National Economy and Public Administration, Russia*

e-mail: [grr.nikonov@gmail.com](mailto:grr.nikonov@gmail.com)

**Abstract.** The article deals with the psychological differentiation - the basic concept for theory of family systems. The author briefly reflects its history and basic ideas about it. The author considers the phenomenology of differentiation - specific examples for the disclosure of its contents; the spheres to which the psychological differentiation has a significant impact. The urgency of further development of the theoretical construct is reflected.

**Keywords:** differentiation, psychological adaptation, family system, tolerance, acceptance, privacy

Широко известно выражение, что практика без теории слепа, а теория без практики мертва. В полном соответствии со второй его частью, теоретическая психология нередко заимствует для исследования феномены, возникшие в поле действия практической психологии. Мы можем вспомнить такие понятия как психологическая защита, групповая динамика, выученная беспомощность и другие. В середине XX века, в теории семейных систем М. Боуэна было сформулировано понятие психологической дифференцированности. Психологи, оказывающие психологическую помощь, находят его полезным. Не смотря на это, теоретически понятие разработано слабо. Оно лишь упоминается в работах по системной семейной психотерапии [3, 6, 7]. Мы надеемся, что современные исследования исправят этот факт, тем более, что последнее время интерес к нему актуализировался [4, 5].

Сам автор понятия - М. Боуэн не давал ему четкого определения. Определение было задано феноменологически - через описание случаев, характерных для людей и семей, обладающих или не обладающих свойством дифференцированности. Интересно, что автор относил понятие дифференцированности к двум уровням: уровню Я и уровню семейной системы в целом. Основываясь на этом, мы намерены рассматривать понятие дифференцированности не только как индивидуальное свойство, но и как более широкое, относя его к системам, поведенческим схемам, когнитивным моделям и др.

Боуэн утверждал, что для консультанта, имеющего опыт взаимодействия с клиентами с разной степенью дифференцированности, не составит труда определить выраженность этого свойства в каждом конкретном случае. Он приводит небольшое количество примеров и довольно нестрогих теоретических соображений, которые должны помочь в диагностике [2; 8]. Рассмотрим этиологию понятия.

Идея дифференцированности было заимствована из биологии. В ходе онтогенеза в сложном организме все клетки развиваются из одних зачатков. Изначально одинаковые, клетки по мере роста специализируются, и в своих зрелых формах входят в состав единого сложноорганизованного целого. Они и часть единой системы, и образования, имеющие свои особенности, которые не только не мешают органу, в состав которого входит клетка, но и помогают ей функционировать. Идея клеточной дифференциации использовалась автором подхода в качестве удобной метафоры [1]. По его мнению, индивиды, как и нормальные клетки, ведут себя наиболее эффективно в группе, наиболее адаптированы к социальному существованию, когда обладают определенным уровнем автономии. Таким образом, «дифференцированность означает

способность членов семьи вступать в близкие взаимоотношения и в то же время быть самодостаточными, чтобы ориентироваться на собственные цели, не оправдываться и не стараться менять других, легко перенося различия между ними» [7, с. 96].

В теории семейных систем считалось, что повышение уровня дифференцированности Я каждого из членов семьи — основная задача консультирования. Описывались различные пути, которыми происходит «эмоциональное слипание» членов семьи. При этом отмечалось, что негативный эффект низкой дифференцированности может не осознается клиентами.

Дифференцированность мыслилась скорее как метафора, призванная описать происходящее, а не как понятие, подлежащее измерению. Вероятно, поэтому М. Боуэн очень приблизительно делил континуум возможных степеней психологической дифференцированности. Те, кто находится в нижней четверти (ранги от 0 до 25), характеризуются выраженным коллективизмом, высокой тревожностью и общим недостатком самоопределения. В стрессовых и приближенных к стрессу ситуациях их реакции ригидны, носят преимущественно случайный характер. Они плохо анализируют, рассуждают, рассматривают альтернативы. В критических ситуациях при общении с другими, такие люди склонны замыкаться в себе и полностью отдаляться от семьи.

Люди, которые находятся в верхней четверти шкалы (ранги от 75 до 100), существенно менее тревожны. Также их отличает значительно меньшая реактивность, полнезависимость. Действия, которые они осуществляют, являются скорее следствием их собственных решений. Они способны к рефлексии, анализу ситуации, при решении проблем видят множество возможных вариантов. Следствием этого является высокая приспособленности к жизни. Эмоциональная сфера характеризуется тем, что такие люди способны осознавать свои чувства и делиться ими с другими, и это не вызывает у них ощущения тревожности. Главное, что характеризует этот уровень развития — люди сохраняют свое индивидуальное Я, не утрачивая при этом связей с группой, одновременно находясь в тесных с ней связях и не теряя своеобразие [1; 6]. Под группой в теории семейных систем преимущественно понимается семья.

Рассмотрим сферы, на которые в рамках теории семейных систем обращают особое внимание. Одним из самых важных моментов является разделение своей и чужой территории. Ярким примером может служить уважение к праву на неприкосновенность частной жизни (прайвеси). Мать, которая не понимает, что ее взрослый сын имеет право на личную жизнь

(именно поэтому она и носит название «личной»), демонстрирует отсутствие дифференцированности.

Сюда же можно отнести пары, которые полагают, что любовь выражается в том, чтобы всегда быть вместе. Такого рода установки часто приводят к невозможности иметь «отдельную» от партнера жизнь. Характерной чертой являются требования все время быть рядом, постоянные вопросы «а что ты делаешь?», невозможность принять как данность существование не связанной с партнером жизни. При этом, безусловно, возможен естественный интерес к жизни близкого человека, не приводящий к дезадаптации. В этом случае говорить о недостаточной дифференцированности нельзя.

Понятием, сопряженным с разделением своей и чужой территории, является толерантность — способность принять другого человека таким, каков он есть, без попыток повлиять или переделать его, признание права другого быть собой. Показательна терпимость к различиям, которые не носят принципиального характера - одежда, любимые авторы или еда, а не конфессиональные или политические взгляды.

Другой важной чертой семей с низкой дифференциацией является невозможность эмоционального отделения друг от друга. Классическая ситуация: мать, недовольная матримониальными планами дочери. По мнению матери, любящая дочь не должна встречаться с человеком, которого она не одобряет, это ранит любящее сердце матери. Низкодифференцированная мать постоянно транслирует свою точку зрения. В этой ситуации, недифференцированная дочь в какой-то степени может разделять чувства матери, что сказывается на ее собственном поведении. Ее беспокоит вопрос: «Как я могу быть счастлива, если мать переживает?». Даже если девушка не разделяет опасений матери, отрицательные эмоции негативно сказываются на ее отношениях с партнером.

Не профессиональный наблюдатель не сразу отметит проблемность такого рода отношений. Вне психологического анализа такая семья кажется здоровой, а тесные эмоциональные связи подобного типа принимаются как доказательство крепости семьи. Тем не менее, нам кажется, что более здоровым был бы примерно такой ответ: «Мама, мне очень жаль, что ты испытываешь такие чувства. Я бы хотела, чтобы ты лучше узнала этого человека. Максимум, что я могу сделать в этой ситуации, — познакомить вас ближе. Но, какие бы отношения ни сложились между вами, это моя жизнь, поэтому я не стану от них отказываться». Этот ответ может показаться жестким, но он способствует сохранению душевного равновесия дочери и блокирует попытку манипуляции со стороны матери. Подобные проблемы могут проявляться и в

области работы. Тогда мы имеем дело неумением человека разделять работу и прочие сферы жизни.

Еще одна сторона, в которой дифференцированность проявляется в значительной степени - человеческая коммуникация. Для низкодифференцированного человека характерно неумение разделять сказанное и услышанное. Хрестоматийным примером может служить анекдот, когда на нейтральную констатацию факта «суп недосолен», выдается избыточная реакция: «Может, я вообще готовить не умею? Может, я и хозяйка плохая? Может, я вообще нехороша? Может, ты меня не любишь?». Предпочтительным вариантом было бы спокойное предложение досолить суп по вкусу.

Аналогичные ситуации часто встречаются в ситуациях повседневного общения. Язык крайне многозначен, а обыденная речь во многом строится на контексте и постоянном эксплицировании того, что предполагаются неявно. Общение с недифференцированным человеком сопровождается регулярными сбоями в понимании. Особенно это заметно в общении людей, чьи представления серьезно различаются. Одной из причин неспособности разделять сказанное и услышанное может быть низкая самооценка человека. Мы намерено не поднимаем вопроса об особенностях такой связи, отмечая ее корреляционный, а не причинно-следственный характер.

Список ситуаций, которые характерны для дифференцированного поведения можно существенно расширить. Кажутся достаточно очевидными связи с толерантностью и ассертивностью. Как показывают консультативная практика, психологическая дифференцированность, взятая в своем узком или широком значении, тесно связана с психологической адаптированностью, а значит, заслуживает дальнейшего серьезного изучения.

### ***Список литературы:***

1. Бейкер К.Г. Теория семейных систем М. Боуэна // Вопросы психологии. 1991. № 6. С. 155-163.
2. Боуэн М. О процессах дифференциации своего «Я» в родительской семье // Теория семейных систем Мюррея Боуэна. М.: Когито-Центр, 2005. С. 81-106.
3. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию М.: Когито-центр, 2011.

4. Никонов Г.А. Понятие дифференцированности как основа построения мифологии клиента / 7-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. С.-Пб.: Нестор-История, 2015. С. 339-342.
5. Никонов Г.А. Психологическая дифференцированность в концепции общения как стратегической интеракции // Вестник НИУ. 2015. № 3. URL: [http://niu.ranepa.ru/nauka/?page\\_id=5559](http://niu.ranepa.ru/nauka/?page_id=5559)
6. Хамитова И.Ю., Варга А.Я. Теория семейных систем Мюррея Боуена // Московский психотерапевтический журнал. 2005. № 1. С. 137-146.
7. Черников А.В. Системная семейная терапия найти страницу. М.: Класс, 2010.
8. Rabstejnek C.V. Theory in the practice of psychotherapy in family therapy. 2007. URL: <http://www.houd.info/bowenTheory.pdf>

### ***References:***

1. Bejker K.G. Teorija semejnyh sistem M. Bouena // Voprosy psihologii. 1991. № 6. S. 155-163.
2. Boujen M. O processah differenciacii svoego «Ja» v roditel'skoj sem'e // Teorija semejnyh sistem Mjurreja Boujena. М.: Kogito-Centr, 2005. S. 81-106.
3. Varga A.Ja. Vvedenie v sistemnuju semejnuju psihoterapiju М.: Kogito-centr, 2011.
4. Nikonov G.A. Ponjatie differencirovannosti kak osnova postroenija mifologii klienta / 7-ja Rossijskaja konferencija po jekologicheskoj psihologii. Tezisy. S.-Pb.: Nestor-Istorija, 2015. S. 339-342.
5. Nikonov G.A. Psihologicheskaja differencirovannost' v koncepcii obshhenija kak strategicheskoi interakcii // Vestnik NIU. 2015. № 3. URL: [http://niu.ranepa.ru/nauka/?page\\_id=5559](http://niu.ranepa.ru/nauka/?page_id=5559)
6. Hamitova I.Ju., Varga A.Ja. Teorija semejnyh sistem Mjurreja Bouena // Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal. 2005. № 1. S. 137-146.
7. Chernikov A.V. Sistemnaja semejnaja terapija najti stranicu. М.: Klass, 2010.
8. Rabstejnek C.V. Theory in the practice of psychotherapy in family therapy. 2007. URL: <http://www.houd.info/bowenTheory.pdf>

### ***Сведения об авторе:***

**Никонов Григорий Александрович**, преподаватель Нижегородского института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы, аспирант (Россия)

## **Организация трудовой деятельности человека: исторический аспект**

Тимашов Николай Евгеньевич

*Магнитогорский государственный технический университет им Г.И.Носова,  
Россия*

e-mail: [pitko-olga@mail.ru](mailto:pitko-olga@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению вопроса становления эргономики как самостоятельной области изучения трудовой деятельности человека. В статье раскрывается вопрос проводимых исследований труда на разных этапах становления научной мысли.

**Ключевые слова:** трудовая деятельность, эргономика, интернет, рабочее место

## **Organization of human employment: historical aspect**

Timashov Nikolay Evgenyevich

*Nosov Magnitogorsk State Technical University, Russia*

e-mail: [pitko-olga@mail.ru](mailto:pitko-olga@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to consideration of the question of the development of ergonomics as an independent field of study employment rights. The article reveals the question of the ongoing research work at different stages of formation of scientific thought.

**Keywords:** work, ergonomics, Internet, workplace

Термин «эргономика» в переводе с греческого означает «закон работы». Предмет эргономики - труд во всей сложности и многообразии темы исследования. «Для того, чтобы в полной мере изучить поставленную проблему, необходимо, прежде всего, определить специфику профессиональной среды и разобрать ее основные составляющие» [6].

Предпосылки к зарождению эргономики уходят корнями в доисторическую эпоху, когда жизнь первобытного человека зависела от



изготовленных им орудий труда. Качество, удобство пользования и соразмерность органам человека являлись основной целью их совершенствования.

С тех пор в процессе эволюции и становления общества происходила непрерывная трансформация орудий труда. Мастера и ремесленники изготавливали предметы обихода, мебель и др., стараясь придать им форму, удобную для использования, сделать их красивыми и привлекательными, т. е. как бы сказали сейчас, эргономичными. Но в те времена не проводилось исследований, связанных с этой областью знаний, поэтому мастера учились на своем опыте, либо же передавали способы и технологии изготовления вещей, отработанные годами, по наследству. Каждый вариант изготовления орудия мог совершенствоваться годами. С изменениями условий труда вследствие развития производства, меняются средства, используемые человеком, функции и роль самого человека в трудовом процессе. Орудия труда порой становятся настолько усложненными и нерационально сконструированными, что, порой, неудобны для эксплуатации.

В начале XIX века с началом развития крупного промышленного производства происходит смена трудовой деятельности человека, а также орудий, которыми он работает. На место мастерских приходят заводы, где трудится огромное количество людей, взаимодействуя со сложными станками, машинами, промышленным оборудованием, имеющими довольно сложную конструкцию. Проектированием оборудования занимались инженеры и конструкторы, основываясь на законах электротехники и механики, совершенно не думая о людях, которым предстояло работать на данном оборудовании в дальнейшем. Человеческий фактор в те времена попросту не брали в расчет, так как считали, что человек может научиться манипулировать машиной или работать на любом оборудовании. Рабочему приходилось приспособливаться к условиям труда, трудовой деятельности и рабочему месту. Известно, что чем лучше оно организовано, тем более высокоэффективная трудовая деятельность. Это «как некий эквивалент степени профессионализма: чем лучше знает свое дело человек» [9], тем более он успешен.

В тот период одним из первых начал исследование простого машинного труда Ф. У. Тейлор. Он обосновал необходимость организации производства на основе разделения труда и трудовых функций работников на элементарные операции.

Французский специалист по эргономике и физиолог Жюль Амар проанализировал физиологические и физические составляющие движений рабочих и сформулировал собственную концепцию. В отличие от исследований Тейлора, Амар проводил исследования движений и походки человека с

помощью хронофотографии и других эргономических приборов. Во время исследований использовались запись движений на киноплёнку и детальный поэтапный хронометраж, а затем и дальнейшее разделение движений на функциональные блоки. Никакие биомеханические параметры не оценивались, за исключением времени выполнения отдельных операций. Результаты исследований позволили уменьшить двигательную нагрузку, оптимизировать рабочие места и траты энергии на выполнение движений для представителей отдельных профессий. Ж. Амаром был сконструирован велоэргометр с метрономом, который измерял частоту вращения педалей. Совместно с хронофотографией это позволило получить ряд количественных параметров об энергетических возможностях человеческого организма.

В России эргономические исследования связаны с именем А.К. Гастева. Важнейшим с его точки зрения считалось изучение организма человека и влияния на его функционирование разнообразных условий (психоэмоциональных факторов, слуховых и звуковых анализаторов, усталости). Проводились исследования и эксперименты по биомеханике, была создана методика быстрого и массового обучения трудовым навыкам, а также выделены нажимные и ударные типы трудовых движений и составлены последовательности «двигательных цепочек».

На базе технического прогресса к середине XIX века возникает массовое производство узко номенклатурной продукции, однородных изделий в больших объемах. Центральной фигурой в этом процессе становится инженер. Происходит функциональное разделение этапов создания продукции на проектирование, конструирование и собственно изготовление изделий. При этом считалось, что человек сможет приспособиться к работе с любым изделием или машиной. На первый план выступают как сложность машин и механизмов, так и технико-экономическая целесообразность.

В России ключевым вопросом считалось изучение организма человека, как «живой машины». Проводились эксперименты по биомеханике, анализ кинематики трудовых, траектории движения тени по стене и фотоснимков. Русский физиолог В.В. Воронин исследовал движение клеток (хемотаксис), механику сердечно-сосудистой системы и теплоотдачу организмов.

Можно также отметить исследования Н.А. Бернштейна, который заложил систематические основы современной науки об организации движений и был создателем первого научного учреждения в области биомеханики. Тем не менее, биомеханики как самостоятельной науки еще не существовало.

Академиком В.М. Бехтеревым в 1921 году на первой Всероссийской инициативной конференции предлагается новый подход к организации труда: максимальная производительность при максимальной сохранности здоровья и

гарантии всестороннего развития личности. Ученый полагал, что, если механизмы станут безопасными, то и человек/работник будет в безопасности.

Но здесь необходимо учитывать и человеческий фактор, психическое состояние человека, которое может меняться в зависимости от ситуации. На основе комплексного изучения отдельных видов трудовой деятельности человека разработали первую содержательную концепцию эргономики, которую тогда называли эргологией или эргонологией. Ранее ни одна дисциплина не изучала трудовую деятельность человека в целом. Необходимость обработки большого числа сложных, а иногда и противоречивых требований, создание оптимальных условий труда, научный подход к изучению являются важнейшими предпосылками к возникновению этой научной дисциплины. Эргология имеет своим предметом выяснение того, какие орудия и методы труда применялись в различные эпохи. Она занимается новыми изобретениями, заимствованными из других культур, изменениями, приспособлениями и усовершенствованиями орудий труда. Хотя эргология в то время так и не оформилась как самостоятельное научное направление, были определены её цели и задачи, намечены основные проблемы и организационные формы исследований.

На стыке XIX и XX вв. организуются специальные гигиенические и физиологические лаборатории и институты, изучается влияние на организм человека трудовых процессов и окружающей его производственной среды. В результате исследований трудовой деятельности человека возникает ряд самостоятельных дисциплин: биомеханика, физиология труда и др., которые решают задачи приспособления человека к машине. Выявляются особенности человека, необходимые при проектировании машины и ее обслуживании.

В результате совершенствования «тейлоровских» методов организации производства и труда исчерпываются резервы использования рабочего времени. Производство вынуждено переходить к новым методам управления, в которых человек начинает играть роль не только не меньшую, а позднее и большую, чем фактор технический и материальный.

Поскольку игнорирование особенностей и возможностей работающего человека начало тормозить производство, активно развиваются дисциплины, изучающие человека в процессе труда: психология, физиология и гигиена труда, а полученные результаты исследований внедряются в производство.

В 1930-е гг. возникла новая дисциплина «психотехника», направленная на изучение и улучшение трудовой деятельности. Крупные предприятия создавали в это время психофизиологические лаборатории, проводили исследования с целью улучшения работы людей на конвейерах и станках. Было образовано Психотехническое общество и журнал «Советская психотехника». Но в

середине 1930-х подобная деятельность была прекращена в результате политических решений и репрессий в СССР. На базе научно-технического прогресса, с ускоренным развитием техники, изменением условий трудовой деятельности, автоматизацией труда и проявлением нового оборудования, появилась необходимость научной организации труда. Эффективность и надежность техники в значительной мере стала зависеть от человека. Таким образом, появилась проблема «человек – машина», возникла необходимость согласования использования усложняющейся техники с физическими и психологическими возможностями человека. И решение было найдено: коренным образом изменить подход к системе «человек – машина», переустройство конструкции оборудования и рабочих мест с учетом физиологических особенностей и психологии трудящегося, то есть приспособить технику к человеку, а не наоборот, как это было раньше. В этот момент времени появляется эргономика, как наука, которая известна нам сейчас. Это является важным переломным моментом в организации деятельности человека.

Продолжились исследования в области психологии труда и в конце 1950-х. В научный обиход вошли два понятия - «инженерная психология» и «эргономика». В Ленинградском государственном университете были образованы лаборатории по инженерной психологии. Оборонная промышленность стала основным заказчиком работ в этой области. Большой вклад в развитие эргономики в этот период внесли известные российские психологи Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин и другие.

В период начала Второй мировой войны произошел качественный скачок в военной технике, в срочном порядке создавались новые виды оружия, которые, поступая на вооружение армии, предъявляли к обслуживающему персоналу требования, превосходящие психофизиологические возможности человека. Поэтому первоочередной стала проблема приспособить «работу к человеку», т.е. спроектировать такое оборудование, которое бы учитывало границы человеческих возможностей. Технический прогресс ярко высветил проблему «человек-машина».

Несмотря на то, что эргономические исследования были особо активны в годы Второй мировой войны, для их названия использовались термины «человеческая инженерия», «инженерная психология», «исследования личного состава» и др. Физиологи, психологи, анатомы, инженеры и дизайнеры все чаще работали вместе и с взаимной пользой. В 1949 году в Англии группой ученых было организовано Эргономическое исследовательское общество, которое занималось междисциплинарными исследованиями, направленными на выявление оптимальных условий деятельности человека.

Начиная с 1960-х годов при активном участии ВНИИТЭ (Всесоюзного научно-исследовательского института технической эстетики) начинается новый этап изучения деятельности человека в нашей стране. Был создан первый отдел эргономики в России. Наиболее приоритетными на тот момент были исследования в производственной сфере, в области бытовой техники, мебели и т.д. Параллельно проводятся различные исследования в области эргономики в МГУ им. М.Ю. Ломоносова, в научно-исследовательских центрах космической медицины, НИИ гигиены труда.

В начале XX века, с появлением сложных видов трудовой деятельности (управление транспортом) возникли повышенные требования к скорости реакции, восприятию и другим психическим процессам человека, так возникла психология труда. По мере накопления знаний возникли связи между различными науками. Гигиена труда была вынуждена обращаться к данным физиологии и психологии труда, а психология труда – к данным физиологии, гигиены труда, системотехнике и т.д.

Созданная в начале XX века эргономика активно развивалась, в разных странах мира это происходило по различным направлениям. До конца прошлого века эргономика изучала то, как приспособить человека к технике, а затем это кардинально изменилось: не человека нужно приспособлять к технике, а напротив, необходимо создать технику, приспособленную к возможностям человека. Американцы и японцы пошли по этому направлению, Европа - наоборот. Однако сегодня все это происходит в комплексе.

Возникновение биомеханики как самостоятельного научного направления в изучении деятельности человека стало еще одним этапом в развития научных исследований эргономики и биомеханики на пересечении современной механики, биологии и других дисциплин. Этап бурного развития биомеханики опорно-двигательной системы начался после Второй мировой войны. Частичная или полная автоматизация производственных процессов облегчила труд человека, но потребовала от него большой скорости выполнения однотипных операций. Движения предельно упростились, но вырос риск заболеваний суставов, мышц, позвоночника.

Современная научно-техническая революция привела к изменениям в сфере трудовой деятельности, характер и содержание труда меняется: снижается объем физических нагрузок, работа приобретает характер преимущественно умственной деятельности, повышаются требования к квалификации кадров, увеличивается доля высокоспециализированных специалистов в обслуживании автоматической техники и технологии. «Человеку, управляющему современными высокоскоростными процессами, нередко приходится действовать в критериях «цейтнота» - острого недостатка

времени» [1]. За человеком остаются функции наблюдения и контроля. «В последние годы широкое распространение получили исследования в области создания специальных эффектов, способных оказывать целенаправленное воздействие на органы чувств человека» [3].

Зачастую трудовая деятельность протекает в интернете, который «превращается в источник разносторонней полезной информации для пользователей» [7]. Они «уже оценили достоинства всемирной паутины, с помощью которой можно решить многие задачи общества» [8]. Это «имеет огромное влияние на человека и становление его личности в современном мире» [2].

Таким образом, можно отметить, что в настоящее время «эргономика как научная дисциплина базируется на синтезе достижений социально-экономических, технических и естественных наук и комплексно изучает функциональные возможности человека в трудовых и бытовых процессах, в том числе психические процессы и состояния» [5]. Для обеспечения оптимальных условий работы, наибольшего удобства в обращении с техническими устройствами «в эргономических исследованиях используются методы различных наук и техники, на стыке которых возникают и решаются качественно новые проблемы изучения системы «человек – машина (предмет) – среда» и системы «человек-техника» [4].

### ***Список литературы:***

1. Баксанов И.В., Питько О.А. Безопасность человека в трудовой деятельности: эргономические аспекты // Научные исследования и разработки в эпоху глобализации: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: Аэтерна, 2015. – 206 с. - С. 149-152.
2. Питько О.А. Виртуальная реальность как атрибут бытия человека // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2014. № 1. С. 58-64.
3. Питько О.А. Внедрение информационных технологий в современное образование // Инновационные процессы в психологии и педагогике: сборник статей Международной научно-практической конференции. / Отв. ред. Сукиасян А.А.. Уфа, 2015. С. 118-123.
4. Питько О.А. К вопросу изучения эргономики и инженерной психологии в ходе on-line обучения // Современное состояние и перспективы развития

психология и педагогики: сборник статей Международной научно-практической конференции Уфа: Аэтерна, 2015. 206 с. С 143-145

5. Питько О.А. К вопросу о функциональных асимметриях человека - Сборник научных трудов Sworld. 2007. Т. 7. № 1. С. 10-11.
6. Питько О.А. Персональный брендинг как инструмент саморекламы в контексте продвижения специалиста в профессиональной среде // Научный информационно-аналитический журнал «Инновационный вестник регион». 2013. № 4.2 (34). С. 23-27
7. Питько О.А. Психологические аспекты интернет-коммуникаций // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2015. № 1 (7). С. 57-59.
8. Питько О.А. Психологический аспект зависимости пользователей от сети интернет // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2014. № 1. С. 54-58.
9. Pitko O. Personal brand: creating, promoting, strengthening // Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basics and innovative approach. 4 edition. Vol. 1 Humanities and social sciences: research articles B&M Publishing, San Francisco, California. 2015. 124 pp. P. 30-33

### **References:**

1. Baksanov I.V., Pit'ko O.A. Bezopasnost' cheloveka v trudovoj dejatel'nosti: jergonomicheskie aspekty // Nauchnye issledovaniya i razrabotki v jepohu globalizacii: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: Ajeterna, 2015. – 206 s. - S. 149-152.
2. Pit'ko O.A. Virtual'naja real'nost' kak atribut bytija cheloveka // Tradicionnye nacional'no-kul'turnye i duhovnye cennosti kak fundament innovacionnogo razvitija Rossii. 2014. № 1. S. 58-64.
3. Pit'ko O.A. Vnedrenie informacionnyh tehnologij v sovremennoe obrazovanie // Innovacionnye processy v psihologii i pedagogike: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. / Otv. red. Sukiasjan A.A.. Ufa, 2015. S. 118-123.
4. Pit'ko O.A. K voprosu izuchenie jergonomiki i inzhenernoj psihologii v hode on-line obuchenija // Sovremennoe sostojanie i perspektivy razvitija psihologija i pedagogiki: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii Ufa: Ajeterna, 2015. 206 s. S 143-145
5. Pit'ko O.A. K voprosu o funkcional'nyh assimetrijah cheloveka - Sbornik nauchnyh trudov Sworld. 2007. Т. 7. № 1. S. 10-11.

6. Pit'ko O.A. Personal'nyj brending kak instrument samoreklamy v kontekste prodvizhenija specialista v professional'noj srede // Nauchnyj informacionno-analiticheskij zhurnal «Innovacionnyj vestnik region». 2013. № 4.2 (34). S. 23-27
7. Pit'ko O.A. Psihologicheskie aspekty internet-kommunikacij // Tradicionnye nacional'no-kul'turnye i duhovnye cennosti kak fundament innovacionnogo razvitija Rossii. 2015. № 1 (7). S. 57-59.
8. Pit'ko O.A. Psihologicheskij aspekt zavisimosti pol'zovatelej ot seti internet // Tradicionnye nacional'no-kul'turnye i duhovnye cennosti kak fundament innovacionnogo razvitija Rossii. 2014. № 1. S. 54-58.
9. Pitko O. Personal brand: creating, promoting, strengthening // Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basiss and innovative approach. 4 edition. Vol. 1 Humanities and social sciences: research articles B&M Publishing, San Francisco, California. 2015. 124 pp. P. 30-33

***Сведения об авторе:***

**Тимашов Николай Евгеньевич**, магистрант, Магнитогорский государственный технический университет им Г.И.Носова (Россия)



## К истории проблем

### К вопросу о направлениях в исследовании межполушарных асимметрий и межполушарного взаимодействия в психологии

Белашева Христина Валерьевна

*Московский гуманитарный университет, Россия*

e-mail: [cristinap@inbox.ru](mailto:cristinap@inbox.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена анализу основных направлений в исследовании межполушарных асимметрий и межполушарного взаимодействия. Рассмотрена траектория развития взглядов на проблему межполушарных асимметрий и межполушарного взаимодействия. Отмечены перспективы исследования межполушарных асимметрий и межполушарного взаимодействия.

**Ключевые слова:** межполушарная асимметрия, межполушарное взаимодействие, ресурс функциональной асимметрии мозга

### To a question about the directions in the study of asymmetry and interhemispheric interaction in psychology

Belasheva Christina Valerievna

*Moscow University for the Humanities, Russia*

e-mail: [cristinap@inbox.ru](mailto:cristinap@inbox.ru)

**Abstract.** This article analyzes the main directions in the study of asymmetry and interhemispheric interaction. We consider the trajectory of the development looks at the problem of asymmetry and interhemispheric interaction. The author notes the prospects of research hemispheric asymmetries and hemispheric interaction.

**Keywords:** hemispheric asymmetry, hemispheric interaction, resource functional brain asymmetry

История изучения функциональных асимметрий и межполушарного взаимодействия насчитывает уже несколько столетий. Интерес к проблеме билатерального регулирования психической деятельности человека не иссякает и прежде всего данный интерес подкрепляется такими эмпирическими данными, которые демонстрируют высокий потенциал использования данного регулирования как в оптимизации функционального, эмоционального и психического состояний в норме психического здоровья, так и при отклонениях от нормы и патологиях различного генеза.

Безусловно, первой точкой отчета в эмпирическом изучении билатерального регулирования психики человека можно считать исследования нейрохирургов П. Фогеля и Дж. Богена, которые расщепляли мозг людей по медицинским показаниям и при дальнейшем психологическом обследовании обнаружили, что у них существует относительно изолированные сферы мышления и сознания. А именно, левое полушарие оказалось функционально связанным с использованием преимущественно вербальных символов, логико-конструктивным анализом, а правое полушарие, напротив, связано с перцепцией зрительно-пространственных и кинестетических стимулов, а также с восприятием образов музыки [11]. Так было положено начало зарождению целой серии экспериментальных исследований межполушарных асимметрий и межполушарного взаимодействия, преимущественно на патологическом материале у людей и животных (Annett M., 1964, 1983, 1998; Day M.E., 1967, 1969; Лурия А.Р., 1969, 1973; Газзанига М., 1974; Ананьев Б.Г., 1968, 1969; Чуприков Н.И., 1975, 1979; Drake R.A., 1984; Левашов О.В., 1985; Леушина Л.И. и др., 1985, Хомская Е.Д., 1983, 1987, 1988, 1997, 1998 и др.). Обобщив результаты данных исследований, можно констатировать факт появления одного из направлений в исследовании межполушарных асимметрий и межполушарного взаимодействия – (1) исследование доминантности правого и левого полушарий, в рамках которого осуществлялся поиск различий в анатомо-морфологических, психофизиологических и иных особенностях обеих гемисфер мозга. В свою очередь данное направление способствовало возникновению и развитию уже существующих отраслей психологии, таких как нейропсихология, дифференциальная психология, психофизиология и др., которые, так или иначе, затрагивали проблемы индивидуальных различий и преимущественно генотипических свойств асимметрий и частично фенотипических, что указывает на относительно статическое представление об асимметриях в целом.

Вместе с тем, подобное обобщение разнонаправленных исследований в данном направлении условно. Обратимся к анализу некоторых из них. Так обращаясь к истории развития взглядов в исследовании межполушарных

асимметрий и межполушарного взаимодействия, целесообразно обратиться к определению Бианки В.Л., который под межполушарной асимметрией понимает одну из фундаментальных закономерностей организации мозга не только человека, но и животных, проявляющейся не только в морфологии мозга, но и в межполушарной асимметрии психических процессов [5].

История анатомических, морфофункциональных, биохимических, нейрофизиологических и психофизиологических исследований асимметрии больших полушарий головного мозга у человека свидетельствует о существовании особого билатерального принципа построения и реализации таких важнейших функций мозга, как восприятие, внимание, память, мышление и речь. В настоящее время считается, что левое полушарие у правшей играет преимущественную роль в экспрессивной и импрессивной речи, в чтении, письме, вербальной памяти и вербальном мышлении. Правое же полушарие выступает ведущим для неречевого, например, музыкального слуха, зрительно-пространственной ориентации, невербальной памяти, критичности. Также было показано, что левое полушарие в большей степени ориентировано на прогнозирование будущих состояний, а правое – на взаимодействие с опытом и с актуально протекающими событиями.

В процессе индивидуального развития выраженность межполушарной асимметрии меняется – происходит латерализация функций головного мозга. Последние исследования свидетельствуют о том, что межполушарная асимметрия вносит существенный вклад в проявление высокого интеллекта человека [2]. При этом в известных пределах существует взаимозаменяемость полушарий головного мозга. Важно отметить, что конкретный тип полушарного реагирования не формируется при рождении индивида. На ранних этапах онтогенеза у большинства детей выявляется образный, правополушарный тип реагирования, и только в определенном возрасте (как правило, от 10-ти до 14-ти лет) закрепляется тот или иной фенотип, преимущественно характерный для данной популяции. Это подтверждается и данными о том, что у неграмотных людей функциональная асимметрия головного мозга меньше, чем у грамотных. В процессе обучения асимметрия усиливается: левое полушарие специализируется в знаковых операциях, и правое полушарие – в образных [1].

Следует также обратиться к представлениям о том, что с функциями левого и правого полушария у человека связаны два типа мышления – абстрактно-логическое и пространственно-образное. Эта теория была выдвинута на основе того факта, что большинство левополушарных функций явно эволюционно моложе, чем правополушарные. Левое полушарие (у психически и физически здоровых праворуких) служит для смыслового

восприятия и воспроизведения речи, письма, тонкого двигательного контроля пальцев обеих рук, самосознания, арифметического счета, логического, аналитического, абстрактного мышления, музыкальной композиции, пространства цветов, положительных эмоций. Оно обрабатывает информацию последовательно, хорошо понимает время, глаголы, способно на ложные «высказывания», а его выключение приводит к депрессии. Правое полушарие – для пространственно-зрительных функций, интуиции, музыки, интонационных особенностей речи, грубых движений всей руки, эмоционально-целостного восприятия, синтетического, ситуационного мышления, отрицательных эмоций. Оно обрабатывает информацию одномоментно (холистически), почти не понимает глаголов, абстрактных терминов, не способно на «ложные высказывания», а его выключение приводит к эйфории [11]. Эти типы мышления имеют ряд синонимов.

Далее можно заметить, что в научной, а затем и в популярной психологической литературе стало укореняться несколько упрощенное представление относительно различий в обеих гемисферах мозга. Так различие между полушариями целиком определяется видом информации, которой они оперируют: левое – словами и другими условными знаками, а правое – образами и другими невербальными (несловесными) сигналами. В соответствии с этим основная деятельность левого полушария получила название логико-вербального мышления, а правого – пространственно-образного [10].

Эти типы мышления имеют ряд синонимов. По В. Ротенбергу:

- вербальное и невербальное (поскольку абстрактно-логическое мышление в отличие от образного базируется на способности к продуцированию речи);
- аналитическое и синтетическое (поскольку с помощью логического мышления осуществляется анализ предметов и явлений, тогда как образное мышление обеспечивает цельность восприятия);
- дискретное и симультанное (поскольку с помощью логического мышления осуществляется ряд последовательных операций, тогда как образное мышление обладает способностью к одномоментному восприятию и оценке объекта).

Единая теория, объясняющая с эволюционных позиций многие аспекты межполушарной функциональной асимметрии у животных и человека, была предложена В.А. Геодакяном в 1993 г. Согласно данной теории, латеральная асимметрия возникает в результате асинхронной эволюции полушарий мозга и контролируемых ими сторон тела [7, с. 544].

Таким образом, анализ исследований относительно обозначенного ранее нами направления как – исследование доминантности правого и левого полушарий – позволяет вслед за Лурия А.Р. и Хомской Е.Д. заключить, что межполушарная асимметрия и межполушарное взаимодействие представляют собой фундаментальные закономерности работы мозга как парного органа. А межполушарная асимметрия является частным случаем межполушарного взаимодействия. Подобное заключение позволяет нам обратиться еще к одну из направлений в исследовании межполушарных асимметрий и межполушарного взаимодействия – (2) клинические исследования на нейропсихологическом материале, способствующие возникновению теории функциональной специализации полушарий головного мозга [9].

В конце 80 гг. и начале 90 гг. были организованы различные эмпирические исследования, опирающиеся в своей методологии на понимание работы мозга как парного органа, согласно которому вклад правого и левого полушария не равнозначен в реализации психической деятельности, а также можно наблюдать парциальную латерализацию в зависимости от содержания самой деятельности. Благодаря чему в большей степени были изучены закономерности межполушарной асимметрии. В связи с этим принято выделять моторные, сенсорные и «психические» асимметрии, причем каждая из них подразделяется на множество более частных видов. В моторной асимметрии выделены ручная, ножная, оральная, глазодвигательная и др. межполушарные асимметрии. К сенсорным межполушарным асимметриям относятся зрительная, слуховая, тактильная, обонятельная и др. К «психическим» – асимметрия мозговой организации речевых и др. психических функций (перцептивных, мнестических, интеллектуальных) [14].

На основе оценки межполушарной асимметрии в трех анализаторных системах (рука–ухо–глаз) была разработана классификация типов межполушарной асимметрии или профилей латеральной организации мозга (ПЛО) (по Е.Д. Хомской и др.). Существуют 5 основных типов ПЛО: «чистые» правши, праворукие, амбидекстры, леворукие и «чистые» левши, у которых ведущими являются либо все левые или правые анализаторные системы («чистые» типы), либо ведущие системы различны (смешанные типы). Типы ПЛО (т. е. разные типы межполушарного взаимодействия) отражают разную форму и степень левого или правого полушарий мозга. Различные типы ПЛО характеризуются различными показателями когнитивных (речевых и неречевых), двигательных и эмоционально-личностных процессов. Межполушарное взаимодействие осуществляется с помощью комиссур (мозолистого тела, гиппокампальной комиссуры, уздечки и др.) приводит к появлению «синдрома расщепленного мозга». Нарушение межполушарного

взаимодействия проявляется в нарушении реципрокных двигательных актов, аномии (нарушении способности давать словесный отчет об информации, поступающей в правое полушарие), дископии – дисграфии (нарушениях способности писать и рисовать обеими руками). Межполушарное взаимодействие может нарушаться или полностью, или частично (синдромы парциального расцепленного мозга по Л.И. Московичюте, Э.Г. Симерницкой и др.) [12].

Вместе с тем, обращаясь к анализу эмпирических данных относительно динамических, а не только статических или, иначе говоря, фенотипических, а не только генотипических свойств межполушарных асимметрий, можно выделить еще одно из направлений в исследовании межполушарных асимметрий и межполушарного взаимодействия – (3) исследование ресурса функциональной асимметрии мозга. Исследования в данном направлении условно можно охарактеризовать как поиск ответа на вопрос – какова степень активации обеих гемисфер мозга при организации психической деятельности человека и может ли она меняться в зависимости от задач, на которую направлена деятельность, условий самой деятельности и факторов внутренней и внешней сред человека? То есть, речь идет, именно, о возможных сдвигах в функциональных асимметриях в зависимости от деятельности, в которую вовлечен субъект и уровня адаптационных ресурсов его психики [3].

Учитывая фундаментальность принципа межполушарной асимметрии мозга для психической деятельности, очевидно, что существует взаимосвязь ее с динамикой психического состояния человека. Однако чаще всего данные взаимосвязи изучались в контексте эмоциональных состояний и реакций. Так развиваясь в онтогенезе, как указывала Н.П. Бехтерева, функциональная межполушарная асимметрия мозга приобретает черты фенотипической изменчивости, обуславливая все качественное многообразие психики [4].

Индивидуальные особенности функциональной межполушарной асимметрии мозга человека тесно связаны с процессами адаптации организма в системе человек–среда. Показано, что адаптация к физическим и психическим стрессорирующим факторам, тип вегетативной регуляции, «физиологическая цена» интеллектуальной деятельности, уровень работоспособности, утомления различны у лиц с разным профилем асимметрии мозга [6; 8].

В настоящее время взаимодействие полушарий активно продолжает изучаться при анализе механизмов адаптации человека к факторам окружающей среды, так как динамические перестройки межполушарной асимметрии способствуют пластичности приспособления человека к экстремальным условиям. Еще в 80-х годах в своем экспериментальном исследовании Звоников В.М. отмечал, что инверсия полушарного

доминирования отмечена при благоприятном протекании адаптации к особым климато-географическим условиям, нормобарической гипоксии и смене временных поясов при трансмеридиальном перелете [8, с. 43].

Способность к адаптации зависит от межполушарных взаимоотношений, так как тип межполушарного взаимодействия является фактором, обуславливающим особенности протекания физиологических и психофизиологических процессов, а также обладает конституциональными признаками.

Понимание механизмов адаптации к экстремальным ситуациям, например, спортивным нагрузкам как отмечает Фомина, позволит расширить представления о закономерностях взаимодействия организма человека с окружающей средой, о преобразовании потенциальных возможностей организма в способность к мобилизации функциональных резервов [13].

Вместе с тем, обобщая имеющиеся эмпирические исследования относительно функциональных асимметрий, их результаты, в конечном счете, опираются на понимание адаптационных ресурсов человека и изучении воздействующих, на него внешних средовых или социальных факторов. Подобное позволяет заключить, что несмотря на многочисленные исследования межполушарных асимметрий и межполушарного взаимодействия человека в норме и патологии, поставленных вопросов остается больше, чем ответов на них. Очевидно подобное обусловлено неоднозначностью самого феномена «межполушарная асимметрия», который охватывает все стороны психического.

### ***Список литературы:***

1. Аршавский В.В. Различия, которые нас объединяют. Этюды о популяционных механизмах межполушарной асимметрии. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 2001. 234 с.
2. Белашева Х.В. Мнемические способности одаренных подростков с различными типами межполушарной асимметрии мозга: автореф. дис. ...канд. псих. наук: 19.00.01. – М., 2008. - 24 с.
3. Белашева Х.В., Демидова, Т.Н. Особенности взаимосвязи ресурсов психического здоровья с межполушарными асимметриями // Вестник Университета (ГУУ). 2015. № 5. С. 276-283.
4. Бехтерева Н.П. Нейрофизиологические аспекты психической деятельности человека/ Л. : Медицина, 1974. 151 с.
5. Бианки В. Л. Асимметрия мозга животных. Л.: Наука, 1985. 295 с.

6. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. М.: Медицина, 1988. 240 с.
7. Геодакян В.А. Асинхронная асимметрия // Журнал высшей нервной деятельности. 1993. Т. 43. № 3. С. 543-561.
8. Звоников В.М. Комплексный метод психической саморегуляции летного состава // Психофизиологическая подготовка летного состава. М., 1989. С. 43-46.
9. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. 431 с.
10. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. М.: Просвещение, 1989. 239 с.
11. Спрингер С, Дейч Г. Левый мозг, правый мозг. М.: Мир, 1983. 256 с.
12. Творогова Н. Д. Клиническая психология: Словарь. М.: ПЕР СЭ, 2007. 416 с.
13. Фомина Е.В. Функциональная асимметрия мозга и адаптация человека к экстремальным спортивным нагрузкам: Дисс. ... док. биол. наук. Омск, 2006. 329 с.
14. Хомская Е.Д. Нейропсихология. СПб.: Питер, 2008. 496 с.

### **References:**

1. Arshavskij V.V. Razlichija, kotorye nas ob#edinjajut. Jetjudy o populjacionnyh mehanizmah mezhpolutsharnoj asimmetrii. Riga: Pedagogicheskij centr «Jeksperiment», 2001. 234 s.
2. Belasheva H.V. Mnemicheskie sposobnosti odarenyh podrostkov s razlichnymi tipami mezhpolutsharnoj asimmetrii mozga: avtoref. dis. ...kand. psih. nauk: 19.00.01. – M., 2008. - 24 s.
3. Belasheva H.V., Demidova, T.N. Osobennosti vzaimosvjazi resursov psihicheskogo zdorov'ja s mezhpolutsharnymi asimmetrijami // Vestnik Universiteta (GUU). 2015. № 5. S. 276-283.
4. Behtereva N.P. Nejrofiziologicheskie aspekty psihicheskoj dejatel'nosti cheloveka/ L.: Medicina, 1974. 151 s.
5. Bianki V. L. Asimmetrija mozga zhivotnyh. L.: Nauka, 1985. 295 s.
6. Bragina N. N., Dobrohotova T. A. Funkcional'nye asimmetrii cheloveka. M.: Medicina, 1988. 240 s.
7. Geodakjan V.A. Asinhronnaja asimmetrija // Zhurnal vysshej nervnoj dejatel'nosti. 1993. T. 43. № 3. S. 543-561.



8. Zvonikov V.M. Kompleksnyj metod psihicheskoj samoreguljaciei letnogo sostava // Psihofiziologičeskaja podgotovka letnogo sostava. M., 1989. S. 43-46.
9. Lurija A.R. Vysshie korkovyje funkciei čeloveka i ih narušeniija pri lokal'nyh poraženijah mozga. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1969. 431 s.
10. Rotenberg V.S., Bondarenko S.M. Mozg. Obučenie. Zdorov'e. M: Prosvěshhenie, 1989. 239 s.
11. Springer S, Dejch G. Levyj mozg, pravyy mozg. M.: Mir, 1983. 256 s.
12. Tvorogova N. D. Kliničeskaja psihologija: Slovar'. M.: PER SJe, 2007. 416 s.
13. Fomina E.V. Funkcional'naja asimmetrija mozga i adaptacija čeloveka k jekstremal'nyj sportivnyj nagruzkam: Diss. ... dok. biol. nauk. Omsk, 2006. 329 s.
14. Homskaja E.D. Nejropsihologija. SPb. : Piter, 2008. 496 s.

***Сведения об авторе:***

**Белашева Христина Валерьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, АНО ВО «Московский гуманитарный университет» (Россия)

## Детская одаренность: ожидания, фантомы, реальность

Белобрыкина Ольга Альфонсовна

*Новосибирский государственный педагогический университет, Россия*

e-mail: [olga.belobrykina@gmail.com](mailto:olga.belobrykina@gmail.com)

Лемясова Нина Сергеевна,

*Новосибирский государственный педагогический университет, Россия*

e-mail: [lem-nina@yandex.ru](mailto:lem-nina@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается понятие «одаренность», обозначаются ее разновидности, особенности проявления в детском возрасте. Обсуждается вопрос о способах измерения одаренности и степени адекватности критериев ее определения. Осуществляется анализ фантомов одаренности и приводятся примеры их проявления в социальной реальности.

**Ключевые слова:** одаренность, способности, диагностика, фантомы одаренности.

## Children's endowments: expectations, phantoms, reality

Belobrykina Olga Alfonsasovna

*Novosibirsk state pedagogical university, Russia*

e-mail: [olga.belobrykina@gmail.com](mailto:olga.belobrykina@gmail.com)

Lemyasova Nina Sergeyevna

*Novosibirsk state pedagogical university, Russia*

e-mail: [lem-nina@yandex.ru](mailto:lem-nina@yandex.ru)

**Abstract.** In article the concept «endowments» is considered, its versions, features of manifestation at children's age are designated. The question of ways of measurement of endowments and degree of adequacy of criteria of its definition is discussed. The analysis of phantoms of endowments is carried out and examples of their manifestation in social reality are given.

**Keywords:** endowments, abilities, diagnostics, endowments phantoms.

Проблема одаренности не теряет научной актуальности вплоть до настоящего времени. Однако, на сегодняшний день существует множество определений понятия «одаренность». По мысли Ю.Д. Бабаевой, некоторые из них «утверждены даже на государственном уровне. Примером служит определение этого понятия, разработанное американскими учеными и принятое конгрессом США» [1].

В России, согласно проекту Приказа Министерства образования и науки, «организуются и проводятся олимпиады и иные интеллектуальные и (или) творческие конкурсы, в т.ч. физкультурные мероприятия и спортивные мероприятия» [21], направленные на выявление одаренных детей. Критериями одаренности, согласно проекту Постановления Правительства РФ, выступают наличие научных публикаций, диплома или грамоты победителя (призера) конкурсных мероприятий, высокие результаты психологических и психолого-педагогических обследований. Таким образом, выявление одаренных детей зависит от степени активности их участия в различных мероприятиях, где можно себя проявить. Однако если учесть те факты, что одаренность в таком случае понимается в более узком смысле, чем есть на самом деле, и что многие школьники участвуют в таких конкурсах на добровольно-принудительной основе, то следует признать, что обозначенные критерии, как и понимание сути явления одаренности требуют уточнения.

Государственный интерес в этом вопросе понятен: одаренные люди потенциально обладают огромным ресурсом для развития и процветания своей страны и народа. В случае, если их возможности и деятельность востребованы в значимых для общества сферах его развития, они будут способствовать улучшению показателей и благополучия жизнедеятельности граждан, и социально-политического процветания государства, его экономического и культурного роста, включая образование, достижение безопасности и т.п. Следуя этой логике, процесс их воспитания, обучения, профессионального становления предполагает соответствующее обеспечение и необходимый контроль. Заметим, что это предложение не ново: подобные отборы одаренных детей с последующим их сопровождением и обучением проводились еще в Древнем Китае, чтобы обеспечить будущее нации, ее успешность. Е.И.Щебланова отмечает, что «для выходцев из бедных семей попадание в число избранных было единственным шансом изменить свое положение, что, однако, было редким исключением, так как значительно чаще лучшие результаты в отборочных испытаниях демонстрировали дети правящего класса,

имевшие значительно более благоприятные условия для подготовки к ним» [27, с. 11].

Примечательно, что идея об отборе и дифференцированном обучении одаренных детей имеет как сторонников, так и противников. Кроме того, она порождает множество противоречий и вопросов. Например, каким образом проводить отбор, как измерить степень одаренности? Насколько принимаются во внимание индивидуальные желания самих одаренных детей? Как обучать и воспитывать тех, кто не попал в категорию «одаренных»? Что делать в том случае, если в группу к одаренным зачислят человека с обычными, не выдающимися способностями, а вундеркинда по каким-либо причинам «пропускают»? Видимо, нерешенностью многих вопросов обусловлено бурное обсуждение нормативных документов об одаренных детях и множество замечаний по их несостоятельности [22]. Так, специалисты в области психологии, биологии и медицины отмечают, что на законодательном уровне предусмотрено использование массовых тестов, измеряющих одаренность, что некорректно, так как измерить степень творчества нельзя. Также их беспокоит вопрос о взаимоотношениях между детьми, внесенными в Федеральный Реестр одаренных, и теми, кто туда не попал, ведь это может породить неприязнь, явления мобинга и буллинга, травлю, межличностные конфликты. Остро стоит и вопрос о том, кто и как будет обучать одаренных детей (это однозначно должны быть талантливые, неординарные люди), а также того, насколько можно гарантировать отсутствие коррумпированности в комиссии по выявлению одаренных детей [17; 23]. Как видим, проблема культивации одаренности на государственном уровне закономерно актуализирует возникновение множества вопросов, ответы на которые пока отсутствуют.

По мнению Е.И. Щербановой, обозначенные проблемы нельзя решить до тех пор, пока «нет ясного и полного понимания, что именно отличает одаренных детей от всех остальных и как можно обнаружить это отличие. Иначе говоря, сначала необходимо определить сущность обсуждаемого явления – детской одаренности» [27, с. 14]. Попытаемся разобраться в значении термина. Так, в рамках федеральной целевой программы «Одаренные дети» Министерство Образования РФ создает Рабочую концепцию одаренности, где одаренность трактуется как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [6]. На наш взгляд, это определение, с одной стороны учитывает развитие психики на протяжении всего онтогенеза. Однако, с другой стороны, не вполне ясно, каким образом и

по каким критериям и параметрам производится оценка «высоты» и определение незаурядности достижений человека.

Б.М. Теплов понимает одаренность как качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности [26]. Он подчеркивает, что свойства человека в контексте одаренности и способностей рассматриваются в приложении к определенной практической деятельности, на которую они ориентированы. Н.С. Лейтес, рассуждая об одаренности, отмечает, что это «более высокая, чем у его (ребенка) сверстников при прочих равных условиях, восприимчивость к учению и более выраженные творческие проявления. Понятие «одаренность» происходит от слова «дар» и означает особо благоприятные внутренние предпосылки развития» [15]. В своих работах он предлагает оригинальную дифференциацию способов проявления одаренности: в детстве (вундеркиндный) и в более поздние возрастные периоды (невундеркиндный).

Д.Б. Богоявленская придерживается взгляда С.Л. Рубинштейна, считавшего, что одаренность нельзя отождествлять с качеством одной функции, даже если это мышление [7]. Она подчеркивает, что в таком, системном понимании одаренности, важно учитывать все ее компоненты (мотивационный, волевой, эмоциональный), а сделать это чрезвычайно трудно. При этом, по мнению Д.Б. Богоявленской, проявление одаренности человека можно увидеть только в процессе его овладения каким-либо видом деятельности и ее развития. Следовательно, рассуждает исследователь, необходимо создавать условия для развития мотивации к деятельности, чтобы они способствовали раскрытию одаренности в той или иной сфере [7].

Иной точки зрения о сути одаренности придерживается А.И.Савенков, понимая ее как некую изменяющуюся, динамическую характеристику, суммарное, интегральное свойство личности. Эту позицию разделяют М.И. Кошенова (2005), О.А. Белобрыкина (2015) и ряд других исследователей. Объясняя свою позицию, А.И. Савенков обращается к метафоре дерева: скрытые в земле корни – генетические задатки, ствол и пень дерева – аналог общей одаренности, ветви – частные проявления одаренности. При помощи корневой системы питательные вещества получают все ветви дерева, а значит, человеческой психике все частные способности произрастают и в дальнейшем питаются из единого, общего основания, именуемого одаренностью, или иначе – интеллектуально-творческим потенциалом [25].

Заметим, что в зарубежной науке в трактовке одаренности разными авторами так же наблюдаются различия. Так, в принятом Конгрессом США

определении одаренные дети – это те, чьи способности позволяют им показывать высокие результаты в выбранном виде деятельности и для развития которых требуются особые образовательные программы [цит. по 18]. Эти способности могут проявляться в интеллектуальной, академической, творческой, лидерской сфере.

Американский психолог Дж. Рензулли полагает, что одаренность определяется через взаимодействие трех групп человеческих качеств: интеллектуальные способности, превышающие средний уровень, высокая увлеченность выполняемой задачей и высокий уровень креативности [29]. Он подчеркивает, что наличие какого-то одного компонента из этой группы не позволяет говорить об одаренности, так как они действуют только в совокупности. Дж. Фельдхьюсен впоследствии дополнил его модель четвертым компонентом, обозначив значимость позитивной Я-концепции [цит. по 25]. Следует, однако, заметить, что Дж. Рензулли не конкретизирует термин «креативность», но из определения одаренности, можно предположить, что автор в это понятие вкладывает такие показатели, как оригинальность мышления, неординарность и новизну взглядов, уникальность. Заметим, что именно эти параметры Э.П. Торренсом заданы как характеристики творческого мышления [16]. Вероятно, именно поэтому многие современные авторы не всегда правомерно синонимизируют понятия «творчество» и «креативность».

В.С. Юркевич среди видов способности дифференцирует социальные (организаторские) и практические (например, кулинарные) способности. Кроме того, она подчеркивает, что для развития одаренности ребенку важно не столько наличие условий, в которых можно развиваться, сколько интерес к делу, желание в нем разобраться, проявить себя [28].

В современной науке принято различать разные виды одаренности – интеллектуальную, художественную, социальную, академическую, моторную и другие. При всей вариативности типологий одаренности, предлагаемых разными авторами, следует отметить, что до настоящего времени крайне недостаточно исследованы лингвистическая (Кабардов М.К., 2013), научно-исследовательская (Поддъяков А.Н., 2000; Жафярова М.Н., 2002; Савенков А.И., 2010) и моторная виды одаренности (Озерецкий Н.И., 1924). Причем, не смотря на актуализацию Н.И.Озерецким в начале XX века проблемы моторной одаренности, она в современной литературе трактуется довольно узко – только по отношению к спортивной и танцевальной деятельности. На наш взгляд, к этому типу одаренности можно с полным основанием отнести и отдельные виды ручного труда, например, вязание, плетение (бисер, макраме и пр.), флористика, а так же уникальные ремесла (например, художественная ковка,

ювелирное дело), в том числе и народные промыслы (в частности, гжель, вологодские кружева и т.п.). Кроме того, наш опыт свидетельствует, что на протяжении длительного времени в классы компенсирующего и компенсаторного обучения попадали дети именно с моторной одаренностью [2; 4].

Идентичная ситуация односторонности наблюдается и по отношению к лингвистической одаренности, которая так же рассматривается крайне ограниченно – только как способности к иностранным языкам. Однако, «языковое чутье» к родной речи, высокие литературные (и художественные, и поэтические, и литературоведческие) способности как разновидность языковых способностей человека, практически не исследуются [5].

Кроме того, анализ существующей педагогической практики показывает, что на протяжении многих лет в образовательных учреждениях (преимущественно, гимназии, лицеи) при отборе детей в классы для интеллектуально одаренных учащихся оценка их «выдающихся» способностей осуществляется преимущественно на основе показателей высокой академической успеваемости [4]. Вместе с тем, как свидетельствует опыт, академические достижения ученика в силу разных причин, но чаще всего исходя из специфики педагогического отношения учителя к ребенку, оцениваются не всегда объективно [12; 13]. В данном случае наблюдается феномен так называемой «педагогической иллюзии интеллектуальной одаренности ребенка».

Рассуждая о проблеме одаренности, следует отметить распространенную в современной реальности так называемую «желательность» детской одаренности и иллюзию, укоренившуюся в системе образования, о возможности «поголовного» формирования одаренных и творческих детей. На несостоятельность социальных заблуждений о беспредельных возможностях всеобщего «творческого» обучения и «безграничных» возможностях образования в плане широкого «тиражирования» детской одаренности указывал А.М. Матюшкин [16; 18], позицию которого разделяют В.С. Юркевич (1996), А.И. Савенков (2010) и многие другие исследователи. В частности, В.В. Клименко отмечает, что отдельные взрослые (родители, учителя и др.), окружающие ребенка, приписывают ему талант, который в реальности в действующей форме у него не проявляется. Со временем и сам ребенок под влиянием подобной установки начинает верить в свою исключительность [11]. По сути, автор отмечает наличие фантома одаренности, когда способности человека интерпретируют неверно, «не в том психологическом ключе», приписывая им бóльшие, чем есть на самом деле, возможности. Однако, как

было показано еще Л.В. Бороздиной (1993), О.А. Белобрыкиной (2002) неадекватный (в данном случае, завышенный) уровень притязаний может негативно отразиться на формирующемся самосознании личности.

Вполне вероятно, что вера окружающих (прежде всего, родителей, педагогов) в возможности и способности ребенка иногда способна творить чудеса. Еще Л.Н. Толстой отмечал, что талант – это 10 % одаренности и 90 % вложенного человеком в развитие своих способностей труда. Именно об этом свидетельствует уникальная судьба одного из загадочных французских романистов XX века российского (еврейского) происхождения, литературного мистификатора, получившего мировое признание, кинорежиссёра, военного, дипломата – Гари Ромена (1914-1980). Неиссякаемая вера матери в одаренность и выдающиеся способности сына, их упорная культивация, способствовали тому, что ожидаемые результаты стали реальными. Свои отношения с матерью Гари описал в автобиографическом романе «Обещание на рассвете». Его мать мечтала, что Гари «станет французским посланником, кавалером ордена Почетного легиона, великим актером драмы, Ибсеном, Габриеле Д'Аннунцио. Он будет одеваться по-лондонски!» [24]. И эти мечты сбылись – сын действительно стал генеральным консулом Франции, кавалером ордена Почетного легиона. Он был принят в высшем обществе, стал литературной знаменитостью. Гари Ромен единственный литератором, дважды удостоенным Гонкуровской премии (в 1956 году под своим настоящим именем за роман «Корни неба», в 1975 – под именем Эмиля Ажара за роман «Вся жизнь впереди»).

Однако, следствия установок значимых людей на потенциальную одаренность ребенка, их убежденность в его исключительных способностях, и влияние этих прогнозов на жизнедеятельность конкретной личности, в современной науке пока не объективизированы. Информативен в этом плане итог жизненного пути Гари Ромена, застрелившегося 2 декабря 1980 года, написав в предсмертной записке: «Можно объяснить всё нервной депрессией. Но в таком случае следует иметь в виду, что она длится с тех пор, как я стал взрослым человеком, и что именно она помогла мне достойно заниматься литературным ремеслом» [24].

Анализируя фантом одаренности, нельзя обойти вниманием эффект Пигмалиона (или, как его называют, эффекте Р.Розенталя). Американский психолог Р.Розенталь в середине 60-х годов осуществил в одной из начальных школ Сан-Франциско эксперимент. В начале учебного года он провел тест у младших школьников на выявление показателя IQ, а учителям сказал, что учащиеся, успешно прошедшие его, с большой вероятностью будут учиться на



«отлично». После того, как дети прошли методику, педагогам дали списки тех из них, что успешно справился с тестом. Однако хотя на самом деле список был составлен в случайном порядке, в конце учебного года эти ученики показывали более высокий уровень знаний и интеллекта, чем остальные дети. Через некоторое время Ш.Чайкен и В.Дерлега повторили этот опыт, снимая на видеокамеру процесс контакта между учителями и «одаренными» учениками. Было выявлено, что учителя бессознательно стимулирует таких детей как невербальными (через улыбку, взгляд), так и вербальными (изменение тона) способами, благодаря чему дети начинают не только проявлять интерес к учебе, но и их способности раскрываются [12; 18; 28]. Очевидно, что в результате фантома одаренности дети действительно начинают раскрывать свой потенциал к обучению, у них повышается вера в себя и свои силы. Вместе с тем, найти информацию о том, как складывается дальнейшая судьба «детей Розенталя» и в какой степени им удастся самореализоваться в жизни, нам не удалось, хотя именно эти сведения можно было бы расценивать как объективный показатель валидности и надежности результатов эксперимента во времени.

Несомненно, вера в себя и свои силы, стремление достичь успеха, значимы в развитии одаренности. Однако, если успех важен «любой ценой», а вера в себя принимает крайние формы любви к себе – нарциссизм, перфекционизм и т.п., то вера в собственную уникальность становится практически непогрешимой. В данном случае, на наш взгляд, наблюдается фантом одаренности, базирующийся на самоуверовании личности в своей исключительности и обладании сверхспособностями.

Можно отметить, что в отдельных произведениях искусства, в литературе, живописи, скульптуре, театральных постановках видна та или иная степень самовлюбленности автора, самолюбования созданным им миром. Рассуждая о значимости искусства О.А.Кривцун подчеркивает, что зрителя к творчеству того или иного мастера привлекает человечность созданного им произведения, его эмоциональный посыл. «Потребность вновь и вновь переживать эту любовь, интерес к себе – один из сильных побудительных мотивов художественного творчества. Залог удачного творческого решения того или иного произведения – накопление внутри себя наблюдений о самом себе, коллекционирование разных ракурсов самого себя, обеспечивающих затем качество непреложности создаваемой художественной формы» [14]. Соответственно, вопрос о том, насколько можно развить свою одаренность, обладая только лишь нарциссической самовлюбленностью, требует проведения специальных исследований.

Как видим, феномен фантома одаренности, выявленный более полувека назад, оказался гораздо более сложным и многозначным явлением, чем это казалось в гуманистическом пафосе далеких шестидесятых. Причем, многолетний опыт исследования данного феномена лишний раз свидетельствует: любое яркое открытие в психологии – это не повод для патетических деклараций, а основание для вдумчивого анализа.

Подводя краткий итог, отметим, что, не смотря на обширные достижения в изучении феноменологии одаренности, многие проблемы и противоречия еще не решены и часто одаренность конкретной личности бывает просто облечена в форму фантомного явления как результат эффекта социального внушения.

### **Список литературы:**

1. Бабаева Ю.Д. Современные тенденции в исследовании одаренности // Вестник Московского университета. 2008. № 2. С.154-168.
2. Белобрыкина М.А., Белобрыкина О.А. Психологические особенности подростков с компенсаторным типом адаптации к социуму //Филология и культура. 2014. № 1 (35). С. 312-321.
3. Белобрыкина О.А. Феноменология депривационного развития личности в детском возрасте // Философия образования XXI века. 2002, № 4. С. 162-168
4. Белобрыкина О.А. Классы коррекции: проблемы и перспективы // Психология и школа. 2004. № 4. С. 86-96.
5. Белобрыкина О.А. Феноменология проявления творческой компоненты в научно-исследовательской деятельности школьников // Zbornik radova : Medunarodna konferencija «Uticaj porodice na formiranje kreativne ličnosti», Novi Sad, 25-26, septembar 2015; [urednisi MirjanaMilankov, Julijan Tamaš]. Novi Sad : Filozofski fakultet, 2015 (Novi Sad : Sajnos). S. 118-126.
6. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности /Д.Б.Богоявленская, В. Д.Шадриков, Ю.Д.Бабаева, А.В.Брушлинский, В.Н.Дружинин, И. И.Ильясов, И. В.Калиш, Н.С.Лейтес, А.М.Матюшкин, А.А.Мелик-Пашаев, В.И.Панов, В.Д.Ушаков, М.А.Холодная, Н.Б.Шумакова, В.С.Юркевич [Электронный ресурс] //Электронная библиотека МГППУ [официальный сайт]. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm>
7. Богоявленская Д.Б. Одаренность: ответ через полтора столетия // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2010. № 3. С. 3-17.

8. Бороздина Л.В. Исследование уровня притязаний: учебное пособие. М.: Изд-во МГУ, 1993. 142 с.
9. Жафярова М.Н. Мотивационные факторы формирования исследовательских способностей: дис. канд. психол. наук: 19.00.01. Новосибирск, 2002. 157 с.
10. Кабардов М.К. Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. М.: Смысл, 2013. 400 с.
11. Клименко В.В. Психологические тесты таланта. Харьков: Фолио, 1997. 414 с.
12. Кошенова М.И. К проблеме определения психологического содержания понятия творческого мышления //Взаимодействие репродуктивного и продуктивного типов деятельности: материалы научно-практической конференции / сост. С.А. Аржанова, Н.Д.Жидкова. Куйбышев, 2005. С. 55-60.
13. Кошенова М.И. Психологическое здоровье школьников в контексте инновационных процессов в образовании //Двигательная активность подрастающего поколения; адаптивная физическая культура (опыт, проблемы, перспективы): материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 11-12 ноября 2009 г. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2009. С. 66-69.
14. Кривцун О.А. Художник и нарциссизм // Aquarun. URL: <http://www.aquarun.ru/community/krivtsun/krivtsun5.html>
15. Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков. М.: ИЦ «Академия», 1996. 416с.
16. Матюшкин А.М. Загадки одаренности. Проблемы практической диагностики. М.: Школа-Пресс, 1993. 128 с.
17. Николаева Е.И. Открытое письмо О.Н. Смолину, члену Национального координационного совета по поддержке молодых талантов России // Психологическая газета. URL: <http://psy.su/feed/4942/>
18. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: учеб. пособие/ Под ред. А.М. Матюшкина. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. 190 с.
19. Озерецкий Н.И. Моторная одаренность. М.: Центральный институт труда, 1924. 28 с
20. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: PER SE, 2006. 240 с.
21. Постановление Правительства России «О выявлении одаренных детей» (Проект) // Психологическая газета. URL: <http://www.psy.su/feed/4898/>

22. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении порядка и критериев выявления одаренных детей, проявивших склонность к техническому и гуманитарному творчеству, изобретательству, а также порядок сопровождения таких детей и мониторинга их дальнейшего развития» (проект) // КонсультантПлюс. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=PNPA;n=9696;frame=59>
23. Решетников М.М. Еще раз о талантах и гениях // Психологическая газета. URL: <http://psy.su/feed/4926/>
24. Ромен Гари // LiveLib. URL: <https://www.livelib.ru/author/16771>
25. Савенков А.И. Психология детской одаренности. М.: Генезис, 2010. 440 с.
26. Теплов Б.М. Способности и одаренность. // Психология индивидуальных различий: Тексты. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 9-20.
27. Щепланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М.: Изд-во МПСИ, 2004. 368 с.
28. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: Книга для учителей и родителей. М.: Просвещение; Учебная литература, 1996. 136 с.
29. Rensulli J., Reis S., Smith G. Therevolving – door model: a new way of identifying the gifted. Phi Delta Kappan. 1981, 649 p.

### **References:**

1. Babaeva Ju.D. Sovremennye tendencii v issledovanii odarennosti // Vestnik Moskovskogo universiteta. 2008. № 2. S.154-168.
2. Belobrykina M.A., Belobrykina O.A. Psihologicheskie osobennosti podrostkov s kompensatornym tipom adaptacii k sociumu //Filologija i kul'tura. 2014. № 1 (35). S. 312-321.
3. Belobrykina O.A. Fenomenologija deprivacionnogo razvitija lichnosti v detskom vozraste // Filosofija obrazovanija XXI veka. 2002, № 4. S. 162-168
4. Belobrykina O.A. Klassy korrekcii: problemy i perspektivy // Psihologija i shkola. 2004. № 4. S. 86-96.
5. Belobrykina O.A. Fenomenologija pojavlenija tvorcheskoj komponenty v nauchno-issledovatel'skoj dejatel'nosti shkol'nikov // Zbornik radova : Medunarodna konferencija «Uticao porodice na formiranje kreativne lichnosti», Novi Sad, 25-26, septembar 2015; [urednisi MirjanaMilankov, Julijan Tamaš]. Novi Sad : Filozofski fakultet, 2015 (Novi Sad : Sajnos). S. 118-126.

6. Bogojavlenskaja D.B. Rabochaja koncepcija odarennosti /D.B.Bogojavlenskaja, V. D.Shadrikov, Ju.D.Babaeva, A.V.Brushlinskij, V.N.Druzhinin, I. I.Il'jasov, I. V.Kalish, N.S.Lejtes, A.M.Matjushkin, A.A.Melik-Pashaev, V.I.Panov, V.D.Ushakov, M.A.Holodnaja, N.B.Shumakova, V.S.Jurkevich [Jelektronnyj resurs] //Jelektronnaja biblioteka MGPPU [oficial'nyj sajt]. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm>
7. Bogojavlenskaja D.B. Odarennost': otvet cherez poltora stoletija // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psihologija. 2010. № 3. S. 3-17.
8. Borozdina L.V. Issledovanie urovnja pritzazanij: uchebnoe posobie. M.: Izd-vo MGU, 1993. 142 s.
9. Zhafjarova M.N. Motivacionnye faktory formirovanija issledovatel'skih sposobnostej: dis. kand. psihol. nauk: 19.00.01. Novosibirsk, 2002. 157 s.
10. Kabardov M.K. Jazykovye sposobnosti: psihologija, psihofiziologija, pedagogika. M.: Smysl, 2013. 400 s.
11. Klimenko V.V. Psihologicheskie testy talanta. Har'kov: Folio, 1997. 414 s.
12. Koshenova M.I. K probleme opredelenija psihologicheskogo sodержanija ponjatija tvorcheskogo myshlenija //Vzaimodejstvie reproduktivnogo i produktivnogo tipov dejatel'nosti: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii / sost. S.A. Arzhanova, N.D.Zhidkova. Kujbyshev, 2005. S. 55-60.
13. Koshenova M.I. Psihologicheskoe zdorov'e shkol'nikov v kontekste innovacionnyh processov v obrazovanii //Dvigatel'naja aktivnost' podrastajushhego pokolenija; adaptivnaja fizicheskaja kul'tura (opyt, problemy, perspektivy): materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, 11-12 nojabrja 2009 g. Novosibirsk: Izd-vo NIPKiPRO, 2009. S. 66-69.
14. Krivcun O.A. Hudozhnik i narcissizm [Jelektronnyj resurs] //Aqurun. URL: <http://www.aqurun.ru/community/krivtsun/krivtsun5.html>
15. Lejtes N.S. Psihologija odarennosti detej i podrostkov. M.: IC «Akademija», 1996. 416s.
16. Matjushkin A.M. Zagadki odarjonnosti. Problemy prakticheskoy diagnostiki. M.: Shkola-Press, 1993. 128 s.
17. Nikolaeva E.I. Otkrytoe pis'mo O.N. Smolinu, chлену Nacional'nogo koordinacionnogo soveta po podderzhke molodyh talantov Rossii [Jelektronnyj resurs] //Psihologicheskaja gazeta [oficial'nyj sajt]. – URL: <http://psy.su/feed/4942/> (data obrashhenija: 10.09.2016).
18. Odarennost' i vozrast. Razvitie tvorcheskogo potenciala odarennyh detej: ucheb. posobie/ Pod red. A.M. Matjushkina. M.: MPSI; Voronezh: MODJeK, 2004. 190 s.

19. Ozereckij N.I. Motornaja odarennost'. – M.: Central'nyj institut truda, 1924. 28 s
20. Podd'jakov A.N. Issledovatel'skoe povedenie: Strategii poznanija, pomoshh', protivodejstvie, konflikt. M.: PER SE, 2006. 240 s.
21. Postanovlenie Pravitel'stva Rossii «O vyjavenii odarenyh detej» (Proekt) [Jelektronnyj resurs] //Psihologicheskaja gazeta [oficial'nyj sajt]. – URL: <http://www.psy.su/feed/4898/> (data obrashhenija: 07.09.2016).
22. Prikaz Minobrnauki Rossii «Ob utverzhdenii porjadka i kriteriev vyjavenija odarenyh detej, projavivshih sklonnost' k tehničeskomu i gumanitarnomu tvorčestvu, izobretatel'stvu, a takzhe porjadok soprovozhdenija takih detej i monitoringa ih dal'nejshego razvitija» (proekt) // Konsul'tantPljus. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=PNPA;n=9696;frame=59>
23. Reshetnikov M.M. Eshho raz o talantah i genijah // Psihologicheskaja gazeta. URL: <http://psy.su/feed/4926/>
24. Romen Gari // LiveLib [sajt]. URL: <https://www.livelib.ru/author/16771>
25. Savenkov A.I. Psihologija detskoj odarennosti. M.: Genezis, 2010. 440 s.
26. Teplov B.M. Sposobnosti i odarjonnost'. //Psihologija individual'nyh razlichij: Teksty. M.: Izd-vo MGU, 1982. S. 9-20.
27. Shheblanova E.I. Psihologicheskaja diagnostika odarennosti shkol'nikov: problemy, metody, rezul'taty issledovanij i praktiki. M.: Izd-vo MPSI, 2004. 368 s.
28. Jurkevich V.S. Odarennyj rebenok: illjuzii i real'nost': Kniga dlja uchitelej i roditelej. M.: Prosveshhenie; Uchebnaja literatura, 1996. 136 s.
29. Rensulli J., Reis S., Smith G. Therevolving – door model: a new way of identifikatsionirovanija talantov. Phi Delta Kappan. 1981, 649 r.

### *Сведения об авторах:*

**Белобрыкина Ольга Альфонсовна**, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», академик Академии полярной медицины и экстремальной экологии человека (Новосибирск, Россия).

**Лемясова Нина Сергеевна**, студентка 4 курса (направление подготовки «Психология служебной деятельности»), специализация «Психологическое обеспечение служебной деятельности сотрудников правоохранительных органов») факультета психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (Новосибирск, Россия).

## **Размышления о педологии в наследии шотландского психолога В.Б. Друммонда**

Жарова Дарья Викторовна

*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Россия*

e-mail: [zharodar@yandex.ru](mailto:zharodar@yandex.ru)

Колышкина Елизавета Васильевна

*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Россия*

e-mail: [laiza\\_zi@mail.ru](mailto:laiza_zi@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена изучению психолого-педагогического наследия шотландского психолога и врача Вильяма Блэкли Друммонда. Кратко представлено состояние педологического движения Великобритании конца XIX – начала XX столетия. Рассмотрены идеи В.Б. Друммонда о значении педологии, необходимости комплексной подготовки учителей и исследователей детского развития.

**Ключевые слова:** история психологии, наука, педология, ребенок, изучение, развитие, воспитание.

## **Reflections on Pedology in the heritage of Scottish psychologist by W.B. Drummond**

Zharova Darya Victorovna

*Nizhny Novgorod state pedagogical University of K. Minin, Russia*

e-mail: [zharodar@yandex.ru](mailto:zharodar@yandex.ru)

Kolyshkina Elizaveta Vasilievna

*Nizhny Novgorod state pedagogical University of K. Minin, Russia*

e-mail: [laiza\\_zi@mail.ru](mailto:laiza_zi@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to psychological-pedagogical heritage, the Scottish psychologist and physician William Blackley of Drummond. The paper briefly presents the pedagogical Britain movement of the late XIX – early XX century. Concentrates on the ideas of W.B. Drummond about the importance of Pedology, the need for a comprehensive training of teachers and researchers of child development.

**Keywords:** history of psychology, science, Pedology, child, learning, development, education.

В конце XIX – начале XX столетия, исследование детства приняло такой размах, что его можно было рассматривать как всеобщее движение [2, с.4]. В 1887 году в Йоркшире был создан «Национальный родительский педагогический союз» («Parents National Educational Union», сокращенно PNEU), главной целью которого было изменение принципов образования и воспитания с учетом индивидуальных особенностей детей. При поддержке «Parents National Educational Union» издавался журнал «The Parents Review» («Мнение родителей») [3, с.24].

В 1894 году была основана Королевская Британская Педологическая Ассоциация (British Child-Study Association) в Эдинбурге, которая к 1908 году имела филиалы в Лондоне, Бирмингеме, Манчестере и Ливерпуле. С 1899 года Ассоциацией издавался журнал «Paidologist» («Педолог», переименованный в 1908 году в «Изучение ребенка» («Child-Study»), который выходил три раза в год [1, с. 7].

В 1901 году в Лондоне было основано «Общество Детства» («Childhood Society»), целью которого было создание условий для благоприятного физического и умственного развития детей. В 1905 (по другим источникам в 1907) году «Общество Детства» и «Королевская Британская Педологическая Ассоциация» объединились, чтобы сформировать «Общество Детского Исследования» (The Child Study Society), которое прекратило свое существование в январе 1948 года [3, с. 25].

Несмотря на широкую распространенность педологических идей, оставались открытым вопросы о значении педологии и необходимости ее выделения в самостоятельную науку. В обсуждении этих вопросов не остался в стороне и шотландский врач, психолог Вильям Блэкли Друммонд (William Blackley Drummond). Одно из немногих упоминаний о нем можно встретить в книге Hearnshaw L.S. «A Short History of British Psychology, 1840–1940». Автор пишет, что Вильям Блэкли Друммонд (William Blackley Drummond) был помощником врача в Королевской детской больнице в Эдинбурге, врачом



кафедры гигиены, психологом и преподавателем кафедры подготовки учителей в Эдинбургском университете [6, с. 185]. Стоит отметить, что выпускниками университета были крупнейшие британские ученые: Чарльз Дарвин и Дэвид Юм.

В настоящее время известны только две книги В.Б. Друммонда: «Child, his nature and nurture» (1901) («Дитя, его природа и воспитание»), «An introduction to child-study» (1908) («Введение в изучение ребенка»). В 1902 году в Санкт-Петербурге была издана первая его книга «Дитя, его природа и воспитание» [1], а в 1910 году в Москве вышел перевод книги «Введение в изучение ребенка» [2].

В предисловии к своей книге «An introduction to child-study» (первое издание вышло в 1908 году) автор пишет, что данный труд имеет целью дать полное представление об изучении ребенка и может быть полезен не только ученым в области изучения детского развития, но и родителям, «вынужденным изучать детей для себя»: «если в этой книге вы найдете ответы на интересующие вас вопросы, значит, эти страницы были написаны не зря» [5].

При написании данной работы, В.Б. Друммонд опирался на исследования британских ученых (Дж. Селли, Г. Спенсер, Ч. Дарвин, Ф. Гальтон и другие), анализировал труды представителей американской психологической школы (Ст. Холл, Дж. М. Болдуин), рассматривал идеи представителей французской (А. Бине) и немецкой (К. Гроос) науки. В этой связи В.Б. Друммонд пишет, что читатель, знакомый с современной педологической литературой может заметить, что «я в долгу перед теми авторами, чьи идеи использовались в данной книге и хочу воспользоваться возможностью и выразить благодарность за предложенную помощь в написании этой работы» [5].

Изучением ребенка, по мнению В.Б. Друммонда, должна заниматься комплексная наука педология, возникновение которой было вызвано проникновением в психологию и педагогику эволюционных идей и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики. В.Б. Друммонд вступает в полемику с теми, кто задается вопросом: «зачем придумывать новую науку для изучения ребенка? Дети уже достаточно изучены». Ответ, по мнению шотландского ученого, заключается в том, что новый метод познания и изучения детства, требует и нового названия этому процессу: «звезды были известны за тысячи лет до того, как появилась наука астрономия. Земля была изучена задолго до появления геологии. Люди всегда изучали погоду, но метеорология является новой среди наук. Несомненно, и дети, стали изучаться с момента появления первого ребенка на земле, но только в наши дни, они стали объектом научного исследования» [5, с. 2].

В.Б. Друммонд пишет, «меня постоянно спрашивают: Разве педология это наука? Разве нужно учиться изучать детей? Действительно ли нужно изучать анатомию, физиологию и психологию, прежде, чем приступить к изучению ребенка?». Отвечая на эти вопросы, шотландский ученый говорил, что пока мы лишь можем сказать, что педология – это синтез научного знания из различных областей наук, таких как физиология, анатомия, эмбриология, психология и педагогика: «учителя, психологи и врачи, все заинтересованы в изучении детей со своей точки зрения, не пора бы объединить эти знания в единую науку?!». По мнению, В.Б. Друммонда, по-настоящему ценить и по-научному понимать ребенка будет невозможно, если исследователь не обладает минимальным объемом знаний из данных наук, и «я считаю, что это является основой подготовки будущих учителей». В качестве подтверждения своей идеи, В.Б. Друммонд приводит пример: «в течение долгого времени учителя знали, что в каждом классе есть ленивые, глупые и невнимательные дети. Пытаясь устранить эти недостатки, учителя применяли трость в качестве метода воспитания и наказания. Но сейчас, когда на помощь детям пришла наука, мы понимаем неэффективность использования трости в деле воспитания, ученым важно обнаружить и устранить причину лени и невнимательности. Отстающие ученики были исследованы и выявлено, что у значительной части глупых и невнимательных детей были аденоиды, в результате они плохо слышали, что не имело ничего общего с тупостью и невнимательностью. Удаление аденоидов, с помощью небольшой хирургической операции, немедленно повлекло за собой значительные изменения в поведении и успеваемости таких детей» [5, с. 9]. Поэтому, по мнению, В.Б. Друммонда, вопрос о необходимости знаний физиологии, анатомии и психологии в деле подготовки учителей, можно считать решенным.

Ученые обращаются к педологии, часто не потому, что хотят комплексно изучать ребенка, а потому, что надеются обнаружить факты, имеющие отношение к интересующим их областям научного знания, например, филолог, изучает детскую речь, чтобы лучше понять происхождение человеческой речи, антрополог видит в ребенке «живой образец первобытного человека», археолог находит ценный материал в попытках ребенка научиться рисовать, социальные науки изучают вопросы детской смертности, медицина изучает детские болезни и приходит к выводу, что для их лечения недостаточно всего лишь уменьшить взрослую дозу лекарств, очень многие заболевания не встречаются у взрослых, что требует иного подхода к лечению ребенка, но «как мало я видел студентов-медиков, которые бы обладали полными знаниями в лечении детей». Но «нас, как педологов, должен в первую очередь интересовать вопрос о значении науки

для развития самих детей», о совершенствовании методов обучения и воспитания, «и если мы хотим способствовать полноценному развитию ребенка, мы должны изучать детей, чтобы обнаружить все закономерности их психического развития» [5, с. 11].

История психологической мысли знает много имен, но сегодня лишь немногие знают и помнят имена тех, кто стоял у истоков психологической науки. Среди таких фигур – шотландский психолог, врач Вильям Блэкли Друммонд, чьи идеи были популярны на рубеже XIX-XX веков не только в Великобритании, но и в России, а сейчас незаслуженно забыты [4; с. 110].

### ***Список литературы:***

1. Друммонд В. Введение в изучение ребенка. М., 1910. 385 с.
2. Друммонд В. Дитя, его природа и воспитание. СПб.: Издательское Т-во «XX век», 1902. 252 с.
3. Жарова Д.В. Социальные предпосылки становления педагогической психологии в Великобритании в конце XIX века // Актуальные вопросы современной психологии: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.) / Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С.23-28.
4. Жарова Д.В. В.Б. Друммонд: забытые имена в психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 4. С. 107-110.
5. Drummond W.B. An introduction to child-study. Fourth Impression. New York, Longmans, Green, 1912. P. 348.
6. Hearnshaw L.S. A Short History of British Psychology 1840-1940. New York, 1964. P. 331.

### ***References:***

1. Drummond V. Vvedenie v izuchenie rebenka. M., 1910. 385 s.
2. Drummond V. Ditja, ego priroda i vospitanie. SPb.: Izdatel'skoe T-vo «XX vek», 1902. 252 s.
3. Zharova D.V. Social'nye predposylki stanovlenija pedagogicheskoj psihologii v Velikobritanii v konce XIX veka // Aktual'nye voprosy sovremennoj psihologii: materialy mezhdunar. zaoch. nauch. konf. (g. Cheljabinsk, mart

2011 g.) / Pod obshh. red. G.D. Ahmetovoj. Cheljabinsk: Dva komsomol'ca, 2011. S.23-28.

4. Zharova D.V. V.B. Drummond: zabytye imena v psihologii // Teoreticheskaja i jeksperimental'naja psihologija. 2014. T. 7. № 4. S. 107-110.
5. Drummond W.B. An introduction to child-study. Fourth Impression. New York, Longmans, Green, 1912. P. 348.
6. Hearnshaw L.S. A Short History of British Psychology 1840-1940. New York, 1964. P. 331.

*Сведения об авторах:*

**Жарова Дарья Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и организационной психологии, Нижегородский государственный педагогический университет им.К.Минина (Россия).

**Кольшкина Елизавета Васильевна**, студентка факультета психологии и педагогики, Нижегородский государственный педагогический университет им.К.Минина (Россия).

## **Эмоциональное развитие и становление поведения в детском возрасте: идеи Л.С. Выготского и современная психология**

Лимонченко Роман Андреевич

*Новосибирский государственный педагогический университет, Россия*

e-mail: [romaleg@mail.ru](mailto:romaleg@mail.ru)

Белобрыкина Ольга Альфонсовна

*Новосибирский государственный педагогический университет, Россия*

e-mail: [olga.belobrykina@gmail.com](mailto:olga.belobrykina@gmail.com)

**Аннотация.** В статье рассматривается значение идей Л.С.Выготского для современной психологии развития. Особое внимание уделяется обсуждению вопросов эмоционального развития и становления поведения в детском возрасте. Показана перспективность концептуальных положений ученого в реализации междисциплинарного подхода при разработке вопросов теории и практики превенции девиантных форм развития личности и поведения ребенка.

**Ключевые слова:** эмоциональное развитие ребенка, переживание, дошкольный период детства, девиантное поведение, подростковый возраст.

## **Emotional development and formation of behavior at children's age: L.S. Vygotsky's ideas and modern psychology**

Limonchenko Roman Andreevich

*Novosibirsk state pedagogical university, Russia*

e-mail: [romaleg@mail.ru](mailto:romaleg@mail.ru)

Belobrykina Olga Alfonsasovna

*Novosibirsk state pedagogical university, Russia*

e-mail: [olga.belobrykina@gmail.com](mailto:olga.belobrykina@gmail.com)

**Abstract.** In article value of ideas of L.S. Vygotsky for modern psychology of development is considered. The special attention is paid to discussion of questions of emotional development and formation of behavior at children's age. Prospects of conceptual provisions of the scientist in realization of interdisciplinary approach when developing questions of the theory and

practice of prevention of deviant forms of development of the personality and behavior of the child are shown.

**Keywords:** emotional development of the child, experience, preschool period of the childhood, deviant behavior, teenage age.

В канун 120-летия со дня рождения Льва Семеновича Выготского, признанного в мировом научном сообществе выдающегося отечественного психолога, создателя культурно-исторической концепции развития, ставшей в настоящее время не просто классической, а фундаментальной для системы гуманитарных и социальных отраслей знаний, вполне закономерно осмысление его научного наследия по проблемам теории, методологии и практики психологии детства применительно к современным социокультурным условиям.

Л.С. Выготский не ограничивался исследованием отдельных психических процессов, а стремился найти объективные, методологически обоснованные механизмы становления и развития психики человека, показать важность социальной среды. В первую очередь, это касалось развития эмоциональной сферы ребенка [11; 13; 17]. Примечательно, что вопрос генезиса человеческих эмоций вообще представлялся наиболее проблемным для психологии конца XIX – начала XX века [8], а, по словам самого Льва Семеновича, являлся самым «печальным исключением в ряде других глав», так как типичным объектом исследования выступали низшие эмоции, присущие человеку и животным, имеющие яркое внешнее выражение. Поэтому в «Учении об эмоциях» Л.С. Выготский подверг острой критике теорию У. Джемса, в рамках которой утверждалось, что эмоции – это инстинкты, осознание телесного возбуждения, вызванное восприятием внешнего факта. В качестве контраргументов ученый использовал преимущественно данные клинических исследований. Формулируя свои выводы, он пояснял, что социальные эмоции, как и другие высшие функции, характерные только для человека, формируются и развиваются только в социальной среде [7].

Идея социальной обусловленности эмоционального мира человека прослеживается и в прочитанной Л.С. Выготским в 1933 г. в Ленинградском педагогическом институте лекции, посвященной кризису 7 лет [6]. Он уверенно настаивал на том, что личность и среду ребенка необходимо изучать в их единстве. По мысли ученого единицей исследования личности и среды в их неразрывной целостности является переживание, имеющее биосоциальную ориентировку и которое «надо понимать как внутреннее отношение ребенка как

человека к тому или иному моменту действительности» [6, с. 382]. Конкретные переживания выражаются через эмоции, поэтому именно переживание выступает маркером того, что в данный возрастной период является важным для ребенка. При переходах от одного возрастного периода к другому (в кризисной фазе), по мнению Л.С. Выготского, происходит перестройка внутреннего переживания, определяющая дальнейшее детское поведение. Именно в кризис 7 лет у ребенка впервые возникает смысловое переживание и острая борьба переживаний, появляются новые отношения к себе, связанные с обобщением переживания.

Положение о возникновении осмысленности переживаний и интеллектуализации эмоций к концу дошкольного возраста и влияние социума на этот процесс исследовалось учениками Л.С. Выготского. Так, А.В. Запорожец (с сотрудниками) экспериментально показал, что в данный возрастной период развиваются социальные эмоции и эмоциональное воображение, представляющее собой своеобразный сплав аффекта и интеллекта, характерный для высших эмоций [9; 14]. Именно эмоции, как показали исследования А.В. Запорожца, выступают центральной функцией дошкольного возраста, а не память, как это полагал Л.С. Выготский.

Е.Е. Кравцова, обращаясь к изучению генезиса обобщения переживания и интеллектуализации аффекта у детей дошкольного возраста, обозначенных Л.С. Выготским в качестве основных новообразований кризиса семи лет, выявила, что они «не совпадают друг с другом и обозначают разные реальности» [12, с. 74]. В частности, она отмечает, что «обобщение переживания венчает собой развитие воображения и является как бы итогом включения воображения в развитие эмоциональной сферы дошкольника. <...> Он предвосхищает ситуацию, у него есть обобщение переживания, но сама ситуация для него еще несет аффективный смысл. Кризис же семи лет освобождает ребенка от диктата наличной ситуации. Общение, лежащее в основе деятельности, становится произвольным и обеспечивает условия психологического развития в младшем школьном возрасте» [12, с. 76]. Только у младшего школьника появляется способность переосмысления ситуации и ребенок научается интеллектуализировать свой аффект.

Как видим, вопросы психологии эмоций, рассмотрению которых в трудах Л.С. Выготского отведено значительное место, актуальны и в настоящее время, причем их разработка сегодня активно осуществляется в прикладном значении [1; 10; 12; 17]. Особо следует отметить значимость работ ученого по психологии подросткового возраста. Не секрет, что для современной реальности проблема роста в детской и молодежной среде девиантных форм

поведения имеет едва ли не первостепенное значение [10; 11; 13; 16]. Вопросы развития и воспитания трудного подростка, анализ причин возникновения отклоняющихся форм поведения в подростковом возрасте так же рассматривались Л.С. Выготским с позиции взаимоотношения средового влияния и переживаний ребенка. «Любой анализ трудного ребенка показывает, что существенна не сама по себе ситуация ..., а то, как ребенок переживает эту ситуацию» [6, с. 383]. Исследователь полагал, что причины отклоняющегося поведения и «моральной дефективности следует искать не в ребенке, а вне его – в социально-экономических и культурно-педагогических условиях, в которых рос и развивался ребенок» [4, с. 150]. Примечательно, что к категории девиантных, «трудновоспитуемых» детей, Л.С. Выготский относил «функциональные случаи уклонения от нормы в поведении и развитии. Природа таких случаев большей частью заключается в психологическом конфликте между ребенком и средой или между отдельными сторонами и слоями личности ребенка. Поэтому изучение трудновоспитуемых детей всегда должно исходить из исследования основного конфликта» [5, с. 178].

Анализируя роль эмоциональной компоненты в возникновении многообразия форм отклоняющегося поведения, Л.С. Выготский обращает особое внимание специалистов на значимость адекватной интерпретации внешней симптоматики. Он отмечает: «Часто оказывается, что мы имели дело с детьми, у которых особо повышенная чувствительность, а наблюдавшееся понижение чувствительности есть не что иное, как защитная реакция, самооборона, биологический защитный панцирь против болезненных воздействий среды» [4, с. 152]. Именно на такой подход ориентированы современные психологи в работе с девиантными подростками (например, А.Л. Венгер (2000); Д.И. Фельдштейн (2008); Л.Б. Шнейдер (2016) и др.), реализуя в своей работе обозначенный Л.С. Выготским принцип целостности, предполагающий изучение «ребенка, не отрывая его от среды, в которой он растет и развивается» [4, с. 151].

На наш взгляд, научное творчество Л.С.Выготского трудно переоценить, так как оно представляет собой несомненное достояние мировой психологической науки. Блистательная плеяда соратников, талантливых учеников и последователей Л.С.Выготского, начиная с А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, Л.С. Славиной, Л.В. Занкова, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперина, и в лице наших современников (А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко, Е.Е. Кравцова, Г.Г. Кравцов, Б.Д. Эльконин и многие другие) реализует ключевые идеи его научной школы, обогащая



традиции «вершинной» психологии и ее жизнеспособность и востребованность в новых социокультурных условиях.

Важно отметить, что еще в работе «Психика, сознание, бессознательное», рассуждая о кризисе психологии, Л.С. Выготский отмечал, что одна из его главных причин – это противоречие между психическим и физическим, когда они либо полностью отождествляются, либо рассматриваются в отрыве друг от друга. Для устранения этой методологической ошибки Лев Семенович предложил новую, «диалектическую» психологию, которая рассматривает психофизиологическое единство актов поведения с нескольких сторон одновременно: и со стороны работы головного мозга, и со стороны психических процессов, и со стороны бессознательного. Это единство ученый называет «психологическими процессами, в отличие от психических и по аналогии с тем, что называется физиологическими процессами» [3, с. 138]. Ценностно то, что данный подход не отрицает исторически накопленного опыта исследования психики представителями разных направлений, а скорее показывает их взаимодополняемость. Ведь именно благодаря воззрениям Л.С. Выготского, в настоящее время стало возможным совместное, теоретически обоснованное применение в психологической практике методов психоаналитической, бихевиоральной, гештальт, гуманистической и других концепций. Причем наибольшая эффективность решения проблем развития личности в детском возрасте в современных условиях как раз и обусловлена междисциплинарным подходом (например, при разработке вопросов теории и практики превенции девиантных форм развития личности и поведения ребенка; в реализации психолого-педагогических методов сопровождения детей группы риска; при организации исследований социально-психологических детерминант поведенческих нарушений в детском возрасте и др.), инициатором которого был Лев Семенович.

Не подлежит сомнению факт того, что полное осмысление масштабности и глубины работ Л.С. Выготского еще далеко от своего завершения – на то он и «Моцарт» психологии. Научная школа, основанная Л.С. Выготским (правда, сам он её основоположником себя никогда не считал), продолжает существовать и успешно развиваться в новых поколениях ученых. Многие его идеи и как психолога, и как педагога, и как дефектолога, и как педолога, не утратили своей актуальности, привлекательности и перспективности. В настоящее время ждут своего часа талантливые гипотезы Льва Семеновича, которые ему, по ряду причин, не удалось проверить прижизненно.

**Список литературы:**

1. Валитова И.Е. Особенности оценки родителями и педагогами уровня развития детей дошкольного возраста //Наука. Мысль. 2016. № 1-2. С.22-30.
2. Венгер А.Л. На что жалуется? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков. Москва-Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 2000. 179 с.
3. Выготский Л.С. Психика, сознание и бессознательное //Собр. соч.: В 6 т. Т. 1.: Вопросы теории и истории психологии /под ред. А.Р.Лурия, М.Г.Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. С. 132-148.
4. Выготский Л.С. Moral insanity // Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 5: Основы дефектологии /под ред. Т.А.Власовой. М.: Педагогика, 1983. С. 150-152.
5. Выготский Л.С. Развитие трудного ребенка и его изучение //Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 5: Основы дефектологии / под ред. Т.А.Власовой. М.: Педагогика, 1983. С. 175-180.
6. Выготский Л.С. Кризис семи лет //Собр. соч.: В 6 т. Т. 4: Детская психология /под ред. Д.Б.Эльконина. М.: Педагогика, 1984. С. 376-385.
7. Выготский Л.С. Учение об эмоциях // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 6: Научное наследство / Под ред. М.Г.Ярошевского. М.: Педагогика, 1984. С. 91-318.
8. Грот Н.Я. Психология чувствований в ее истории и главных основах (Репринт с издания 1880 г.). М.: Книга по требованию, 2011. 572 с.
9. Запорожец А.В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка //Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1.: Психическое развитие ребенка /под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко. М.: Педагогика, 1986. С. 260-275.
10. Кошенова М.И. Семейный кризис в современной России как фактор асоциализации личности // Актуальные проблемы социализации личности в современных условиях: материалы научно-практической конференции /под ред. М. И. Кошеновой, В. М. Физикова. Омск: Наука, 2004. С. 60-66.
11. Кошенова М.И. О проблеме профилактики социально-психологической дезадаптации современных старшеклассников //Психолого-педагогические проблемы в целостном образовательном процессе: сборник научных статей / под ред. Л.Н.Антиловой, М.А.Ларионовой. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2011. Вып. 3. С. 148-154.
12. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996, № 6. С. 64-76.

13. Лимонченко Р.А., Белобрыкина О.А. Особенности проявления социальных эмоций у подростков с поведенческими нарушениями // Международна научна школа «Парадигма». Лято-2015. В 8 т. Т. 4: Психология: сборник научни статии /под ред. А.В.Берлов, Л.Ф.Чупров. Варна: ЦНИИ «Парадигма», 2015. С.185-193.
14. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. Психологические исследования /под ред. А.В.Запорожца, Я.З.Неверович. М.: Педагогика, 1986. 176 с.
15. Фельдштейн Д.И. Трудный подросток: некоторые психологические вопросы формирования личности детей подросткового возраста. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2008. 208 с.
16. Шнейдер Л.Б. Психология подростковой девиантности и аддиктивности. Учебно-методическое пособие для студентов, изучающих дисциплину «Психология девиантного и аддиктивного поведения». М.: Изд-во МПСУ, 2016. 300 с.
17. Belobrykina O.A., Vorobyova P.S. Psychological descriptors of emotional competence of modern preschool children // Pedagogics. Psychology: Selected Papers of the International Scientific School «Paradigma» (Summer-2015, Varna, Bulgaria) / Compiling coeditors Dr Dr.Sc., Prof. A.V.Berlov, Dr.h.c.mult., Ph.D. L.F. Chuprov, Dr.Sc., Prof. E.K. Yanakieva. – Yelm, WA, USA: Science Book Publishing House, 2015. Pp. 90-99.

### **References:**

1. Valitova I.E. Osobennosti ocenki roditeljami i pedagogami urovnja razvitija detej doskol'nogo vozrasta //Nauka. Mysl'. 2016. № 1-2. S.22-30.
2. Venger A.L. Na chto zhaluetes'? Vyjavlenie i korrakcija neblagoprijatnyh variantov razvitija lichnosti detej i podrostkov. Moskva-Riga: Pedagogicheskij centr «Jeksperiment», 2000. 179 s.
3. Vygotskij L.S. Psihika, soznanie i bessoznatel'noe //Sobr. soch.: V 6 t. T. 1.: Voprosy teorii i istorii psihologii /pod red. A.R.Lurija, M.G.Jaroshevskogo. M.: Pedagogika, 1982. S. 132-148.
4. Vygotskij L.S. Moral insanity // Sobr. soch.: V 6-ti t. T. 5: Osnovy defektologii /pod red. T.A.Vlasovoj. M.: Pedagogika, 1983. S. 150-152.
5. Vygotskij L.S. Razvitie trudnogo rebenka i ego izuchenie //Sobr. soch.: V 6-ti t. T. 5: Osnovy defektologii / pod red. T.A.Vlasovoj. M.: Pedagogika, 1983. S. 175-180.

6. Vygotskij L.S. Krizis semi let //Sobr. soch.: V 6 t. T. 4: Detskaja psihologija /pod red. D.B.Jel'konina. M.: Pedagogika, 1984. S. 376-385.
7. Vygotskij L.S. Uchenie ob jemocijah // Sobranie sochinenij: V 6-ti t. T. 6: Nauchnoe nasledstvo / Pod red. M.G.Jaroshevskogo. M.: Pedagogika, 1984. S. 91-318.
8. Grot N.Ja. Psihologija chuvstvovanij v ee istorii i glavnyh osnovah (Reprint s izdaniya 1880 g.). M.: Kniga po trebovaniju, 2011. 572 s.
9. Zaporozhec A.V. K voprosu o genezise, funkcii i strukture jemocional'nyh processov u rebenka //Izbrannye psihologicheskie trudy: V 2-h t. T.1.: Psihicheskoe razvitie rebenka /pod red. V.V.Davydova, V.P.Zinchenko. M.: Pedagogika, 1986. S. 260-275.
10. Koshenova M.I. Semejnyj krizis v sovremennoj Rossii kak faktor asocializacii lichnosti // Aktual'nye problemy socializacii lichnosti v sovremennyh uslovijah: materialy nauchno-prakticheskoi konferencii /pod red. M. I. Koshenovoj, V. M. Fizikova. Omsk: Nauka, 2004. S. 60-66.
11. Koshenova M.I. O probleme profilaktiki social'no-psihologicheskoj dezadaptacii sovremennyh starsheklassnikov //Psihologo-pedagogicheskie problemy v celostnom obrazovatel'nom processe: sbornik nauchnyh statej / pod red. L.N.Antilogovoj, M.A.Larionovoj. Omsk: Izd-vo OmGPU, 2011. Vyp. 3. S. 148-154.
12. Kravcova E.E. Psihologicheskie novoobrazovanija doshkol'nogo vozrasta // Voprosy psihologii. 1996, № 6. S. 64-76.
13. Limonchenko R.A., Belobrykina O.A. Osobennosti projavlenija social'nyh jemocij u podrostkov s povedencheskimi narushenijami // Mezhdunarodna nauchna shkola «Paradigma». Ljato-2015. V 8 t. T. 4: Psihologija: sbornik nauchni statii /pod red. A.V.Berlov, L.F.Chuprov. Varna: CNII «Paradigma», 2015. S.185-193.
14. Razvitie social'nyh jemocij u detej doshkol'nogo vozrasta. Psihologicheskie issledovanija /pod red. A.V.Zaporozhca, Ja.Z.Neverovich. M.: Pedagogika, 1986. 176 s.
15. Fel'dshtejn D.I. Trudnyj podrostok: nekotorye psihologicheskie voprosy formirovanija lichnosti detej podrostkovogo vozrasta. – M.: MPSI; Voronezh: MODJeK, 2008. 208 s.
16. Shnejder L.B. Psihologija podrostkovoju deviantnosti i addiktivnosti. Uchebno-metodicheskoe posobie dlja studentov, izuchajushhih disciplinu «Psihologija deviantnogo i addiktivnogo povedenija». M.: Izd-vo MPSU, 2016. 300 s.
17. Belobrykina O.A., Vorobyova P.S. Psychological descriptors of emotional competence of modern preschool children // Pedagogics. Psychology: Selected

Papers of the International Scientific School «Paradigma» (Summer-2015, Varna, Bulgaria) / Compiling coeditors Dr Dr.Sc., Prof. A.V.Berlov, Dr.h.c.mult., Ph.D. L.F. Chuprov, Dr.Sc., Prof. E.K. Yanakieva. – Yelm, WA, USA: Science Book Publishing House, 2015. Rr. 90-99.

***Сведения об авторах:***

**Лимонченко Роман Андреевич**, студент 4 курса (направление подготовки «Психология и педагогика девиантного поведения», специализация «Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков группы риска»), факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет (Россия)

**Белобрыкина Ольга Альфонсасовна**, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет (Россия)

## Problem of the fact in modern psychology

Mazilov Vladimir Aleksandrovich

*Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Russia*

e-mail: [v.mazilov@yspu.org](mailto:v.mazilov@yspu.org)

**Аннотация.** Статья посвящена важной методологической проблеме современной психологии. Особенная актуальность данной работы состоит в том, что многими психологами она вообще не осознается как методологическая проблема. В психологии отсутствуют исследования, посвященные проблеме факта. Факт традиционно трактуется как результат наблюдения или эксперимента, не допускающий неоднозначного толкования. Это противоречит широко известным ситуациям, когда факт оценивается и интерпретируется по-разному. Такой подход не позволяет конструктивно решить проблему. В статье утверждается, что решить проблему факта возможно только рассмотрев его в соотношении с другими методологическими категориями. Формулируется новый подход к анализу факта: рассмотрение факта должно быть включено в интегративную методологическую концепцию. Это когнитивная методология психологии. Утверждается, что для психологии необходим уровневый подход к трактовке факта. В структуре факта могут быть выделены следующие уровни: идеологический, предметный, процедурный. Идеологический уровень связан с трактовкой предмета психологии, предметный и процедурный, соответственно, с базовой категорией и моделирующими представлениями. Уровневый подход, таким образом, может быть реализован, если проблема факта рассматривается в контексте методологической теории научного исследования. Намечается перспектива дальнейших исследований, направленная на поиски синтеза уровневого строения и структурного анализа.

**Ключевые слова:** Методология, факт, психологическое исследование, когнитивная методология, философия науки, структура, уровень, предтеория

## Проблема факта в современной психологии<sup>1</sup>

Мазиллов Владимир Александрович

*Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского, Россия*

e-mail: [v.mazilov@yspu.org](mailto:v.mazilov@yspu.org)

---

<sup>1</sup> The work was implemented with the assistance of the Russian Scientific Fund of Humanities, grant 15-06-10716

**Abstract.** The subject of this article is an important methodological problem of modern psychology. It is especially topical as many psychologists do not consider it as a methodological problem at all. In the frames of psychology there are no studies of the fact problem. Traditionally, the fact is interpreted as a result of observation or of an experiment that does not admit an ambiguous explanation. This contradicts widely known situations when the fact is estimated and interpreted in different ways. Such approach is not a constructive decision of the problem. In this article it is stated that it is possible to solve the problem of the fact only after examining it in correspondence with other methodological categories. A new approach to the analysis of the fact is formulated: the fact examination should be included into the integrative methodological concept. It is a cognitive methodology of psychology. It is claimed that level approach to the fact interpretation is necessary for psychology. In the fact structure one can distinguish the following levels: ideological, subject, procedural. The ideological level is related to the interpretation of the subject of psychology, subject and procedural levels correspondingly are related to the basic category and modelling representations. Thus, the level approach can be realized in case the fact problem is examined in the context of the methodological theory of scientific research. One can outline the prospect of further research that is aimed at the search of the synthesis of the level structure and structural analysis.

**Keywords:** Methodology, fact, psychological research, cognitive methodology, philosophy of science, structure, level, pre-theory

We have already had to write about the fact that the role of the methodology of psychology is obviously underestimated in the modern psychological science. This conclusion might be considered to be a mistake: we observe an obvious interest to the methodology of psychology, methodological ideas are actively discussed at the scientific conferences, quite a vast number of books and articles on the methodological problems are published. In our opinion, in the modern psychological literature there is a stable underestimation of the role of the methodological aspects of the psychological knowledge on the whole. Let us try to illustrate it on the example of the problem of psychological fact.

The “fact” term is actively used in the modern psychology and that is absolutely natural as the psychology positions itself as an empirical discipline. One cannot doubt that the treatment of facts differed greatly at different stages of development of psychology.

If we use the known periodization suggested by M.S.Rogovin, then it turns out that the facts are significant only at the stage of scientific psychology: one can only conventionally speak of facts in prescientific psychology, philosophical psychology did not pay any essential attention to the facts [14].

Scientific psychology declared itself to be an empirical discipline, a science “of facts”. A certain role was played by the positivism, too, in which “the fact” was one of the key notions. In the scientific psychology “the fact” has been domineering in those versions of psychology which used subjective method. Very soon it became clear that spontaneous introspection is not enough to get a “real” (that is corresponding to the expectations of the researcher) “fact”. Here some special procedures are needed; the procedures that help to fix something that is really needed. In W. Wundt’s school, in Würzburg school, in Cornell at Titchener’s they used special procedures that made it possible to single out those aspects of experience that were thought of as significant in this or that school.

Let us note the fundamental difference: in schools whose studies were based on the objective approach they traditionally paid less attention to the fact problem.

This is important for understanding why in some schools of psychology the fact problem did not attract close attention of the researchers. For the subject of our article it is important to underline that in the Soviet psychology the fact problem was not popular, as the mediation method regarded as the main method in the psychological research was objective.

In psychology the fact problem “did not succeed” but it played one of the main roles in philosophic schools, and in the first place in those which followed the positivism traditions. As a subject of study the fact problem was adopted in the science philosophy from the logical positivism and it was successfully and efficiently developed by many researchers. In Russian philosophic school the fact problem was “forced out” from the research area to a considerable degree by the categories of “phenomenon” and “essence”, by the correlation of the empirical and theoretical levels of cognition.

So, let us turn to psychology and try to find out the essence of the fact problem. Let us apply to the popular Great Dictionary of Psychology which informs that the fact “in its ordinary meaning is a synonym to the “truth” notion, i.e. it is knowledge which reliability does not cause any doubt, and in a more narrow sense it is a result of an observation (including measurement) and an experiment that cannot be interpreted in different ways” [1, p.587].

And here we face numerous questions. Is the fact in psychology really so unambiguous that it “cannot be interpreted in different ways”?

What shall one do in the cases when one and the same fact can be interpreted by different psychologists in different ways? The cases when somebody considers something to be an obvious fact and somebody has quite a different opinion.

So there are reasons to start the discussion on the fact problem as the methodological problem of modern psychology.



Traditionally, psychology is characterized by multiple approaches to studying this or that phenomenon, by a vast range of different theories, concepts, interpretations. There are dozens of definitions of one and the same notion. To put it short, it is difficult to surprise psychology by problems. In a sense one may state that psychology is one of the most “problem” sciences: it has more undecided questions than found answers. B.F.Lomov in his book “Methodological and Theoretical Problems of Psychology” noted: “A vast range of problems, rich factual material accumulated by psychological science, the tasks that are set by the social practice urgently require further development of its methodological basis” [4, p. 3].

In order to cope with the variety of the problems of psychology let us try and sort them. For that purpose let us try to single out classes of psychological problems. It goes without saying that that sort of singling out is inevitably of conventional character. It seems that is reasonable to implement the singling out of the problem classes in accordance with the types of psychological knowledge. M.S.Rogovin and G.V.Zalevsky single out three types of psychological knowledge. The first type is the knowledge of psychological processes and individual peculiarities, i.e. it is “object knowledge”. The second type is the knowledge of the psychological research process itself, of the ways of generating, fixing and improving the object knowledge of the psychic setup, i.e. “methodological knowledge”. The third type of knowledge, “historical knowledge” reflects the natural succession of the development of the first two types of knowledge and helps us to understand the general state of psychology at every single period of time, at every chronological moment of time [13, p. 8]. Such division seems to be quite convenient. In object knowledge we can single out two conventional levels: a level of phenomenology and a level of theory. Then psychological problems can be referred to one of the following classes: 1) phenomenological problems; 2) theoretical problems; 3) methodological problems; 4) historical psychological problems.

Any science deals with phenomenology, empirical phenomena of some kind. In psychology those are psychic phenomena. Thus, in psychology one can distinguish such phenomena as memory, thinking, perception, and so on. Though at first sight it may seem that that phenomenological level is relatively independent, it is not so. Psychic setup is initially integral, so singling in it out these or those phenomena is determined by theoretical and methodological ideas. The nomenclature of psychic phenomena is determined by the theory, and in reality it is a serious methodological problem. In psychology there were cases when these or those authors affirmed that, for example, attention or imagination do not exist. This, of course, does not make those authors prove that concentration on some objects or creation of new images do not exist. Such phenomena exist, they are observed and described, but explained in a

completely different way. The psychologists - authors of “revolutionary” concepts declared that phenomena are of completely different nature: concentration is not attention but some peculiarities of perception (E.Rubin), creation of new images is a function of thinking and not of imagination (A.V.Brushlinsky). These examples indicate the indissoluble connection of phenomenological and theoretical levels.

It is no coincidence that many authors prefer not to differentiate these two levels and speak of object knowledge. Being fully aware of the conditional character and voluntariness of such division, let us talk of phenomenological and theoretical levels and correspondingly of the existence of phenomenological and theoretical problems. The phenomenological level is important because it really determines potential spaces of psychic reality. Let us explain it. In his experiments S.Grof (using LSD and later some other techniques) observed phenomena of the altered states of consciousness, transpersonal phenomena of condensed experience systems (CES) and so on. These phenomena present undisputable psychic reality. According to some psychologists these phenomena are worth studying and theories that explain these phenomena can be worked out. According to other psychologists these phenomena do not exist at all: they represent an artifact or outright cheating so their special study is out of question. Thus, we can state that different researchers see the range of the spaces of psychic reality differently. Some of them include parapsychological phenomena into the problem area of psychology and some do not. It is only natural that this or that decision is determined by theoretical comprehension. Thus, phenomenological problems become apparent in the determination of the spaces of psychic reality, its division into separate phenomena.

Theoretical level is connected with the explanation of psychic phenomena. At theoretical level psychic phenomena turn into psychological ones. In psychology these problems are evident. There are different theories explaining one phenomenon. For example, the selective character of thinking while solving a problem might be explained by the influence of associations that determine tendencies, anticipations and so on. We will not study this here in detail as even a first year psychology student knows (and this is first-hand knowledge) that psychological theories are diverse. Theoretical problems in psychology are most numerous.

Phenomenological and theoretical levels that are inseparably related to each other compose object psychological knowledge. Two first levels are connected with two classes of problems: phenomenological and theoretical.

But these two levels are (also inseparably) related to another level - a methodological one. And the nature of this relation reveals the fact that the methodological level is determinative to a considerable degree both to phenomenological and theoretical levels. It is methodology that reveals and interprets

the subject of psychology (and, as a consequence, really determines the range of the spaces of psychic reality), methodology determines the possibility of studying of this or that phenomenon, as well as the method that will be used to study the psychic, and, finally, confirms the ways of explanation that are acceptable for the modern science. It is known that in psychology there are different interpretations of the subject of science, different method approaches. Methodological problems turn out to be the most essential, the deepest.

And finally, the fourth type of the problems are historical psychological ones that appear in historical knowledge. As it has already been noted, historical psychological knowledge reflects the natural succession of the development of both object knowledge and methodological knowledge. M.S.Rogovin and G.V.Zavevsky noted that “in historical knowledge a far broader principle of scientific cognition of reality is revealed: it is treated as developing in time; being treated from the historical point of view, the succession of its types indirectly reflects the intensification of the object and methodological knowledge [13, p. 10]. These problems are also numerous. Let us note that many of them are of implicit character.

There is special relationship between the singled out types of problems in psychology. Methodology is the “core element” of psychological knowledge in general as in the long run it is methodology that determines the essential characteristics of “object” knowledge (and both phenomenology and theory) and of “history” (as it will be interpreted).

Till now we have managed to do without mentioning the term “fact”. But where is its place in the above-examined scheme? As one can see, the psychological fact comes into sight when phenomenology and theory interact: the phenomenon interpreted as a psychic phenomenon becomes a psychological fact.

Let us turn to an example. Every specialist who trains animals knows that with the course of time animals become responsive to those stimuli that are only associatively correlated with a specific body reaction. As a matter of fact, it is a conditioned reflex. As we know from the history of psychology, the conditioned reflex phenomenon was discovered more than once. It was the genius of I.P.Pavlov (whose attention was drawn by salivation before the feeding time at sight of the employee who usually brings food), E.B.Twitmyer (whose attention was drawn by the fact that those who were experimented on concerning the knee-jerk reflex started to respond to the stimuli that were different from the initial hammer-tapping), V.M.Bekhterev (“Bekhterev found out that reflex movements, for example, the withdrawal of the finger from the objects that can potentially threaten electrical shock, may be activated not only under the impact of unconditioned stimuli (for example, electrical shock) but also under the impact of the stimuli which are

combined with the initial one - thus, the buzzer that sounds simultaneously with the electrical shock soon makes the person who is experimented on withdraw their finger” [15, p.268], that made the phenomenon implement into a scientific fact - a conditioned reflex (Pavlov), a special reflex (Twitmyer), combinative reflex (Bekhterev).

Psychology is one of the disciplines that feature empirical factological basis. As science classic I.P.Pavlov fairly noted, the facts are like air for the scientist. In practice the generally accepted in modern psychology point of view is that the fact is something simple that cannot be “explained in several ways” is an essential barrier for the development of psychological science and practice. With such an approach the main barrier is that the fact makes it harder to form the factological basis of science depriving it of the opportunity of additional analysis of the scientific psychological fact as a complex phenomenon which features a psychological structure of its own, thus making working out the standard for the description of the fact in psychology impossible. At the theoretical level the underestimation of this problem leads to inadequate presentation of the correlation of empirical and theoretical components in psychological cognition. At the methodological level the absence of development of the fact problem prevents creating an integral up-to-date conception of the structure of psychological research as it is the complex phenomenon of the fact playing the role of the core that ensures the integrity of the structure of psychological research.

The solution of the problem of the psychological fact, the revelation of its structure, the understanding of the determination will allow to get definite answers to a range of most important problems: a) to improve the correlation of psychological facts; b) to understand the reasons why one and the same facts are substantially differently treated and estimated by different researchers; c) to foster a better understanding between researchers including the representatives of different schools; d) to promote the development of the models of modern research process in the sphere of psychology; e) to make a considerable contribution to solving the problem of integration of psychological knowledge; f) to clear up numerous episodes from the history of psychology in which the same facts were described and interpreted completely differently by different researchers.

Above we have already analysed the reasons why the fact problem “had no luck” in psychology in general and in Russian psychology in particular. It does not mean though that the problem was not under study at all.

In order to avoid misunderstanding let us underline the fact that one should not get the impression that the psychological fact was not studied in psychology. Many authors, especially those who studied the processes of cognition and scientific

research, touched upon the fact but it was not the subject of special research in psychology. Let us mention the following researchers: G.I. Chelpanov, N.N. Lange, M.Y. Basov, L.S. Vygotsky, V.N. Ivanovsky, S.L. Rubinshteyn, K.N. Kornilov, A.N. Leontyev, B.G. Ananyev, B.F. Lomov, O.K. Tikhomirov, D.N. Uznadze, A.A. Leontyev, B.M. Teplov, Y.V. Shorokhova, K.K. Platonov, M.S. Rogovin and others.

Important aspects of the fact problem in psychology are discovered in the works of A.V. Yurevich, interesting methodological research of V.M. Allakhverdov, T.V. Kornilova, S.D. Smirnov, methodological works of F.Y. Vasilyuk, I.N. Karitsky and others. In the works of K.A. Abulkhanova, A.Y. Agafonov, V.G. Aseev, A.G. Asmolov, V.A. Barabanschikov, F.E. Vasilyuk, I.P. Volkov, I.Y. Garber, A.N. Gusev, M.S. Guseltseva, A.L. Zhuravlev, Y.M. Zabrodin, G.V. Zalevsky, V.P. Zinchenko, Y.P. Zinchenko, V.V. Znakov, I.I. Ivanova, V.I. Kabrin, I.N. Karitsky, A.V. Karpov, V.Y. Klochko, V.A. Koltsova, T.V. Kornilova, D.A. Leontyev, L.Y. Dorfman, S.V. Malanov, B.G. Mescheryakov, I.A. Mironenko, P.Y. Myasoed, V.I. Panov, V.F. Petrenko, V.A. Petrovsky, Y.Y. Sokolova, S.D. Smirnov, Y.B. Starovoytenko, V.A. Tatenko, D.V. Ushakov, N.I. Chuprikova, V.D. Shadrikov, A.V. Yurevich and others many important methodological problems of psychology were solved, and namely, those connected with the fact problem in psychological science. Important questions of the methodology of psychology that are connected with the fact problem are discussed in the works of I.V. Vachkov, A.O. Prokhorov, Y.V. Levchenko, A.A. Piskoppel, V.A. Yanchuk, A.G. Liderev and others.

Let us underline the fact that in modern psychology there are no special studies of the fact in psychology. This is worth underlining as it turns out that the structure of psychological fact that reflects the specific character of psychological research has not been revealed and developed till now. And all the same, there are no rules without exceptions. We have already mentioned above that it is not characteristic for psychologists to think over the problem of the fact methodology, to develop it. But we have to state that practically there are no special studies on the subject. It is fair on the whole, though one can always find both exceptions and the reasons that explain those exceptions.

It is the well-known work of A.V. Yurevich [16] that presents the concept analysing in detail the fact problem in psychology. As A.V. Yurevich reasonably noted, “One of the main peculiarities of the up-to-date state of psychological science in Russia is the combination of, on the one hand, high demand for the psychological knowledge and the psychologists who possess it and, on the other hand, a reduction of the number of attempts to instill some order into that knowledge and obvious

neglect of methodological questions” [16, p.15]. In his research Yurevich solves a fundamental problem of revealing the structure of psychological knowledge in which a certain place is filled by facts proper.

A.V.Yurevich regards the following as structural elements of psychological knowledge:

1. Basic “ideologies” and systems of methodological principles that are associated with them;
2. Categories;
3. Theories;
4. Laws;
5. Generalizations;
6. Explanations and interpretations;
7. Forecasts and predictions;
8. Facts and phenomena;
9. Knowledge of the context (ascertainment of facts and manifestation of phenomena);
10. Empirically revealed correlations between phenomena;
11. Descriptions;
12. Methods / Procedure;
13. Technologies;
14. Knowledge assimilated by psychology from allied sciences [16, p.16-17].

A.V.Yurevich gives characteristics of the role of facts in the structure of psychological knowledge: “Psychological facts and phenomena are usually regarded as one of the main “units” of empirical knowledge of psychology. Their steady character makes them different from other types of empirical experience: as facts and phenomena they usually regard those events that feature sufficient reproducibility and are manifested more or less permanently - at least under certain circumstances. Besides, not only any relatively stable psychological phenomena are usually regarded as facts and phenomena, but events that are substantial enough for the science of psychology and that express any psychological regularity” [16, pp.26-27]. “An important quality of psychological facts and phenomena is that they even having analogs in everyday experience, as a rule, are fixed in specially organized conditions of psychological research” [16, p.27]. As it was fairly observed, “Psychological facts and phenomena as a type of psychological knowledge are organically completed by such its variety as the knowledge of the context of construction of such facts and phenomena as well as the conditions of their manifestation” [16, p.28]. A.V.Yurevich notes that some ideas that present the facts as “theoretically loaded” have rooted in post-modernist methodology of scientific cognition, the facts are also thought to gain

sense only in the frames of a certain interpretative structure that is set by theories, paradigms, research programmes, research traditions and so on. According to Yurevich “The feeling of ephemerality of facts is mostly characteristic to the social humanities such as psychology where it turned out to be most acute due to post-modernist methodology [16, p.88]. It is very important that Yurevich suggests a typology of psychologists based on their treatment of facts: “One can divide psychologists into three categories in respect to their treatment of facts. Some of them, and they are an overwhelming majority, are indifferent to the gnosiological status of facts. They have been doing something that they are used to despite the tumultuous events in the philosophical methodology of science, and in particular the spread of post-modernist methodology. Others eagerly and with certain pleasure adopted the post-modernist ideas, and this was a natural reaction to long years of the prevalence of positivism and simplified ideas of science accentuating the relativity of facts, their dependence on the theories and so on. One more group, on the contrary, aggressively reacted to the spread of such ideas and demonstrated concern that could be compared to that caused by the formula “the matter is disappearing and strive to restore the inviolability of the facts both as the facts proper and as the end-point criterion of the truth [16, p.88]. The first position does not need to be commented on. What concerns the other two, being completely opposite, they are united by the undifferentiated treatment of facts as stereotyped and homogeneous type of experience. As A.L.Nikiforov wrote: “the majority of modern epistemologists implicitly act on the premise that they understand facts “one-dimensionally”, i.e. they interpret facts as something simple, as the real state of things, a sensory image, a suggestion. Being interpreted like this the fact always belongs to a certain sphere - linguistic, perceptive or physical”... The facts are not homogeneous though, and in the diversity of empirical experience that the researchers in general and psychologists in particular are used to see as facts one can single out substantially different components [16, c.88]. It is important that in paper A.V. Yurevich suggests a method of fact regulation: “A variety can be regulated by arranging the facts that are established by the psychological science in the frames of a system of at least five scales that present degrees: 1) the “inflexibility” of the facts; 2) their reproductibility; 3) contextual dependence; 4) theoretical load; 5) socialization [16, c.89]. It seems to be a challenging idea.

This can be applied to foreign psychological research, too. Naturally, the problem of fact is under study in many works on the methodology of psychological research (J.Piaget, F.McGuigan, R.Kirk, R.Gottsdanker, R.Plutchik, D.Chassagne, A.Kazdin, D.Goodwin and others) that cover the problems of explanation (Fodor, 1968; Swart, 1985; Cammins, 1983; Brown, 1963 and many others) and the

philosophy of psychology (M.Bunge, R.Argila, 1987, J.Bermudez, 2008 and others). We underline that we did not manage to find special research studies on the analysis of the structure of psychological fact in the literature we had access to.

It is but natural that the specific character is not revealed in the philosophical studies of the fact problem either. The special philosophical studies that analyze the fact are of great interest for psychology (in the first place concerning the general architectonics of the fact). Here one can refer to the studies of such researchers as V.A.Shtoff, L.S.Merzon, V.S.Shvyrev, V.M.Kapustyan, S.F.Martynovich, V.S.Stepin, G.F.Khrustov, E.M.Chudinov, A.I.Rakitov, A.L.Nikiforov, S.V.Illarionov and others.

Of course, we cannot but mention the works of foreign philosophers L.Wittgenstein, B.Russell, R.Carnap, L.Fleck, T.Kuhn, P.Feyerabend, N.R.Henson, B.Latour, E.Pickering and others).

And here a question arises: what prevents a new understanding of the fact? To our mind, the main obstacle is that the psychological fact is considered per se, while it has to be considered, treated and interpreted in the context of the methodology of psychology, i.e. in the frames of the methodological concept of psychological research. Being introduced into the methodological psychological context the fact will reveal the real complexity of its structure and will allow applying to the revelation of its determination.

In our works of the late 1990s we demonstrated that the methodology has concrete historical character and theoretically it has to answer the questions and react to the problems that appear within the object field of science. In some cases the methodological research passes ahead of the demands of science, and in some cases they lag behind them. At present the development of general methodology of psychology is brought to the forefront. We underline that it is not an attempt to create a general theory. We share the belief of Jung according to which the time is not ripe for general theories in psychology.

The matter is that the reserve of developing separate isolated methodological problems (though, beyond all doubt, most important for psychology) has been nearly as yet exhausted. Now most actual is the development of problems in complex and that means the development of general methodology of psychology in which separate methodological categories would be coordinated in integrated semantic area. It is their concept coordination that bears the new potential of methodological research and development.

It seems that cognitive methodology that fulfils the tasks of the modern world has to be of level structure. Such level structure must not only reflect the



heterogeneity of the psychological content itself but also the ways and methods of work at different levels that differ in their in essence.

Let us formulate the main point of our approach to the development of cognitive methodology. There are different approaches to the investigation of any phenomenon in the sphere of psychology. Traditionally they are considered as incomparable so at the best one can speak of the coexistence of approaches. We consider that while using a special methodological apparatus one can find additional “points of contact” and “incomparable” concepts will turn out comparable to a much more degree than it usually seems.

From our point of view this goal is achievable if a general scheme of psychological research will be taken as a basis of comparison. The scheme comprises the following structural components: the problem, the subject of psychology, the object-related problem, the pre-theory, the method (which includes three levels: ideological, subject and procedural), the empirical material, the explanation (which also includes the explanatory category, the explanation proper which supposes the presence of a level structure), the theory as a result of research [5], [7]. Let us underline that such scheme of research is “closed”, i.e. the theory serves as a basis for the new problem statement. So general cognitive methodology acts as a means of comparison and correlation of different psychological concepts. We take the following position: 1) the development of the general methodology is possible as it is possible to develop a universal model using which one can combine, integrate the most important methodological categories in “general research area”; 2) using such kind of integrative model allows to take into consideration the groundwork of the leading Russian and foreign methodologists through the correlative model (communicative methodology) we have worked out earlier [8],[9].

General methodology of psychology is a consistent concept that treats the problems of the subject, the method, the explanation, the theory, the fact and so on in their interrelationship. To our mind, not taking into consideration this kind of interrelationship, one cannot advance essentially further in the development of these (and many others) most important methodological issues of modern psychology. Such methodology might be called an integrative cognitive methodology of psychological science.

Now let us turn to the problem of the psychological fact in the context of the concept of general (integrative) methodology of psychology.

It might seem that here everything is quite simple: the research gives some empirical data that need to be interpreted. Let us turn to the philosophy of science that dislike the methodology of psychology gives much consideration to such issues. And as Kant warned “the mind sees only something that it creates following its own

scheme” [3, с.85]. So the received empirical data are usually considered by the researcher “in the light of” the pre-theory (see below). In fact, they have already been “pre-interpreted” though the researcher is not usually aware of the fact. Special attention must be paid to this moment.

Not being able to give a general characteristics to the concept (because of the limited size of this article) let us study in more detail the development of the methodological concept of the fact (in the first place due to the fact that in modern psychology practically no attention is paid to this methodological problem). While psychology neglects this problem (one can suppose that this is due to the seeming simplicity of the issue), the philosophy of science quite reasonably considers this problem to be one of the most serious ones.

“Fact - from Latin factum - done, completed) - 1) the synonym of such notions as the truth, the event, the result; something real as opposed to something imaginary; concrete, unique as opposed to something abstract and general; 2) in the philosophy of science - sentences of special type that fix empirical knowledge. As a form of empirical knowledge the fact is opposed to the theory and hypothesis” [10, с.157].

In understanding of the fact nature in modern philosophy of science one can distinguish two main tendencies: factualism and theoretism. These tendencies act as one of the forms of manifestation of the old empiricism - rationalism dilemma. While the first tendency underlines the independence and autonomy of facts in relation to different theories, the second one states that the facts are fully dependent on the theory, and when the theories are changed, the whole factual basis of the science is changed [10, pp.157-158]. One cannot but agree with A.L.Nikiforov who notes: “Nowadays more and more scientists believe that both absolute contraposition of facts and theory and their total dissolution in theory are not correct. The fact is the result of active cooperation of the subject and the object of cognition and it has a complicated structure some elements of which are determined by the theory and, and therefore, are dependent on it, and some elements are determined by the peculiarities of the cognizable object. The dependence of facts from theory is expressed through the fact that the theory forms the conceptual basis of facts: it singles out the aspect of reality under study, it determines the language used for the description of facts, the means and methods of the experimental research. Besides, the data obtained as a result of the experiment or observation are determined by the qualities of the objects under study. They give the content to the conceptual scheme. So, the scientific fact being theoretically loaded simultaneously preserves its autonomy from the theory as its content does not depend on the theory. It is due to that relative independence that the facts demonstrate the ability to contradict the theory and stimulate the development of scientific cognition” [10, p.158]. In his other study A.L.Nikiforov

develops a new notion of the scientific fact as a certain complex whole which consists of several elements that are interrelated in a certain sense: one can state that the scientific fact includes three components: a linguistic, a perceptive and a material practical one every of which is equally necessary for the existence of the fact” [11, pp.75-76]. “The three components are in the closest contact, and their division leads to the destruction of the fact” [11, p.76]. A.L.Nikiforov gives a very detailed characteristic of the components of the fact. “First of all, every fact is connected to a certain sentence... Let us call such sentence a linguistic component of the fact. Obviously, the linguistic component is necessary as we would not be able to speak of anything being a fact without it” [11, p.73]. “The perceptive component is the second component of the scientific fact. Speaking of it I mean a certain sensory image or a set of sensory images taking part in the process of the fact establishment. The perceptive component is also necessary. It is due to the fact that every fact of natural sciences is established by appealing to real things and practical actions with such things. The contact with the external world is performed only through the sense organs. So the establishment of any scientific fact is inevitably connected with the sense perception, and the perceptive part is necessary for every fact to a different extend [11, p.73]. “The existence of the third material practical component of the fact that is also very important is not that obvious. As a material practical component of the fact we understand a set of tools and instruments and a set of actions performed by them, skills and abilities used while establishing the fact” [11, p.74].

We consider the singling out and description of the structure of the scientific fact performed by A.L.Nikiforov very important. Perhaps, for psychology it is more important that the fact (at least, the psychological fact but, as we see, this characteristic is quite universal) has not only “horizontal” but also a “vertical” structure. In other words, the psychological fact demonstrates a level structure, too.

Not being able to present a detailed analysis in the frames of this article, we will give only the characteristics of the pre-theory as it is extremely important for understanding the psychological structure of the fact. The pre-theory is a complex of initial ideas of the scientist that serve as a basis for the empirical (and even theoretical) psychological study. So, the pre-theory precedes not only the theory as a result of the study but the empirical study itself. The pre-theory has a complex determination (the education of the researcher, scientific traditions, the ideals of the scientific nature and so on). One can describe the structure of the pre-theory: the problem, the “object-related” problem, the basic category, the modeling notion, the idea of the method, the explaining category, the method (type) of explanation [6].

Let us turn to the problem of the fact again. One can single out the following levels in the structure of the fact: ideological, object and procedural. The ideological

level is connected with the interpretation of the object of psychology, the object and procedural ones with the basic category and the modeling notions correspondingly. Not having the opportunity to analyse in detail the levels of the scientific fact let us make one remark that is important for the history of psychology. Say, let us turn to a classical research of the “phi”-phenomenon by M. Wertheimer. Some people note that the stroboscopic effect had been known earlier, that was not a new fact. This is correct but only in relation to the procedural level. The importance of this scientific fact is in the ideological and object levels. At the object level the integrity of gestalt (“apparent motion”) was proved, at the ideological level Wertheimer demonstrated the existence of the phenomenal field. So to our mind the level treatment of the fact opens new prospects in the indicated direction.

The integration of the structural and level approaches to the fact analyses is possible. It is a separate research goal (we will not dwell on this aspect in this article). Let us note that such interpretation of the fact allows a new way of solving a set of traditional psychological problems and gives an explanation to known facts: why different facts were perceived and interpreted by different researchers in an essentially different way. From our point of view the answer is obvious: in these cases the facts were perceived in this way because they were differently theoretically loaded as they had been estimated from the positions of different pre-theories.

So, the pre-analysis of the fact problem indicates the need for the special methodological study of the “fact” psychological construct.

### *Список литературы:*

1. Yenikeev B.N. Fact // Great Psychological Dictionary / Edited by V.P. Zinchenko and B.G. Mescheryakova. Saint-Petersburg, 2008.
2. Ivanova I.I., Aseev V.G. Methodology and Methods of Psychological Research // Methodological and Theoretical Problems of Psychology. Moscow: Nauka, 1969, pp.218-245
3. Kant, I. Works in six volumes. V. 3. Moscow: Mysl, 1964. 799 p.
4. Lomov, B.F. Methodological and Theoretical Problems of Psychology. Moscow: Nauka, 1984. 444 p.
5. Mazilov V.A. Scientific Psychology: The Problem of Method // The works of Yaroslavl Methodological Workshop. Volume 2: The Method of Psychology / Edited by V.V. Novikov (Editor-in-Chief), I.N. Karitsky, V.V. Kozlov, V.A. Mazilov. Yaroslavl: International Academy of Psychological Sciences, 2005. P. 248-279

6. Mazilov V.A. Theory and Method in Psychology. Yaroslavl: International Academy of Psychological Sciences, 1998
7. Mazilov V.A. The Prospects of the Paradigm Synthesis in Modern Psychology // Yaroslavl Pedagogical Herald. Science Journal. № 3. Vol. 2 (Psychological Pedagogical Sciences). 2013. P. 186-194
8. Mazilov V.A. The Principle of the Theories Commensurability in Psychology // Herald of N.A.Nekrasov Kostroma State University. Series "Pedagogics. Psychology. Social Work. Youth Studies. Sociokinetics. № 4. Vol. 19. 2013. P. 28-32
9. Mazilov V.A. The Formation of Psychology Method: History Pages (Method of Introspection) // Methodology and History of Psychology. 2007. Volume 2. № 1. pp. 61-85.
10. Nikiforov, A.L. Fact [Text] // New Encyclopaedia of Philosophy. Volume 4. Moscow, 2010. P. 157-158
11. Nikiforov, A.L. Philosophy and History of Science. Moscow: Ideya-Press, 2008. 264 p.
12. Petrenko, V.F. Multidimensional Consciousness: The Psychosemantic Paradigm. Moscow: New Chronograph, 2010. 440 p.
13. Rogovin, M.S. Theoretical Basics of Psychological and Psycho-Pathological Research. Tomsk, 1988. 236 p.
14. Rogovin, M.S. Introduction into Psychology. Moscow: Vysshaya Shkola, 1969. 356 p.
15. Shults D., Shults S. History of Modern Psychology. Saint Petersburg: Evraziya, 2002. 532 p.
16. Yurevich A.V. Methodology and Sociology of Psychology. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2010.

***Сведения об авторе:***

**Мазилев Владимир Александрович**, доктор психологических наук, профессор, вице-президент и действительный член Международной Академии Психологических наук, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (Россия)

## **Формирование зарубежных психологических школ на заре методологического кризиса в психологии**

Помощникова Надежда Владимировна

*Академия ФСИН России, Россия*

e-mail: [nadia.pomoshchikova@mail.ru](mailto:nadia.pomoshchikova@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются причины возникновения методологического кризиса в психологии, его исторический аспект и как следствие - появление нескольких крупных научных школ. Также в работе дана краткая характеристика основных зарубежных психологических школ, информация об их представителях и основные положения их концепции.

**Ключевые слова:** Психология, методологический кризис, сознание, научные школы, мышление, эксперимент, бихевиоризм, гештальтизм.

## **Formation of foreign psychological schools at the beginning of methodological crisis in psychology**

Pomoshchikova Nadezhda Vladimirovna

*Academy of the Federal penitentiary service of Russia, Russia*

e-mail: [nadia.pomoshchikova@mail.ru](mailto:nadia.pomoshchikova@mail.ru)

**Abstract.** In article the causes of methodological crisis in psychology, his historical aspect and as a result - emergence of several large schools of sciences are considered.

Also in work the short characteristic of the main foreign psychological schools, information on their representatives and basic provisions of their concept is given.

**Keywords:** Psychology, methodological crisis, consciousness, schools of sciences, thinking, experiment, behaviorism, geshtaltizm.

Конец XIX в. ознаменовался дискуссиями о том, какими путями строить психологию, какие методы должны стать ведущими при исследовании.

Революцию произвело дарвинское учение. Оно взорвало механическую модель и всю систему идей, с ней связанную. На смену формуле «сознание и

его феномены» пришла новая: «активно действующий, заинтересованный в выживании организм и его среда». Предмет психологии резко расширился. Он включал теперь не только внутренние феномены и акты, но и реальные телесные действия. Переход к формуле «организм-среда» переносил центр тяжести на реальное действие, устремленное к среде [3, с. 302].

Переход от старой, механической, к новой, биологической, картине психической деятельности совершался в сложной социальной обстановке. Крушение прежних воззрений на отношение сознания к организму и миру создало благоприятную среду для культивирования субъективно-идеалистических концепций, под влиянием которых складывались в эпоху империализма новые психологические школы на Западе.

Первая треть двадцатого века отмечена в истории психологии появлением нескольких крупных научных школ.

Рассмотрим прежде всего так называемую структурную школу, идейным лидером которой являлся Вундт и его ученик Эдвар Титченер. Представители школы называли себя структуралистами, т.к. считали главной задачей психологии экспериментальное исследование структуры сознания.

Перед психологией, по Титченеру, стоят три вопроса: «что, когда, где».

Психологию Титченер трактовал как науку об опыте, зависящем от испытывающего его субъекта. Под сознанием нужно понимать совсем не то, о чем банальное самонаблюдение, свойственное каждому человеку. Сознание имеет собственный строй и материал, скрытый за поверхностью его явлений. Представление о каком-либо объекте строится на совокупности чувственных элементов. Значительная их часть может покидать сознание, в котором остается лишь сенсорная сердцевина, достаточная, чтобы воспроизвести всю совокупность [3, с. 302].

Титченер верил в то, что сочетание интроспекции с экспериментом и математикой в конце концов приблизит психологию к стандартам естественных наук.

Причиной упадка титченеровской школы историк Р. Уотсон видел в объективных обстоятельствах развития психологии, поскольку эта школа сложилась на зыбкой почве интроспекционизма и потому неизбежно шла к распаду [3, 312].

Исследования мышления в вюрцбургской школе.

Вюрцбургская школа в психологии знаменита прежде всего тем, что именно в ней впервые было начато экспериментальное изучение мышления.

Она была основана немецким ученым О. Кюльпе (1862-1915).

В первые годы своей деятельности он частично повторял эксперименты, проводимые в Лейпцигской лаборатории, частично совершенствовал интроспективный метод [1].

Изменение инструкции, которая дается испытуемому перед началом эксперимента, привело к тому, что главное внимание в работах Кюльпе и его сотрудников было сконцентрировано уже не на результатах деятельности (скорости ответа, его точности и т.д.), а на ее процессе. Задача заключалась не в том, решит ли испытуемый предлагаемую задачу, а интересен сам его рассказ решения задачи. Они делили эксперимент на три части: прерывали процесс. Сначала давали задание (было достаточно простое), давали решать задачу (прерывались) – отчет как происходит решение, и последнее прерывание в самом конце. Самоотчеты были большие. И тут выяснилось совершенно неожиданное: по содержанию мышление не сводится к совокупности образов.

Поставив перед испытуемым задачу и наблюдая за ее решением, Кюльпе фактически начал экспериментальное изучение процесса мышления. Тем самым было опровергнуто мнение Вундта о том, что экспериментальному изучению доступны только элементарные (сенсорные) процессы и что сознание представляет собой сенсорную мозаику, т. е. комплексы взаимосвязанных сенсорных элементов – ощущений и представлений.

Эксперименты Вюрцбургской школы показали, что испытуемый при выполнении заданий совершает умственные операции, которые он обычно не осознает.

Работа Кюльпе привела его к преобразованию классической интроспекции в метод «систематической экспериментальной интроспекции». Решая интеллектуальную задачу (например, устанавливая логическую связь между понятиями), испытуемый должен был дать ретроспективный отчет о состояниях сознания, пережитых им в процессе решения. Было установлено, что мысль, с психологической точки зрения, можно охарактеризовать не только негативно – как качественно отличную от сенсорных данных, но и позитивно – как оперирующую значениями.

В опытах Марбеот от испытуемых требовалось при взвешивании предметов сообщить не только о том, какой из них тяжелее, но и о том, как они пришли к этому выводу.

Целью опытов Уатта и Мессера было проследить за тем, какие процессы происходят в сознании испытуемого в промежутке между восприятием слова-стимула и ответной словесной реакцией. Эти эксперименты, так же как и работы Аха, усовершенствовавшего в 1905г. методику систематической интроспекции, доказали наличие несенсорных компонентов в сознании.



Выявили они и наличие нового, неизвестного фактора, детерминирующего процесс мышления. Это не был поток ассоциаций, но он и не направлялся апперцепцией, как считал Вундт.

В 1906 г. Ах начал, вслед за изучением мышления, исследовать волевой акт. Он исходил из того, что принцип построения этих актов одинаков (что подтверждал и Вундт) и реагирование в ответ на раздражитель нажатием на ключ ничем не отличается от реагирования словом. На основе полученных результатов он ввел понятие детерминирующей тенденции, направляющей ход деятельности в обоих процессах и помогающей достичь лучшего результата.

Н. Ах стремился экспериментально показать, что для возникновения понятий недостаточно установления механических ассоциативных связей слово-предмет, но необходимо наличие задачи, решение которой потребовало бы от человека образования понятия.

В экспериментах Бюлера испытуемому уже предлагались логические и арифметические задачи. Обдумывая их, он должен был замечать путь, который ведет к решению. В результате Бюлер и Уатт пришли к выводу о том, что принятие задачи является главным фактором, определяющим процесс мышления, т.е. именно задача, ее содержание направляет и регулирует этот процесс. Таким образом, мышление стало рассматриваться не как одномоментный акт, а как процесс, имеющий начало, время протекания и результат.

Экспериментальное исследование мышления, начатое в Вюрцбургской школе, было продолжено другими исследователями и стало одной из самых обширных областей экспериментальной психологии. Однако первые материалы получили именно Кюльпе и его сотрудники, главными достижениями которых стало распространение экспериментального метода на высшие психические процессы (мышление и волю).

В экспериментах Вюрцбургской школы и ее представителей было впервые доказано, что мышление представляет собой процесс, несводимый к чувственным образам и зависящий от разнообразных факторов, в том числе и от установки, возникающей при принятии задачи. Эти данные наглядно показали, что психологические закономерности мышления несводимы к логическим. Таким образом, изучение мышления стало приобретать психологические контуры.

Идеи Вюрцбургской школы были развиты в работах О. Зельца, понимавшего мышление как функционирование интеллектуальных операций.

Бихевиоризм.

Бихевиоризм, определивший облик американской психологии в 20-м столетии, радикально преобразовал всю систему представлений о психике. Его кредо выражала формула, согласно которой предметом психологии является поведение, а не сознание.

Идейным вдохновителем бихевиористского движения был Эдвард Торндайк. Его функция определялась тем, что его работы открыли первую главу в летописи бихевиоризма.

Торндайк существенно расширил область психологии, он показал, что она простирается далеко за пределами сознания. Сферой психологии оказывалось взаимодействие между организмом и средой. То, что в психологии называлось рефлексом, Торндайк назвал коннексия, т.е. связь между реакцией и ситуацией.

Торндайк, больше чем кто бы то ни было, подготовил возникновение бихевиоризма.

Теоретическим лидером этого направления стал Джон Браун Уотсон [2, с. 15]. Ученый увлекался экспериментальной психологией, но испытуемыми были не люди, а животные.

«Стимул - реакция» - так прозвучал девиз бихевиоризма, основные идеи которого Уотсон изложил статье «Психология, какой ее видит бихевиорист».

Программа бихевиоризма сводилась к нескольким четко сформулированным пунктам: предмет психологии – поведение. Оно построено из секреторных и мышечных реакций безостаточно детерминированных внешними стимулами.

«Психологии надлежит отвергнуть представление о сознании как бестелесном, причудливо действующем внутреннем агенте, о котором известно лишь из показаний интроспекции». – говорил Уотсон [2, с. 21].

Бесспорное влияние на бихевиоризм оказали учения И.П. Павлова и В.М. Бехтерева. Антифизиологизм и отрицание роли образа в регуляции поведения остались определяющими признаками программы Уотсона.

После первой мировой войны Уотсон приступил к изучению эмоций.

«В эмоции, - писал Уотсон, - нет ничего, кроме внутрителесных изменений и внешних выражений». Самое главное он усматривал в возможности управлять по заданной программе эмоциональным поведением. Опыты ставились над младенцами. Сперва Уотсон испробовал различные традиционные способы борьбы с чувством страха: уговоры, неприменение в течение длительного периода времени вызывающего страх условного раздражителя либо, напротив, непрерывное его применение. Но этими

методами устранить отрицательную эмоцию не удавалось. Тогда был использован другой прием: отрицательное чувство элиминировалось посредством положительного.

Необходимо отметить, что одновременно с бихевиоризмом возникает гештальтизм: Макс Вертгеймер и Уотсон выступили с идеей реформы психологии почти одновременно в условиях нарастающей неудовлетворенности господствовавшими воззрениями на предмет, проблемы, объяснительные принципы психологии. Их одновременное появление – показатель того, что они возникли как различные варианты ответа на запросы логики развития психологических идей.

Гештальтисты были преемниками европейского функционализма.

Гештальтизм отличала от других концепций установка на то, чтобы строить психологическое знание по типу физико-математического.

Понятие об инсайте стало ключевым в гештальт-психологии. Ему был придан универсальный характер. Оно стало основой гештальтистского объяснения адаптивных форм поведения. Инсайт означал переход к новой, познавательной, образной структуре, соответственно которой сразу же меняется характер приспособительных реакций [3, с. 316].

20-е годы XX столетия ознаменовались серьезными экспериментальными достижениями гештальт-психологии. Они касались главным образом процессов восприятия, притом зрительного. Было предложено множество законов гештальта. К ним относились «фигура и фон» и «транспозиция».

Подводя итог, хотелось бы отметить, что кризис психологии выявился в наибольшей своей остроте, когда сформировалась поведенческая психология, потому что она, выдвинув поведение как предмет психологии, с особенной остротой выявила кризис центрального понятия всей современной психологии - понятия сознания. Как писал Зигмунд Фрейд, - «Рушатся методологические основы, на которых было первоначально воздвигнуто здание экспериментальной психологии всё большее распространение получает в психологии отказ не только от эксперимента, но и вообще от задач научного объяснения. Сознание низводится на роль маскировочного механизма, лишённого реального влияния на поведение, управляемое бессознательными влечениями».

***Список литературы:***

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. М: АСТ, Астрель, 2008. 352 с.
2. Уотсон Д.Б. Хрестоматия по истории психологии: Период открытого кризиса: начало 10-х – середина 30-х годов XX в. М., Издательство Московского университета. 1992. 362 с.
3. Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины XX в. М., 1996. 416 с.

***References:***

1. Gippenrejtter Ju.B. Vvedenie v obshhujuju psihologiju. M: AST, Astrel', 2008. 352 s.
2. Uotson D.B. Hrestomatija po istorii psihologii: Period otkrytogo krizisa: nachalo 10-h – seredina 30-h godov HH v. M., Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. 1992. 362 s.
3. Jaroshevskij M.G. Istorija psihologii ot antichnosti do serediny HH v. M., 1996. 416 s.

***Сведения об авторе:***

**Помощикова Надежда Владимировна**, преподаватель кафедры теории государства и права, международного и европейского права Академии ФСИН России (Россия)

## **Исследование поэзии как отражение умонастроений определенного исторического времени**

Проненко Екатерина Юрьевна

*Московский гуманитарный университет, Россия*

e-mail: [pronenko@mail.ru](mailto:pronenko@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена изучению поэзии, как источнику отражения умонастроений определенного исторического периода.

**Ключевые слова:** историческая психология, жизненная позиция, ценностные ориентации, характер умонастроений

## **Study of poetry as reflection of state of mind of particular historical time**

Pronenko Ekaterina Yurevna

*Moscow University for the Humanities, Russia*

e-mail: [pronenko@mail.ru](mailto:pronenko@mail.ru)

**Abstract.** Article is devoted to studying of poetry as to a source of reflection of moods of a certain historical period.

**Keywords:** historical psychology, life philosophy, value orientation, frame of mind.

Актуальность нашего исследования определяется двумя факторами. Во-первых, немногочисленность современных исследований в рамках относительно молодой области научного знания – исторической психологии – стимулирует нас к проведению данного исследования. С другой стороны, не вызывает сомнений необходимость выявления умонастроений поэтов посредством изучения их жизненной позиции, как «рупоров» разных эпох.

В исторической психологии одной из приоритетных задач является выявление психологических особенностей человека на определенном историческом этапе. Одной из важных категорий в рамках определения таких

особенностей является жизненная позиция человека, так как именно она отражает умонастроения человека: его отношение к себе и к миру, а также эффективность взаимодействия человека с социумом.

Одним из источников изучения умонастроений, присутствующих в обществе, являются литературные произведения, а поэты, в свою очередь, выступают выразителями идей, господствующих в обыденном сознании народа, представителями которого они являются. Мы солидарны в этом вопросе с мнением М. Журиной о том, что поэтические тексты являются своего рода индикаторами эпохи.

Стихотворения выполняют двойную роль; с одной стороны, они отражают умонастроения самого автора, а с другой - являются инструментом воздействия на читателя, способствуют актуализации его психических процессов и состояний и даже участвуют в формировании психических свойств. В связи с этим научное изучение литературного творчества может идти в двух направлениях: изучение психологии авторов произведений и изучение психологии читателя.

Обзор современных научных исследований по проблеме позволил сделать вывод о том, что первое направление, а именно изучение поэтов в качестве объекта исследования, разрабатывается в большей степени учеными-словесниками: культурологами, лингвистами, филологами. В основном авторы посвящают свои исследования осмыслению поэтического творчества отдельных персоналий, например А.Ахматовой, О. Сулейменова, Н. Рубцова и др. Кроме того, подвергается изучению историогенез отдельных поэтических тем, например, патриотическая, гражданская тематика, «усадебная» поэзия и др. Данные исследования представляют большой интерес для исторических психологов.

Читатель как объект исследования чаще выступает в работах психологов: изучается читательская деятельность как способ развития самопонимания, индивидуальные особенности личности в восприятии поэтического текста, а также особенности понимания и переживания стихотворного текста.

Вместе с тем нам не удалось найти исследований, посвященных выявлению жизненной позиции поэтов как обобщенной характеристики на определенном историческом этапе; этим и определяется новизна нашего исследования.

Жизненная позиция поэтов, на наш взгляд, непосредственно отражается через выбираемую ими тематику произведений, а опосредованно – через образы, которые они используют для выражения своих взглядов, согласно психологическому механизму проекции. В связи с этим в своем исследовании

мы нацелены на выявление ведущей тематики произведений и на выявление смыслового содержания используемых при этом образов, отражающих активность – пассивность, позитивизм-негативизм, агрессивность-миролюбивость и других характеристик жизненной позиции.

В качестве теоретико-методологической основы нашего исследования выступили: принцип системного изучения человека, принцип единства сознания и деятельности. В качестве теоретической основы использованы исследования, отображающие понятие жизненной позиции [2; 4], диссертации по психологии и филологии, затрагивающие понятие жизненной позиции и поэзии, основные положения жизненной позиции в психологии личности [5; 9], критериальные свойства субъекта в психологии индивидуального и группового субъекта [3], социальные представления жизненного пространства в стратегии социологического исследования, направленность интересов личности [10], ценностные ориентации [6], проявления самореализации [1], самопонимания, параллель между литературной интерпретацией и объяснением человеческих поступков, приемы и принципы анализа литературного произведения [7], смысложизненные ориентиры [8].

Практическая значимость работы заключается в следующем: результаты данного исследования представляются полезными и интересными для психологов, историков, лингвистов и могут быть использованы при проведении занятий, в том числе по исторической психологии.

Новизна работы заключается в изучении жизненной позиции с помощью образов произведений поэтов XIX и XXI века. Впервые осуществлен сравнительно-сопоставительный анализ содержательных характеристик жизненной позиции поэтов XIX и XXI века, выявлены ценностные ориентации поэтов разных эпох.

Объектом исследования стали поэты XIX и XXI вв. Общее количество выборки - 120 человек. Выборку составили Поэты XIX в. (Серебряного века; период: 1890-1930 гг.), 30 мужчин и 30 женщин. И Поэты XXI в. (современные поэты, период: 1990-2014 гг.), 30 мужчин и 30 женщин. Общее количество изученных произведений – 1193.

Исследовательская база – опубликованные произведения авторов на специализированном сайте, посвященном поэтам XIX века – мужчины <http://www.stihi-xix-xx-vekov.ru/>, <http://slova.org.ru/> и женщины <http://www.babiy-bunt.ru/>. Общее количество изученных произведений – 593. Исследовательская база – опубликованные произведения современных авторов на специализированном сайте - <http://www.stihi.ru/>. Общее количество изученных произведений – 600.

В качестве методов исследования мы использовали анализ продуктов деятельности, контент-анализ, статистический анализ (корреляционный анализ Спирмена, кластерный анализ), интерпретацию при категоризации образов.

Результаты исследования:

Результатами нашего исследования стали, установленные различия в частоте использования различной тематики у поэтов – мужчин и поэтов – женщин. Наиболее характерными тематиками для поэтов-женщин и поэтов-мужчин XIX века являются гражданская и философская. Для современных поэтов-женщин на первом месте любовная тематика, на втором философская, далее пейзажная, гражданская, шуточная, религиозная, детская, мистическая. Для современных поэтов-мужчин: любовная, гражданская, пейзажная, философская, шуточная, городская, мистическая, религиозная. Поэты в разные исторические периоды описывают свои произведения через образы, представленные в произведениях. Выявлены категории образов, чаще всего встречающиеся в произведениях, как отражение жизненной позиции и умонастроений. Категории: духовная, негативные чувства, позитивные чувства, высшие чувства, народно-бытовые категории, природно-пейзажные категории, ощущение времени, категория людей, военная категория. Сделана интерпретация категорий с целью понимания жизненной позиции поэтов и умонастроения исторического периода. С помощью критерия Манна-Уитни и корреляционного анализа Спирмена мы реконструировали понятие жизненной позиции для поэтов - мужчин и поэтов - женщин разных эпох.

Проведя исследование, мы можем дать определение жизненной позиции современных поэтов. Это активная позиция, с оптимистическим характером умонастроений, и такими важными ценностными ориентациями, как жизнерадостность, любовь, жизненная мудрость, активная деятельная жизнь, смелость в отстаиваниях своего мнения, чуткость. Жизненная позиция поэтов XIX века это пассивная позиция, с негативным характером умонастроений и такими ценностными ориентациями, как терпимость, смирение, пассивная деятельная жизнь, сложность и невозможность в отстаивании взглядов.

### ***Список литературы:***

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
2. Безрукова В.С. Основы духовной культуры. Екатеринбург, 2000.
3. Брушлинский А.В., Воловикова М.И. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта. М.: Персэ, 2002.



4. Гулина М.А. Словарь-справочник по социальной работе. Спб.: Питер, 2008
5. Гуревич П.С. Психология личности: учебное пособие для студентов Вузов. М.: Юнити-Дана, 2009.
6. Журавлев А.Л., Юревич А.В. Макропсихология современного российского общества. М.: Изд. «Институт психологии РАН», 2009.
7. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. М.: Флинта, Наука, 2000
8. Мухина В.С., Хвостов А.А. Отчуждение от себя о саморазрушающих страстях человеческих. М.: Изд. Прометей, 2011.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1989.
10. Ядов В.А. Россия как трансформирующееся общество. М.: Аспект-пресс, 2000.

### ***References:***

1. Abul'hanova-Slavskaja K.A. Strategija zhizni. M.: Mysl', 1991.
2. Bezrukova V.S. Osnovy duhovnoj kul'tury. Ekaterinburg, 2000.
3. Brushlinskij A.V., Volovikova M.I. O kriterijah sub#ekta // Psihologija individual'nogo i gruppovogo sub#ekta. M.: Persje, 2002.
4. Gulina M.A. Slovar'-spravochnik po social'noj rabote. Spb.: Piter, 2008
5. Gurevich P.S. Psihologija lichnosti: uchebnoe posobie dlja studentov Vuzov. M.: Juniti-Dana, 2009.
6. Zhuravlev A.L., Jurevich A.V. Makropsihologija sovremennogo rossijskogo obshhestva. M.: Izd. «Institut psihologii RAN», 2009.
7. Esin A.B. Principy i priemy analiza literaturnogo proizvedenija. M.: Flinta, Nauka, 2000
8. Muhina V.S., Hvostov A.A. Otchuzhdenie ot sebja o samorazrushajushhijh strastjah chelovecheskih. M.:Izd. Prometej, 2011.
9. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii. M.: Pedagogika, 1989.
10. Jadov V.A. Rossija kak transformirujushheesja obshhestvo. M.: Aspekt-press, 2000.

### ***Сведения об авторе:***

**Проненко Екатерина Юрьевна**, аспирант 1 курса Московского гуманитарного университета (Москва, Россия).

## **Anima media natura как юнгианский подход к психике**

Сагайдак Александр Николаевич.

*Ассоциация глубинной психологии «Теурунг», Украина.*

e-mail: [s5456@mail.ru](mailto:s5456@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена анализу юнгианского подхода к предмету психологии в сравнении с психоаналитическим и позитивистским.

**Ключевые слова:** Бессознательное, эго, фантазия, травма, диссоциация, защита, архетип, Самость.

## **Anima media natura as Jungian approach to psyche**

Sagaydak Alexander Nikolaevich.

*Association of deep psychology "Teurung", Ukraine.*

e-mail: [s5456@mail.ru](mailto:s5456@mail.ru)

**Abstract.** Article is sanctified to the analysis of the jungian going near the article of psychology by comparison to psychoanalytic and positivism.

**Keywords:** Unconscious, ego, fantasy, injury, dissociation, defence, archetype.

В своей работе «Трансцендентальная функция» [7] К.Г. Юнг отметил подобие математической функции, определяющей свой знак на экстремуме, и функции психической, проявляющей свою суть в экстремальных состояниях. Эта аналогия особенно валидна, когда мы оцениваем вклад психотерапии и клинической психологии в развитие фундаментального психологического знания, знания о природе психики как таковой. Поиск новых методологических подходов к диагностике, коррекции и терапии глубинной психотравмы так или иначе сводится к полемике, заданной еще основоположниками глубинной психологии о причинах образования «вторичных психических групп» у травмированной личности. И К.Г. Юнг, и З. Фрейд [5] признавали необходимость включения развития травмированной личности в

фантазийно-бессознательный контекст. Но принципиальной позицией К.Г.Юнга была интерпретация бессознательных фантазий не как сугубо дисфункциональных, но и выполняющих защитные функции по отношению к травмированному эго. Психика, таким образом, использует архетипический уровень для предохранения эго, слишком слабого, чтобы справиться с травмой самостоятельно. Однако формирование архетипических защитных механизмов и последствия их действия для взрослой личности по-прежнему остаются предметом острых споров.

Сущность ранней детской психотравмы состоит в том, что аффективные переживания, вызванные неблагоприятными условиями внешней среды, становятся субъективно слишком сильными для того, чтобы детская психика могла их вынести в нормальном режиме функционирования [2]. Диссоциация целостного переживания становится необходимой для выживания психики, которая переходит к иной структуре интеграции. Связи между составляющими психики, и в первую очередь – между эго и бессознательным, подвергаются атакам защитных механизмов бессознательного, которые при этом берут на себя функции поддержания целостности. Событие и аффект, аффект и смысл отделяются друг от друга. При особенно тяжелых случаях травматизации связь между аффектом и смыслом не поддерживается даже через посредничество защитных механизмов бессознательного. Сигналы из внешней среды и бурные детские аффекты утрачивают последний доступ к символизации и осмыслению – доступ к эго. Тем активнее вторгаются в сознание бессознательные фантазии, состоящие из архаичных, не имеющих определения объектов, полностью чуждых смыслу, сознанию и упорядоченному миру культуры. В результате первичная детская алекситимия, являющаяся нормой до тех пор, пока ребенок не научился говорить, становится неотъемлемой составляющей взрослеющей личности в том, что касается переживаний.

В менее тяжелых случаях диссоциация не достигает степени полного разрыва связей, и фигура внутреннего Защитника/Преследователя, открытая Д. Калшедом и исследуемая нами становится преимущественно опекающей [2]. В этом случае бессознательные фантазии по-прежнему заменяют собой конструктивную работу воображения, но, по мнению Д.Калшеда, основой для таких фантазий становится позитивный полюс Самости. Ее позитивные энергии хоть и не дают развиваться эго в полной мере, но поддерживают его своей нуминозной силой, ужасающий характер которой уступает место чарующе-волшебному. Стремясь как можно точнее выразить суть защитных механизмов бессознательного, Д. Калшед пролагает, что они обеспечивают выживание личности ценой прекращения процесса индивидуации [2]. Стремясь сохранить

«неразрушимый личностный дух» в безопасности, они инкапсулируют его, отделяя от психосоматического единства души и тела и перекрывая доступ к существованию «здесь и сейчас», т.е. в реальном мире и реальном времени. Вместо постепенной и трудной интеграции бессознательного и эго в связную личность, огромная энергия амбивалентных полюсов архетипа окончательно поляризуется, образуя диссоциативный защитный механизм. Используя терминологию К.Г.Юнга [10] мы в своих исследованиях сделали вывод о том, что непереносимый уровень тревоги, делающий невозможным функционирование целостного эго, возникает в том случае, когда архетипические аффекты остаются неперсонифицированными («неочеловеченными») и ребенок остается лицом к лицу с первичным, ужасным и нечеловеческим обликом архетипа. Сущность эмоциональных переживаний ребенка в таком состоянии имеет свою специфику. Х.Кохут очень точно передал характер этой тревоги, назвав ее «тревогой дезинтеграции» и оценив ее как самую сильную тревогу, которую только может испытать человек [3]. Эта тревога проистекает от угрозы полного разрушения личности и парадокс ситуации состоит в том, что то, что вызвало эту тревогу, становится и средством совладания с ней – архетип. Если речь идет об обычных защитных механизмах, например, о вытеснении, то в структуре личности всегда есть уровень, где сохраняются вытесненные факты и переживания. Если же внутри личности действуют защитные механизмы бессознательного, то воспринятые образы не получают целостной репрезентации даже в «закрытом архиве» психики. Они либо переводятся на соматический уровень, либо фрагментируются на полностью изолированные друг от друга части. При сильных уровнях травматизации фрагментация переживаний настолько тщательна, что они никогда не смогут быть представлены в сознании в виде целостных образов, т.е. утрачены навсегда. Таким образом, делая личность нечувствительной к возможному повторению травмы, защитные механизмы бессознательного делают ее неспособной к любым целостным переживаниям, чья сила хоть отдаленно напоминает первичный травматический аффект.

К.Г.Юнг неоднократно подчеркивал субстанциональность психики, нарушения которой столь же специфичны, как дисфункции разума или соматические болезни. Выделение специфически психических нарушений чрезвычайно затруднительно ввиду тонкости психической реальности для психологического исследовательского инструментария, однако это не означает, что ее нет. Стремясь дать максимально полное определение субстанциональности психики, К.Г.Юнг говорит следующее: «Согласно лежащему в основе этого представления о психическом, эта субстанция

наполовину телесной, наполовину духовной природы; некая «*anima media natura*» (душа промежуточной природы)» [8]. Таким образом, мы можем интерпретировать специфически психологический уровень в человеке как некое переходное, трансформирующееся и трансформирующее пространство (как именно и обозначил его Д.Винникот) [1]. Отсюда становится очевидным, как утверждает Д.Калшед, что источник нарушений травмированной личности, у которой соматические и когнитивные процессы диссоциированы, находится именно в этой переходной области. Телесные переживания травмированной личности характерны отсутствием некоего важного компонента, который психологи XIX в. обозначили бы как «жизненную энергию» или «волю к жизни» [4]. Д.Калшед называет это утратой личностного духа. Ощущение отсутствия этого компонента вызывает у человека чувство непреходящей неудовлетворенности, которое он пытается компенсировать интенсивной стимуляцией, формы проявления которой бывают невероятно причудливы, если не сказать больше – извращены. Эти попытки заведомо безнадежны, поскольку восполнить это чувство неудовлетворенности может только одно – гармонизация переходного пространства и интеграция соматического и рационального. Однако у личности, пережившей раннюю детскую психотравму, это переходное пространство заблокировано защитными механизмами бессознательного, сила которых значительно превосходит силу сознательного эго.

Трактовка психики как «*anima media natura*» между духом и телом имеет и другие вполне четкие прикладные аспекты. К примеру, достаточно распространенной неудачей в аналитической работе и психотерапии является ее чрезмерная рационализация, т.е. стремление аналитика действовать только на уровне радио. Аффект в этом случае так и остается непрожитым, травматический опыт – неинтегрированным. Другая крайность – перенос центра тяжести работы с анализандом на соматический уровень (что случается, например, при телесно-ориентированном подходе). Разблокировка мышечных панцирей может привести к высвобождению связанных этими зажимами аффектов, при этом высвобождение так и не приводит к трансформации аффекта в образы и осознанию травмы. Таким образом, кроме архетипического происхождения еще одной важной причиной силы защитных механизмов бессознательного является принципиальное различие между рациональной и соматической природами человека, которое в норме преодолевается интегрирующей природой «*anima media natura*». У травмированной личности психика теряет свои интегративные свойства, на смену которым приходит диссоциативная деятельность защитных механизмов бессознательного.

На практике это выглядит так, что у травмированной личности соматические ощущения так и не становятся осознанными, т.е. вербальный интеллект не может воплотить их в словесные образы. Человек бессознательно ищет другие способы выражения телесных ощущений, которые не могут достигать уровня символической трансформации, а, следовательно, будут примитивно-архаичными. Его телесные переживания теряют личностный характер и на всю его соматическую природу ложится отпечаток деперсонализации.

Пытаясь дать определение психике, К.Г. Юнг использовал в качестве аналогии спектральность света. Видимая часть спектра – это, собственно, и есть «*anima media natura*», осознаваемый уровень психики. Не воспринимаемые глазом ультрафиолетовые и инфракрасные волны – это психика вне сознания. Д.Калшед, используя юнговский образ, предлагает отождествить инфракрасный полюс с аффективно-инстинктивной, архаичной, териоморфной и даже инфернальной стороной бессознательного. Ультрафиолетовый же – с высшей, духовной, божественной его сущностью. Мы, в свою очередь, используя образ, предложенный Д.Калшедом, дифференцируем функции защитных механизмов бессознательного, т.е. дифференцируем синкретичную фигуру Защитника/Преследователя, опекающие функции которого в этой интерпретации относятся к ультрафиолетовому, а тиранические – к инфракрасному полюсу. И когда «*anima media natura*» уступает место защитным механизмам бессознательного, разрывая тем самым прямую связь между соматическим и рациональным, эго анализанта уходит одновременно в оба этих полюса – инфракрасный (аффективный) и ультрафиолетовый (духовный). Это подтверждает наше предположение о том, что защитные механизмы бессознательного кроме деструктивных, наделены также и конструктивными свойствами, что совпадает с мнением Э. Нойманна, Дж. Хиллмана, Н. Шварц-Заланта, Д. Сандера и Дж. Биби, Дж. Хендерсона, М. Вудман, Л. Леонард и Г.Могенсона [2; 6].

Позитивистский подход игнорирует трансперсональный аспект психики и вовсе отрицает присутствие нуминозного. С точки зрения же юнгианской психологии все психические процессы (что бы мы ни вкладывали в это слово) следует рассматривать в контексте архетипических. Исторически сложившейся формой амплификации архетипа является миф. Личный миф каждого человека реализуется по этому же сценарию. Отличие травмированной личности состоит в том, что она не проживает своих страданий, а подчиняется им, отдается в их власть. Кстати, в мифах нередко встречается сюжетный ход, когда герой в своих странствованиях встречает людей или существ, находящихся именно в

таким положением. На архаическом языке такое положение называется проклятость и все мифологические сюжеты сходятся на том, что такое состояние может быть снято только с помощью извне – с помощью героя, мудрого старца или прекрасной принцессы. Разумеется, травмированная психика не бездействует и прилагает усилия к балансировке энергетического потенциала эго и бессознательного. Но при травме бессознательные фантазии занимают место самооценки, поскольку потребности личности в общении с окружающим миром остаются неудовлетворенными. В период раннего детства для преобразовывания архетипической энергии и придания формы бессознательным фантазиям используется сказочная символика. Практически во всех детских сказках присутствует тема переходных процессов. Возьмем, к примеру, сказку «12 месяцев». Волшебному, чарующему, магическому миру повелителей природных стихий – месяцев, противостоит изнурительный, тяжелый, грязный, унижительный мир мачехи и ее дочери. Эти два мира никак не соприкасаются: в обычных обстоятельствах ни Аленушка не может проникнуть в освещенный магическим костром круг братьев-месяцев, ни сами братья не могут прийти к ней на помощь и даже не знают о ее существовании. Переходным миром между этими двумя бинарными полюсами является дворец принцессы. При этом даже сам образ принцессы является переходным – наполовину она капризный, жаждущий любви ребенок, наполовину – самовластная, безжалостная повелительница. Центральными символами, которые воссоединяют и противоречивое естество принцессы, и открывает доступ к преобразованию «темного» мира мачехи, становятся подснежники и кольцо. Сказка заканчивается счастливо, и особенную, практически завершенную гармонию ей придает именно то обстоятельство, что зловещие, темные фигуры мачехи и ее дочери так же становятся способны к искуплению и очищению – после пребывания в течение года в собачьем теле им будет возвращено человеческое. Травматическая расколотость бытия на два мира оказывается преодоленной.

Подобные сюжеты мы можем наблюдать во многих сказках. Мир бедности, страдания, жестокости и гордыни противостоит чистому, совершенному миру волшебства и радости. Но на границе этих двух миров всегда стоит страж (в сказке «12 месяцев» фигура стража была представлена в образе самой зимы и темного леса, но обычно это персонифицированная фигура – антропо- или зооморфная), который не пропустит недостойных. Есть и еще одна вариация этого сюжета, и для нас она представляет особый интерес – фигура стража так же двойственна: со стороны темного мира она

околдовывающая, запугивающая, преследующая и запрещающая, а со стороны светлого мира – испытывающая, очищающая, помогающая.

Таким образом, в основе любой сказки лежит более древний, мифопоэтический сюжет развития от страдания и нищеты через ужас и злодейство к волшебству и свету – воплощению радостной стороны нуминозного.

В нашей терапевтической и исследовательской работе мы используем метод трансцендентной функции как основной метод диагностики защитных механизмов бессознательного. Опираясь на одноименную работу К.Г.Юнга, мы исходим из высказанной им мысли, что процесс активного воображения является «наиболее эффективным способом выведения на поверхность того содержимого бессознательного, которое располагается сразу же за порогом сознания и, будучи подвергнуто активизации, как правило, спонтанно врывается в осознающий разум» [10].

И К.Г.Юнг, и все его последователи обращают внимание на то, что содержания сознания и бессознательного весьма редко стыкуются друг с другом. Антиномичные позиции бессознательного не представляют собой угрозы для эго до тех пор, пока не обретут избыточный энергетический заряд. Это, в свою очередь наблюдается тогда, когда рационалистическая направленность сознания становится излишне концентрированной, а, следовательно, препятствующей любому проявлению иррациональности. Если противостояние тенденций сознания и бессознательного становится антагонистичным, то возникает угроза прорыва антиномичной тенденции бессознательного в сознание. Однако именно соединение тенденций сознания и бессознательного приводит к образованию трансцендентной функции, которая, кстати, и называется так, потому что позволяет осуществлять переход от бессознательного к сознанию не утрачивая содержания первого. К.Г.Юнг называет это метод конструктивным или синтетическим и результатом этого синтеза является прозрение анализанда. Теоретически трансцендентной функцией выступает то самое переходное пространство психики, которое К.Г.Юнг назвал «*anima media natura*». Однако даже для нетравмированной личности использовать эту функцию самостоятельно – задача предельной сложности. Для травмированной же это вообще невозможно, поскольку защитные механизмы бессознательного дезинтегрируют переходное пространство психики. Аналитик, таким образом, выступает в качестве внешней интегрирующей силы для «*anima media natura*» анализанда, т.е. выполняет трансцендентную функцию. К.Г.Юнг отмечает в связи с этим особую важность переноса для процесса анализа, поскольку именно с помощью переноса



анализанд «делегирует» трансцендентную функцию аналитику. Логично, что это может приводить к очень сильной привязанности анализанта к аналитику, что, конечно, имеет и свои негативные стороны. Однако до определенного момента с этим приходится соглашаться.

Когда в психике начинаются диссоциативные процессы, то «неразрушимый личностный дух» по Д.Калшеду уходит в глубины бессознательного, превращаясь в творца тоскливых и чарующих фантазий. Проекцией этих фантазий в сферу человеческого знания, как определил еще К.Г.Юнг, является средневековая алхимия, на самом деле представляющая собой учение о превращениях человеческого духа, а не вещества. Алхимические трактаты представляют собой огромный и малоизученный источник древних знаний о глубинных процессах психики, что убедительно показывает К.Г.Юнг в своих книгах «Психологи и алхимия» и «*Mysterium Coniunctionis*. Таинство воссоединения»: «В человеческом теле имеется определенная эфирная субстанция... небесной природы, известная очень немногим, которой не требуется никакое лекарство, ибо она сама является безотказным лекарством» [8; 11]. Алхимия трактует эту «эфирную субстанцию» как *natura abscondita* (скрытая природа), доступную только внутреннему наблюдению, т.е. интроспекции. Эта субстанция имеет двухсоставный образ, соединяющий в себе небесное и земное начала. При этом небесная часть образа является крылатым существом, способным достигать эфирного неба и связывать, таким образом, человеческое естество с небесным миром. Алхимики называли эту эфирную субстанцию Меркурием (по аналогии с божеством античного пантеона, выполнявшем роль посредника между богами и людьми). Меркурий или Гермес, по их мнению, является двуликим духом, объединяющим в себе полюса души и тела, разума и страсти, света и тени, мужского и женского. Парацельс называл эту субстанцию «*lumen naturae*» (свет естества) и утверждал, что ее природа включает в себя неземной «*pumen*» (небесный свет) и природный *lumen*. Человек же достигает совершенства через соединение *pumen* и *lumen* [11]. Еще ранее философия неоплатонизма называла этот феномен «тонким телом», так же состоящим из двух природ. Духовную природу этого «тонкого тела» они именовали «пневма», а переходную между пневмой и телом - «*soma pneumaticon*» [11]. Однако, невзирая на различия в терминологии, представители всех вышеперечисленных направлений полагали этот феномен ключевым внутриобразующим принципом человеческого естества. Характерно, что описание вторичных (*accidencia*) свойств этого «тонкого тела», приводимое в философских и алхимических трактатах, во многом совпадает с интерпретацией психики как универсального инструмента

адаптации индивидуума, разработанной в рамках функционалистского психологического подхода. Понятие тонкого тела или эфирной субстанции очень близки к аналитико-психологическому пониманию психики. К.Г.Юнг неоднократно приводил клинические примеры локализации болезни именно в психике, в то время как когнитивные и соматические процессы остаются в норме. Он неоднократно подчеркивал субстанциональность психики, нарушения которой столь же специфичны, как дисфункции разума или соматические болезни.

### ***Список литературы:***

1. Винникот Д.В. Разговор с родителями. М.: Независимая фирма «Класс», 1994. 112 с.
2. Калшед Д. Внутренний мир травмы: архетипические защиты личностного духа. М.: Академический проект, 2001. 368 с.
3. Кохут Х. Восстановление Самости. М.: Когито-центр, 2007. 315 с.
4. Психология сознания / Сост. и общая редакция Л.В.Куликова. СПб.: Питер, 2001.
5. Фрейд З. О психоанализе. Пять лекций. Методика и техника психоанализа. СПб.: Алетейя, 1999. 223 с.
6. Энциклопедия глубинной психологии (в 4-х т.) / ред. А.М.Боковой – М.: Когито-Центр, МГМ, 2004.
7. Юнг К.Г. Трансцендентальная функция // Юнг К.Г. Синхронистичность. М., Рефл-Бук К., Ваклер, 1997, 320 с.
8. Юнг К.Г. Психология и алхимия. - М.: Рефл-бук, 1998. 529 с.
9. Юнг К.Г. Архетип и символ. М.: Ренессанс, 1991.
10. Юнг К.Г. Психология бессознательного. М.: Канон, 1994. 320 с.
11. Юнг К.Г. *Mysterium Coniunctionis*. Таинство воссоединения. Мн.: Харвест, 2003. 576 с.

### ***References:***

1. Vinnikot D.V. Razgovor s roditeljami. M.: Nezavisimaja firma «Klass», 1994. 112 s.
2. Kalshed D. Vnutrennij mir travmy: arhetipicheskie zashhity lichnostnogo duha. M.: Akademicheskij proekt, 2001. 368 s.
3. Kohut H. Vosstanovlenie Samosti. M.: Kogito-centr, 2007. 315 s.

4. Psihologija soznanija / Sost. i obshhaja redakcija L.V.Kulikova. SPb.: Piter, 2001.
5. Frejd Z. O psihoanalize. Pjat' lekcij. Metodika i tehnika psihoanaliza. SPb.: Aletejja, 1999. 223 s.
6. Jenciklopedija glubinoj psihologii (v 4-h t.) / red. A.M.Bokovikova – M.: Kogito-Centr, MGM, 2004.
7. Jung K.G. Transcendental'naja funkcija // Jung K.G. Sinhronistichnost'. M., Refl-Buk K., Vakler, 1997, 320 s.
8. Jung K.G. Psihologija i alhimija. - M.: Refl-buk, 1998. 529 s.
9. Jung K.G. Arhetip i simvol. M.: Renessans, 1991.
10. Jung K.G. Psihologija besoznatel'nogo. M.: Kanon, 1994. 320 s.
11. Jung K.G. Mysterium Coniunctionis. Tainstvo vossoedinenija. Mn.: Harvest, 2003. 576 s.

***Сведения об авторе:***

**Сагайдак Александр Николаевич**, кандидат психологических наук, руководитель Ассоциации глубинной психологии «Теурунг» (г.Харьков, Украина), член редакционной коллегии научного журнала «История российской психологии в лицах: Дайджест» (Украина).

## **А.И. Введенский о методах психологии**

Тихонова Элеонора Викторовна

*Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета  
им. Н.И. Лобачевского, Россия*

e-mail: [mit1972@mail.ru](mailto:mit1972@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена истории поиска методов изучения психики человека на этапе становления психологии в качестве самостоятельной науки (начало XX века). Представлена точка зрения профессора А.И. Введенского на субъективные (интроспекция, самонаблюдение) и объективные (эксперимент) методы психологии.

**Ключевые слова:** Введенский, методология, методы, субъективные методы, объективные методы, интроспекция, эксперимент.

## **A.I. Vvedensky on methods of psychology**

Tikhonova Eleonora Viktorovna

*Arzamas branch of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Russia*

e-mail: [mit1972@mail.ru](mailto:mit1972@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the history of research methods for the study of the human psyche to the point of formation of psychology as an independent science (the beginning of the twentieth century). The author presents the views of professor A.I. Vvedensky on subjective (introspection, self-observation) and objective (experiment) methods of psychology.

**Keywords:** Vvedensky, methodology, methods, subjective methods, objective methods, introspection, experiment.

Методологической основой философско-умозрительного направления психологии, представителем которого являлся А.И. Введенский (1856-1925),

была интроспективная теория сознания, согласно которой главным методом исследования в психологии считалась интроспекция (от лат. *introspectio* – «смотрю внутрь») как особый способ познания человеком своего сознания, заключающийся в непосредственном восприятии его феноменов и законов.

Идеи интроспекции как особого метода изучения сознания были обоснованы в трудах Р. Декарта [2], который говорил о непосредственном характере познания собственной душевной жизни, и Дж. Локка [3], выдвинувшего концепцию двух типов опыта: внутреннего, или рефлексии, который дает нам знания о деятельности собственного сознания, и внешнего, или ощущения, который дает нам знания о явлениях внешнего мира. В соответствии с этим английский ученый вводил в психологию, наряду с субъективным – интроспекцией, объективные методы познания – наблюдение и опыт (позднее к ним был причислен и эксперимент). Но понятие опыта в эмпирической психологии трактовалось в тесной связи с вопросом о взаимоотношении психических явлений с физическим миром и материальными процессами организма. Поэтому в определении метода психологии кардинальное значение приобретало то или иное решение психофизической и, прежде всего, психофизиологической проблемы. «В XIX веке, - пишет В.А. Якунин, - в западноевропейской философии и психологии наиболее распространенной формой решения вопроса об отношении души и тела была теория параллелизма, согласно которой психическое и физиологическое рассматривались как два независимых ряда явлений, но имевших между собой функциональное соответствие. Такой способ рассмотрения психофизиологической проблемы допускал возможность судить о психических состояниях по сопровождающим их телесным изменениям и, таким образом, выступал в качестве теоретической предпосылки введению естественнонаучных методов в рамках идеализма» [7, с. 257]. Как известно, Г. Лейбниц выдвинул идею психофизического параллелизма, согласно которой душа и тело совершают свои операции независимо друг от друга, но с величайшей точностью, создающей впечатление их согласованности между собой. Лейбниц сравнивал их с парой часов, которые всегда показывают одно и то же время, хотя и движутся независимо. Концепция психофизического параллелизма стала философской основой построения экспериментальной психологии на Западе, инициатором которой являлся В. Вундт. Ведущая роль по-прежнему отводилась интроспекции, а физиологические методы рассматривались как средство ее контроля и как способ повышения надежности данных самонаблюдения».

Подобных взглядов на определение методов психологии придерживался и Введенский А.И. Он выделял *субъективный метод* (самонаблюдение, или внутренне наблюдение, или интроспекция), определяя его как наблюдение психических явлений в самом себе, и *объективный метод*, состоящий в наблюдении «чужой душевной жизни» [1, с.14] – психических явлений другого человека (или людей).

Основным методом, по Введенскому, является самонаблюдение, поскольку «душевные явления осознаются или воспринимаются *только* тем лицом, которое их переживает [1, с.16]. Необходимость этого метода определяется качественным своеобразием предмета психологии, тем, что явления внутреннего душевного мира обладают сознательностью, которая «состоит в том, что, переживая душевное явление, мы в то же время через это самое уже знаем, какое именно душевное явление мы переживаем. В телесных же явлениях дело состоит иначе: например, о пищеварении мы узнаем лишь из науки, хотя переживаем его каждый день; а поэтому они называются бессознательными» [1, с.16]. Поэтому при изучении внутреннего мира нельзя использовать приемы изучения явлений внешнего мира, так как для наблюдения последних всегда необходимо наличие наблюдающего органа и наблюдаемого предмета, а благодаря такому качеству, как сознательность, при изучении психических явлений эта двойственность устраняется, - заключал Введенский.

Подобный взгляд на самонаблюдение разделяли Н.Я. Грот, Л.М. Лопатин, Г.И. Челпанов и др. Так, Лопатин писал: «*Мы все познаем сквозь призму нашего духа, но то, что совершается в самом духе, мы познаем без всякой последующей призмы.* В противоположность явлениям физической природы, явления *сознательной* душевной жизни, «как прямой предмет психологического изучения», *сознаются нами, как они есть.* Это положение настолько очевидно, что едва ли нуждается в доказательствах» [4, с.9-10].

По существу и Введенский, и его коллеги обосновывали правомерность использования самонаблюдения тем, что фундаментальным свойством процессов сознания является способность непосредственно открываться (репрезентироваться) субъекту. Кроме того, отстаивая мысль о возможности и необходимости самонаблюдения как основного метода психологии, А.И. Введенский опровергал выводы о его несостоятельности, и, возникшее вследствие этого, стремление исключить психологию из ряда самостоятельных научных («положительных») дисциплин.

Итак, самонаблюдение Введенский подразделял на *личное* (наблюдение над самим собой) и *коллективное* или *сравнительное* (совокупность личных

самонаблюдений, совершаемых многими людьми для проверки и дополнения полученных данных).

Личное самонаблюдение может быть *прямым*, т.е. изучать в себе тот момент, когда оно происходит, и *непрямым*, т.е. изучать свои душевные явления путем воспоминания о них или путем воображения.

Использование сравнительного самонаблюдения на практике, по мнению ученого, необходимо для того, чтобы восполнить недостатки личного самонаблюдения, к числу которых относится необъективность, возможность предвзятых выводов и ограниченность познания, связанная с тем, что в данном случае изучается лишь один психологический тип – свой собственный. Поэтому, чтобы избежать субъективности, Введенский считал необходимым опираться не только на личный опыт, но и на данные литературы и языка, которые помогают дополнить собственные наблюдения более объективными данными о чужой душевной жизни и образе мыслей.

Коллективное или сравнительное наблюдение может осуществляться двумя способами:

1) *путем изучения «психологических документов»*, к которым Введенский относит: работы по психологии; философское наследие; религиозно-нравственную литературу (а именно – сочинения аскетов и подвижников, тщательно изучавших свой внутренний мир и достигших вершин духовного совершенства); художественные произведения авторов, обладающих «психологическим талантом» (Шекспир, Л.Н. Толстой, Достоевский и др.); народную мудрость, воплотившуюся в пословицах, поговорках, а также – записи самонаблюдения разных людей в форме дневников, мемуаров и т.п.

2) *при помощи опроса или анкеты*. Введенский совершенно справедливо заметил, что для того, чтобы ответить на поставленный в анкете вопрос, нам необходимо обратиться к собственному опыту, разобраться в себе, то есть использовать данные самонаблюдения. Это глубоко верное замечание в современной психологии применение опросников у детей затруднено или невозможно как раз из-за отсутствия у них необходимого развития рефлексии.

Введенский говорил о возможности проведения опроса как в устной, так и в письменной форме, но в обоих случаях необходима проверка полученных результатов для того, чтобы избежать ошибочных выводов. Считать полученные данные достоверными, по мнению ученого, можно в тех случаях, когда в результате повторного исследования человек дает те же ответы, что и в первый раз, а также когда один и тот же ответ встречается у большинства людей, не имевших возможности согласовать его.

Объективные методы психологии, в частности – наблюдение, по убеждению Введенского, также строятся на данных самонаблюдения, поскольку «мы в действительности воспринимаем не сами чужие душевные явления, а только те телесные процессы, которые их сопровождают» [1, с. 16], и лишь истолковываем их «на основании тех знаний о связи душевных явлений с материальными, которые мы успели приобрести раньше посредством самонаблюдения» [1, с. 17]. Иначе говоря, мы не можем непосредственно наблюдать чужих душевных состояний (например, горя, радости, веселья и т.п.), а можем только судить о них по характерным внешним проявлениям, которыми они обычно сопровождаются, и что нам известно по собственному опыту (слезы, смех, блеск глаз, мимика, жесты и т.п.), поэтому переживания другого человека мы имеем возможность познать лишь благодаря тому, что сами испытывали нечто подобное и наблюдали это переживание в себе.

Эта мысль нашла полную поддержку у Г.И. Челпанова и получила развитие в его психологической теории. Челпанов, в частности, писал: «Восприятие психических явлений *доступно только для того индивидуума, который их переживает...* В тех случаях, когда мы знаем о чувствах и мыслях других индивидуумов, мы знаем о них только потому, что мы о них *умозаключаем...* Положим, перед нами стоит человек и плачет, потому что он испытывает чувство печали. Мне могут сказать: «Как же вы говорите, что будто нельзя видеть чувств. Видим же мы чувство печали у этого человека; мы можем это чувство наблюдать». На это я мог бы ответить: «Вы ошибаетесь, чувств вы не видите, страдания вы не видите, вы воспринимаете только ряд физических явлений, из которых вы умозаключаете, что человек страдает». В самом деле, что вы воспринимаете, когда видите перед собой плачущего человека? Вы посредством органа слуха воспринимаете ряд звуков, который называется плачем; посредством органа зрения вы воспринимаете, как из его глаз текут капли прозрачной жидкости, которые называются слезами; вы видите изменившиеся черты его лица, опустившиеся углы рта, и из всего этого вы умозаключаете, что человек страдает. Этот процесс есть процесс *умозаключения*, а не *непосредственного* наблюдения. Такого рода умозаключения я могу делать потому, что знаю, что когда я страдаю, я издаю тоже прерывистые звуки, из глаз моих тоже течет прозрачная жидкость и т.д., и т.д., и потому, когда я воспринимаю эти явления у другого человека, я заключаю, что он страдает совершенно так же, как и я. Следовательно, необходимо мне самому пережить хоть раз то, что переживает другой человек, для того, чтобы судить о его душевном состоянии. Психология не была бы возможной, если бы не было самонаблюдения» [6, с. 88-89, 97].



Таким образом, признавая приоритет самонаблюдения в исследовании душевных явлений, А.И. Введенский, а несколько позднее, как мы убедились, и Г.И. Челпанов, объективным методам отводил вспомогательную роль, подчеркивая их особую значимость и необходимость применения при изучении данных сравнительной и коллективной психологии.

Свое твердое убеждение, что именно самонаблюдение является главным методом изучения психических явлений, Введенский отстаивал даже тогда, когда необычайную популярность приобретал эксперимент, а в психологии имела место тенденция превращения этой науки из умозрительной в экспериментальную.

Между тем, Введенский вовсе не был противником нового метода, а, напротив, признавал его необычайно важным при изучении внешней природы. Он считал, что эксперимент, безусловно, способствует прогрессу в развитии естественных, технических наук, таких как физика, химия, физиология и т.п. Но для психологии, как науки о явлениях внутренней природы, эксперимент возможен лишь в качестве второстепенного метода в силу следующих причин:

1) Как известно, ценность эксперимента заключается в открытии новых, ранее неизвестных явлений природы. Но душевные явления отличаются сознательностью, и поэтому они уже раньше всякого эксперимента известны тому, кто их переживает.

2) Экспериментированием, считает Введенский, философские науки, в том числе и психология, пользовались всегда. И в 1860 году с выходом книги немецкого профессора Г.Т. Фехнера «Элементы психофизики» возникло не психологическое экспериментирование вообще, а всего лишь его особый вид – экспериментирование, направленное на *измерение* душевных явлений. По существу, эксперимент есть не что иное, как частный случай наблюдения, – убежден Введенский. Только при эксперименте мы проводим наблюдение в специально созданных нами условиях, чтобы сделать заметнее наблюдаемое явление. А значит, следует противопоставлять не экспериментальную психологию наблюдательной, а измерительную неизмерительной. «Чистая же психология может ждать услуг от так называемой экспериментальной психологии лишь таких, какие доставляются измерительным экспериментированием» [1, с. 47] – заключает он.

3) В психологии для измерительного экспериментирования остается очень ограниченная сфера деятельности, так как его цель – выяснить зависимость количественных изменений от различных обстоятельств. Здесь исследователь сталкивается с двумя сложностями: во-первых, крайне тесной связью психических явлений и процессов друг с другом, во-вторых,

бесперывной изменчивостью душевной жизни. В подтверждение этого вывода Введенский приводит слова Джемса о том, что «ни один раз минувшее состояние сознания не может снова возникнуть и буквально повториться» [1, с. 48], и добавляет, что «даже ощущения, вызываемые теми же самыми предметами, почти никогда не бывают одинаковыми» [1, с. 47].

Таким образом, все вышеприведенные доводы А.И. Введенского относительно эксперимента в «чистой психологии» еще раз подтверждают его убеждение, что основным методом изучения душевных явлений служит наблюдение (а точнее – самонаблюдение), а эксперимент необходим лишь в тех немногих случаях, когда существует возможность выяснить изменение количественной стороны изучаемого явления в зависимости от разных обстоятельств.

Следует остановить внимание еще на нескольких замечаниях Введенского по поводу практического применения эксперимента в психологии:

1) в качестве экспериментального приема не следует применять гипноз, так как человек, находясь в состоянии гипноза, не может точно воспринимать и описывать своего состояния. К тому же загипнотизированным легко внушить любую мысль, а она, в свою очередь, исказит и придаст ложный характер воспоминаниям о пережитом во время гипноза. Тем не менее гипноз и внушение, считал Введенский, можно с успехом применять как практические приемы в области патопсихологии;

2) выводы экспериментальной психологии неприменимы для обоснования педагогических рекомендаций, так как:

➤ - во-первых, экспериментальные данные получаются в условиях лабораторных, далеких от естественной классной обстановки. Как известно, понятие «естественный эксперимент» было введено и обосновано несколько позднее А.Ф. Лазурским;

➤ во-вторых, экспериментальные данные могут быть полезны только в том случае, если учитель будет использовать их совместно с наблюдениями за поведением и особенностями личности ученика;

➤ в-третьих, душа взрослого гораздо доступнее для всевозможных исследований, чем душа ребенка, поэтому и психология взрослого возраста известна лучше, чем психология детства. А значит, психологический эксперимент более применим к взрослым, чем к детям.

В начале XX века экспериментальные исследования находились только в стадии становления, и, как справедливо замечал А.И. Введенский, в них еще не сложилось «никакой общепризнанной системы психологических истин» [1, с. 38]. В силу этого одного обстоятельства, по его мнению, преждевременно

было использовать данные экспериментальной психологии в педагогической практике.

А.И. Введенский признавал эксперимент важным вспомогательным методом психологии. Он разработал несколько приборов для экспериментального исследования психики, в частности психических реакций, мыслительных процессов, ощущений.

Отмечая несомненные достоинства экспериментального метода для психологии, А.И. Введенский рекомендовал использовать его в тех случаях, когда существует возможность выяснить изменение количественной стороны изучаемого явления в зависимости от разных условий.

Таким образом, выводы А.И. Введенского сводились к тому, что основным методом психологии следует признавать прямое (самонаблюдение) и косвенное (внешнее) наблюдение, а эксперимент использовать в качестве вспомогательного средства.

### ***Список литературы:***

1. Введенский А.И. Психология без всякой метафизики. Пг., тип. М.М. Стасюлевича, 1915.
2. Декарт Р. Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках // Р. Декарт. Соч. в 2т. М., 1989. Т. 1. С. 250-296.
3. Локк Дж. Опыт о человеческом разумлении // Дж. Локк. Соч. В 3т. М., 1985. Т. 1. С. 78-582.
4. Лопатин Л.М. Метод самонаблюдения в психологии // Вопросы философии и психологии. Кн. II(62). М., 1902.
5. Тихонова Э.В. Психологическое наследие А.И. Введенского. Арзамас: ГОУ ВПО «Арзамас. Гос. Пед. ин-т им. А.П. Гайдара», 2004.
6. Челпанов Г.И. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. М.: Типолит. т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1912.
7. Якунин В.А. История психологии. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998.

### ***References:***

1. Vvedenskij A.I. Psihologija bez vsjakoј metafiziki. Pg., tip. M.M. Stasjulevicha, 1915.

2. Dekart R. Rassuzhdenie o metode, chtoby verno napravljat' svoj razum i otyskivat' istinu v naukah // R. Dekart. Soch. v 2t. M., 1989. T. 1. S. 250-296.
3. Lokk Dzh. Opyt o chelovecheskom razumlenii // Dzh. Lokk. Soch. V 3t. M., 1985. T. 1. S. 78-582.
4. Lopatin L.M. Metod samonabljudenija v psihologii // Voprosy filosofii i psihologii. Kn.II(62). M., 1902.
5. Tihonova Je.V. Psihologicheskoe nasledie A.I. Vvedenskogo. Arzamas: GOU VPO «Arzamas. Gos. Ped. in-t im. A.P. Gajdara», 2004.
6. Chelpanov G.I. Mozg i dusha. Kritika materializma i ocherk sovremennyh uchenij o dushe. M.: Tipolit. t-va I.N. Kushnerev i K°, 1912.
7. Jakunin V.A. Istorija psihologii. SPb.: Izd-vo Mihajlova V.A., 1998.

***Сведения об авторе:***

**Тихонова Элеонора Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (Россия)

## Перинатальные аспекты психологии

Хорошева Ксения Георгиевна

*Московский Гуманитарный Университет, Россия*

e-mail: [xenia.khorosheva@gmail.com](mailto:xenia.khorosheva@gmail.com)

**Аннотация.** Статья посвящена определению перинатальной психологии и ее разделам. Проанализированы мотивы зачатия, влияющие на планирование беременности или принятие решения о сохранении гестации. Даны определения понятий бондинг, холдинг, импринтинг, протодиалог. Рассмотрены разделы, которыми представлена перинатальная психология. Указаны задачи психологической работы с женщинами в период вынашивания ребенка и в ранний постнатальный период.

**Ключевые слова:** перинатальная психология, импринтинг, диада «мать-дитя», мотивы зачатия.

## Perinatal aspects of psychology

Khorosheva Kseniya Georgievna

*Moscow University for the Humanities, Russia*

e-mail: [xenia.khorosheva@gmail.com](mailto:xenia.khorosheva@gmail.com)

**Abstract.** The article is devoted to definition of perinatal psychology and its sections. Analyzed the reasons of conception, that affect on pregnancy planning. The reasons of taking decision on the continuation of a pregnancy are analyzed. the definitions of bonding, holding environment, imprinting, dialogue in infancy are given. The sections of perinatal psychology are reviewed. The tasks of psychological work with women during pregnancy and in early postnatal period are listed.

**Keywords:** perinatal psychology, imprinting, mother-child dyad, motives for parenthood

Перинатальная психология занимается изучением возникновения и особенностей диады детско-родительского взаимодействия на ранних этапах

развития (система «мать-дитя», а в последнее время рассматривается, и система «мать-дитя-отец» [3]).

И.А. Аршавский обратил внимание на то, что происходящие во время беременности в организме женщины физиологические и психические изменения направлены на обеспечение максимально благоприятных условий для вынашивания, рождения и выхаживания ребенка. Он предложил термин «гестационная доминанта», который обозначает направленность всех реакций женского организма на обеспечение оптимальных условий для развития пренейта. Так же им был предложен термин «материнская доминанта», который включает в себя гестационную, родовую и лактационную доминанту, при этом каждая из них содержит физиологический и психологический компоненты[1].

1. Перинатальная психология представлена следующими разделами:
2. Психология зачатия
3. Психология беременности
4. Психология родов
5. Психология раннего постнатального периода
6. Клиническая(медицинская) перинатальная психология
7. Специальная перинатальная психология

Психология зачатия рассматривает влияние мотивов родительства на дальнейшее взаимоотношение ребенка и его родителей.

Ландгридж и соавторы, основываясь на проведенных ранее другими авторами исследованиях, выявили 24 мотива зачатия. [10] .

*Таблица 1*

<b>Мотивы зачатия</b>	<b>Автор</b>
Чтобы не ощущать себя бесполезными, одинокими или эгоистичными без ребенка Чтобы доказать, что они могут иметь ребенка Чтобы иметь счастливый брак Все женщины должны пройти через беременность и роды	Newton et al., 1992
Дети делают меня счастливым Быть родителями - это всегда хорошо Дети обеспечивают уникальные отношения между партнерами	van Balen & Trimbos-Kemper, 1995

<p>Счастье                  Благополучие                  Материнство                  Личностные                  Продолжение рода                  Общественное давление</p>	<p>Colpin et al., 1998                  (using the                  Parenthood                  Motivation List from                  van Balen &amp;                  Trimbos-Kemper,                  1995)</p>
<p>Основа гармоничных отношений и привязанности                  Стимул и веселье</p>	<p>Arnold et al., 1975</p>
<p>Дать любовь ребенку                  Источник удовольствия, которым может стать ребенок                  Иметь что-то, что является частью нас обоих                  Одна из тех стоящих вещей, которые может сделать человек                  Получить любовь от ребенка                  Сделать нас семьей                  Возможность хорошо воспитать ребенка                  Глубокая потребность в ребенке                  Воспитывать нового человека и помогать ему                  Это важно для партнера                  Укрепить отношения с партнером                  Собственный детский опыт                  Продолжить семейный род                  Желание любви и поддержки в старости                  Дать ребенку хороший дом                  Создать следующее поколение                  У большинства друзей есть дети                  Одна из составляющих женской роли                  Религиозные верования/ жизненная философия                  Давление семьи                  Давление друзей                  Стать более женственной                  Дети могут помочь по дому                  Материальные блага, которые мог бы принести ребенок</p>	<p>Langdridge et al.,                  2001</p>

Исследование мотивов зачатия затруднено в связи с тем, что чаще всего на принятие решения о зачатии ребенка влияет не один мотив, а совокупность мотивов. К тому же, как отмечал Эрик Берн, мотивы зачатия первого и второго ребенка почти всегда разные[2]. Второй ребенок рождается в семье, в корне

отличной от той в которой родился первый. Эти семьи отличаются опытом родителей, стадией развития супружеского холона, количественным составом и пр.

Эрик Берн так же писал о связи становления психических функций, развития личности ребенка с различными психосоциальными факторами, которые определяют особенности зачатия. Он писал о том, что «ситуация зачатия человека может сильно влиять на его будущую судьбу [2].

Таким образом, выявление мотивов зачатия (или сохранения беременности, если зачатие не планировалось) имеет очень важное значение в работе перинатального психолога.

Следующий раздел перинатальной психологии, психология беременности занимается изучением становления диады «мать-дитя». Данный объект изучения удивителен тем, что двое-мать и плод, связаны между собой, имеют общий орган(плацента), зависимую друг от друга физиологию и общее психическое функционирование. Ведь эмоции и переживания, которые испытывает мать, вызывают изменения биохимии крови, артериального давления, частоты сердечных сокращений, которые, в свою очередь, влияют на ребенка. Это доказано тем, что в момент переживаний и волнений матери, увеличивается двигательная активность плода. Очень большое влияние на последующее взаимодействие матери и ребенка имеет стиль переживания беременности матерью. Г.Г. Филиппова выделила 6 стилей переживания беременности

1. Адекватный стиль - идентификация беременности без сильных и длительных отрицательных эмоций. Не характеризуется отрицательно соматически и эмоциональными переживаниями.

2. Тревожный стиль - идентификация беременности тревожная, со страхом, беспокойством, который периодически возобновляется.

3. Эйфорический стиль – идентификация беременности носит неадекватную, эйфорическую окраску.

4. Игнорирующий стиль - идентификация беременности слишком поздняя. Идентификация беременности сопровождается чувством досады или неприятного удивления.

5. Амбивалентный стиль - общая симптоматика сходна с тревожным типом, особенностью является резко противоположные по физическим и эмоциональным ощущениям переживания шевеления, характерны возникновения болевых ощущений



6. Отвергающий стиль - идентификация беременности вызывает резкие отрицательные эмоции. К концу беременности возможны всплески депрессивных или аффективных состояний.

В исследованиях беременных, матерей с младенцами и детьми дошкольного возраста было подтверждено соответствие стиля переживания беременности стилю материнского отношения [8].

Станислав Гроф считал, что существование пренейта безмятежно, так как условия пребывания в матке почти идеальны. Первая базовая перинатальная матрица (БМП-1) по Грофу-есть опыт исходного симбиотического единства плода с материнским организмом во время внутриматочного существования, спокойствие, удовлетворенность, раскрепощенность [6]

Психология родов направлена на создание для женщины максимально комфортных условий, способствующих физиологическому родоразрешению. Изучает течение родов на соматическое и психологическое здоровье матери и ребенка. Считается, что оптимально организованный процесс родов, грамотное родовспоможение, которое включает в себя в том числе и психологическую помощь роженице, является профилактическим мероприятием на предотвращение соматических и нервно-психологических расстройств у матери и ребенка. Отмечается позитивное влияние грамотно организованных партнерских родов на течение родов: формирование гармоничных взаимоотношений супругов, формирование связи «отец-ребенок», снижение акушерско-гинекологических вмешательств.

Психология раннего постнатального периода отмечается появлением таких явлений, как импринтинг, бондинг, холдинг и протодиалог. Рождение младенца является для него сильнейшим стрессом. В процессе рождения в организме ребенка происходит мощный выброс катехоламинов(физиологически активных веществ, которые прямо или косвенно повышают активность эндокринных желез, стимулируют гипоталамус и гипофиз), что обеспечивает поддержание динамического равновесия ребенка в течение первых 40 минут внеутробной жизни. В это время происходит явление, названное К.Лоренцом «импринтинг», которое представляет собой активное запечатление того или иного переживания в качестве опыта [7]. В перинатальной психологии считается, что механизмы импринтинга влияют на формирование детско-родительского взаимодействия. Поэтому очень важно, чтобы среди первых запечатленных у ребенка объектов окружающей среды оказались мать, и, по возможности, отец. Это приводит к снижению сепарационной тревоги ребенка, способствует его адаптации к новым условиям

и созданию поведенческих моделей и реакций, которые будут использованы им во взрослом состоянии.

Бондингом называется незримая связь между матерью и ребенком, которая возникает после рождения и благодаря которой они сохраняют общие границы и продолжают оставаться единым целым. Холдинг – это все, что мать делает, и все то, чем она является для своего грудного ребенка [5]. Термин «протодиалог» означает развитие раннего диалога между матерью и младенцем. Он осуществляется посредством невербального общения путем установления экспрессивно-эмоциональных коммуникаций, во многом определяющих впоследствии становление типа семейного воспитания.

Так же очень важное понятие для психологии раннего постнатального периода- понятие привязанности. Изучением привязанности ребенка к матери занимался психоаналитик и педиатр Джон Боулби. Он установил, что потребность в привязанности-это базовая потребность ребенка [4]. Моторное и психическое развитие ребенка Боулби связывал с развитием способов достижения близости с матерью. Близость обеспечивает для ребенка безопасность, позволяет заниматься обучением и исследовать окружающий его мир. Мэри Эйнсворт эмпирически подтвердила положения Боулби, разработав эксперимент под названием «Незнакомая ситуация». На основе этого эксперимента Эйнсворт выделила [9] три типа привязанности ребенка к матери:

1. Избегающая привязанность.
2. Безопасная или надежная привязанность.
3. Амбивалентная привязанность

Особенности привязанности, отражающие качество сохраняющейся в постнатальный период диады, влияют как на психическое развитие ребенка, так и на его соматическое состояние.

Так же, один из разделов перинатальной психологии- клиническая перинатальная психология. И.В. Добряков говорит о том, что данный раздел исследует особенности динамики психологического и психического развития системы «мать-дитя», закономерности самых ранних этапов в условиях патологии беременности, родов, отклонений в развитии на этапах онтогенеза. Так же в этот раздел включены вопросы оказания психологической помощи женщинам, их мужьям и родственникам в случае перинатальной потери [7].

Еще один раздел-специальная перинатальная психология. Данный раздел исследует особенности репродуктивной сферы репродукции у людей с ограниченными возможностями и оказывает им психологическую помощь в этих вопросах.

Задачи психологической работы с женщинами в период вынашивания ребенка и в ранний постнатальный период. Практическая работа должна включать в себя психодиагностику, психотерапию и консультирование женщин и их родственников для поддержки на этапе планирования и течения беременности. Помогать в создании для женщины максимально комфортных условий, способствующих физиологическому родоразрешению, способствовать становлению диады «мать-дитя» и триады «мать-дитя-отец».

### **Список литературы:**

1. Аршавский И.А. Роль гестационной доминанты в качестве фактора, определяющего нормальное или уклоняющееся от нормы развитие зародыша // Актуальные вопросы акушерства и гинекологии / под редакцией Ф.А. Сыроватко. М.:, 1957
2. Берн Э. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. К.: PSYLIB, 2004.
3. Батуев А. С., Соколова Л. В. Учение о доминанте как теоретическая основа формирования система «мать-дитя» // Вестник Ленингр. ун-та. Сер. 3. 1994. Вып. 2 (№ 10). С. 85–102.
4. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003.
5. Винникотт Д.В. Маленькие дети и их матери. М.: Класс, 2007
6. Гроф С. За пределами мозга. М.: АСТ, 2005
7. Добряков И.В. Перинатальная психология. СПб.: Питер, 2011
8. Филиппова Г.Г. Психология материнства М.: Изд-во института психотерапии, 2002.
9. Ainsworth M. D. S. *Infancy In Uganda, Infant Care and the Growth of Love*. The Johns Hopkins Press, 1967.
10. Langdridge, D., Connolly, K., & Sheeran, P. (2000). Reasons for wanting a child: A network analytic study // *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. № 18. P. 321–338.

### **References:**

1. Arshavskij I.A. Rol' gestacionnoj dominanty v kachestve faktora, opredel'ajushhego normal'noe ili uklon'ajushheesja ot normy razvitie zarodysha

- // Aktual'nye voprosy akusherstva i ginekologii / pod redakciej F.A. Syrovatko. M.:, 1957
2. Bern Je. Ljudi, kotorye igrajut v igry. Psihologija chelovecheskoj sud'by. K.: PSYLIB, 2004.
  3. Batuev A. S., Sokolova L. V. Uchenie o dominante kak teoreticheskaja osnova formirovanija sistema «mat'-ditja» // Vestnik Leningr. un-ta. Ser. 3. 1994. Vyp. 2 (№ 10). S. 85–102.
  4. Boulbi Dzh. Privjazannost'. M.: Gardariki, 2003.
  5. Vinnikott D.V. Malen'kie deti i ih materi. M.: Klass, 2007
  6. Grof S. Za predelami mozga. M.: AST, 2005
  7. Dobrjakov I.V. Perinatal'naja psihologija. SPb.: Piter, 2011
  8. Filippova G.G. Psihologija materinstva M.: Izd-vo instituta psihoterapii, 2002.
  9. Ainsworth M. D. S. Infancy In Uganda, Infant Care and the Growth of Love. The Johns Hopkins Press, 1967.
  10. Langdrige, D., Connolly, K., & Sheeran, P. (2000). Reasons for wanting a child: A network analytic study // Journal of Reproductive and Infant Psychology. № 18. P. 321–338.

***Сведения об авторе:***

**Хорошева Ксения Георгиевна**, аспирант кафедры общей психологии и истории психологии, Московский гуманитарный университет (Россия).

## К истории психологов и организаций

### Жизненный путь и творческие достижения Е.А. Будиловой

Алексеенко Ирина Сергеевна

*Московский гуманитарный университет, Россия*

e-mail: [ialexeenko@mail.ru](mailto:ialexeenko@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена анализу жизненного, творческого, научно-исследовательского пути Елены Александровне Будиловой. Ее имя по праву принадлежит к числу тех, кто сыграл огромную роль в становлении и развитии истории психологии как самостоятельной научной дисциплины, как в содержательном и организационном и плане. Психологическое наследие Елены Александровны Будиловой огромно и включает в себя около ста научных работ и является сокровищницей истории психологии. Для ее научного творчества характерен определенный стиль который отличает строгая доказательность и логическая обоснованность, глубина методологической проработанности исследуемых проблем, системность и комплексность их анализа, единство методологического и исторического в изучении истории психологии.

**Ключевые слова:** Е.А. Будилова, история психологии, психологическое наследие.

### Life path and work achievements of E.A. Budilova

Alekseenko Irina Sergeevna

*Moscow University for the Humanities Russia*

e-mail: [ialexeenko@mail.ru](mailto:ialexeenko@mail.ru)

**Abstract.** This article analyzes the life, creative, research ways of Elena Alexandrovna Budilova. Her name rightfully belongs to those who played a huge role in the development of the history of psychology as an independent scientific discipline, both in content and organizational and plan. The psychological legacy of Elena Alexandrovna Budilova huge and includes about one hundred scientific papers and is a treasure trove of the history of psychology. For her scientific work is characterized by a particular style that distinguishes

strict evidence and rationale depth methodological elaboration of the studied problems, systematic and comprehensive analysis, methodological and historical unity in the study of the history of psychology.

**Keywords:** E.A. Budilova, history of psychology, psychological heritage.

Елена Александровна Будилова является одним из ярких представителей историко-психологического направления в отечественной психологии второй половины XX века. Весь ее жизненный и творческий путь связан с разработкой важнейших проблем истории психологии. О научном вкладе Е. А. Будиловой можно судить по высказыванию коллег в связи с ее 80-летием: «Ваши книги стали настольными книгами для всех, кто вступает на путь научных исканий; они являются подлинной энциклопедией истории нашей науки, помогают понять глубокую преемственность традиции отечественной психологической науки, по достоинству оценить ее оригинальность и самобытность» [4, с.15]

Елена Александровна родилась в семье служащих, родители вместе не жили, воспитывалась матерью. С 1926 по 1930 г. Б. обучалась на историко-философском факультете МГУ по специальности «этнограф». В период с 1929–1935 гг. работала литературным сотрудником в журнале «Антирелигиозник», с 1935–1937 гг. - редактором отдела пропаганды и агитации Всесоюзного радиокомитета в Сельхоз-газете, с 1937-1941 гг. в газете «Безбожник». Во время Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.) с сыном находилась в эвакуации на Урале.

В послевоенные годы (1945–1946) в Институте философии Академии наук СССР был создан сектор психологии, который возглавил выдающийся советский психолог Сергей Леонидович Рубинштейн. Перед сектором была поставлена задача развития общих теоретических и методологических проблем психологии. Для работы в секторе были приглашены крупные ученые–психологи разных направлений – С.В. Кравков, Н.Н. Ладыгина-Котс, Н.А. Гарбузов, М.Г. Ярошевский, А. Спиркин, Е.В. Шорохова.

В 1947 году сектор психологии Института философии АН СССР объявил прием в аспирантуру по психологии, и Е.А. Будилова стала аспиранткой С.Л. Рубинштейна. Поступление и учеба в аспирантуре стала следующей вехой научного становления Елены Александровны. Здесь необходимо сказать о роли С.Л. Рубинштейна в ее научном становлении, под руководством которого она написала и успешно защитила кандидатскую диссертацию «Проблемы ощущения и мышления в трудах И.М. Сеченова» в 1950 году.

С 1956 года Будилова – сотрудник сектора философских проблем психологии Института философии АН СССР. В то время центральное в Институте философии (ныне ИП РАН) занимала разработка философских, методологических и теоретических проблем психологии, исследование которых включало их исторический анализ. И, конечно же, Елена Александровна быстро подключилась к изучению этих проблем.

В научно-исследовательской деятельности Е.А. Будиловой в Институтах философии и психологии мы, достаточно условно, выделяем два этапа: на первом этапе (1957 – 1974) предметом исследования были философско-методологические проблемы психологии в их историко-теоретическом аспекте, история русской психологической науки дореволюционной и советской психологии; на втором (1975 – 1991) – развитие социальной психологии в русской науке второй половины XIX - начала XX века. [1, с. 97]

Психологическое наследие Будиловой огромно и включает в себя около ста научных работ, из них четыре 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), «Философские проблемы в советской психологии» (1972), «Социально-психологические проблемы в русской науке» (1983), ряд глав в коллективных монографиях и более шестидесяти обзорных статей по разным проблемам истории психологии.

Анализируя творческое наследие Е.А. Будиловой, можно выделить две области ее научных исследований – конкретно-исторический анализ отечественной дореволюционной и советской психологии и разработка проблем методологии истории психологии.

Исследование истории дореволюционной психологии проводилось Е.А. Будиловой в нескольких аспектах: выявление детерминации и особенностей развития русской психологии конца XIX – начала XX веков; исследование вклада ученых в развитие русской дореволюционной психологии; и изучение истории становления отечественной социальной психологии. Изучению этого периода посвящено значительное количество научных произведений Е.А. Будиловой, в том числе 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).

Е.А. Будилова является первым историком психологии, которая исследовала и систематизировала вклад И.М. Сеченова в русскую и мировую

психологическую мысль. Результатом широкомасштабного исследования стала ее монография «Учение И.М. Сеченова об ощущении и мышлении» (1954). Исследования идей Сеченова проводились Будиловой в нескольких аспектах: во-первых, раскрытие социально-культурных и общенаучных детерминант формирования научного мировоззрения и системы взглядов Сеченова; во-вторых, определение значения творчества Сеченова для развития мировой и отечественной психологии; в-третьих, пропаганда психологических воззрений великого русского психолога, стоящего у истоков зарождения отечественной психологии как самостоятельной научной дисциплины [1, с.13-125].

Разработка истории русской психологической мысли в контексте идейных течений представлена в монографии «Борьба материализма и идеализма в русской психологической науке (вторая половина XIX – начало XX вв.)», которая явилась своеобразной «энциклопедией» развития русской дореволюционной психологии. Монография явилась результатом длительного изучения широкого круга источников, обнаруженных при библиографических и архивных изысканиях, вводит в науку обширный, ранее неизвестный материал. В ней изложены главные события в истории психологической науки в России, раскрыто содержание и ход борьбы материалистической, сеченовской психологии с господствовавшим тогда идеализмом, выявлены общественно-исторические условия становления психологии как самостоятельной экспериментальной дисциплины. По систематичности и обстоятельности эта работа представляет одно из наиболее фундаментальных исследований по истории дореволюционной психологии. [1, с. 113]

Реализуя социально-культурный подход в истории психологии, Е.А. Будилова обращается к исследованию не только научного, но и быденного социально-психологического знания, накапливаемого в смежных с психологией отраслях науки и разных сферах общественной практики. Результатом такого исследования явилась подготовка монографии «Проблемы социальной психологии в русской науке» (1975-1983). Так, предметом изучения в монографии «Проблемы социальной психологии в русской науке» стали труды военных, юристов, психиатров, географов, этнографов, которые рассматривали разные аспекты социально-психологических явлений. Характеризуя их вклад в становление отечественной социальной психологии, Е.А. Будилова подчеркивает, с одной стороны, богатство накопленного ими фактологического материала, с другой стороны, их «теоретическую беспомощность».[2, с. 5]

На огромном материале в работе воссоздана широкая панорама развития социально-психологической мысли в контексте науки и культуры России второй половины XIX – начала XX веков, раскрыто разнообразие социально-



психологических подходов, рассмотрены разработанные в этот период времени исследовательские программы, направленные на изучение процессов взаимовлияния и взаимодействия людей в разных социальных общностях.

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. Историко-теоретическое исследование показало, что с социально-психологическими проблемами был связан целый узел проблем, которые оставались малоизученными в историческом плане. В монографии показано обращение к психологической науке многих деятелей прошлого, этот поиск психологических закономерностей ведут те, кто сталкивается в своей практике с явлениями социальной психологии. Такой аспект был новым в историческом исследовании того времени.

К проблеме изучения истории советской психологии относится достаточно большое количество научных работ Е.А. Будиловой. Несомненно, вершиной творчества Е.А. Будиловой в данной области исследования является монография «Философские проблемы в советской психологии» (1972), в которой проведен историко-теоретический и методологический анализ роли и значения философских проблем в истории развития психологической науки в советский период.[3, с. 3]

Книга посвящена философским проблемам советской психологической науки. В ней Е.А. Будилова знакомит нас с психологическими дискуссиями советского времени. Наибольшее внимание уделено актуальным философско-теоретическим вопросам современной психологической науки: социальной обусловленности психики, взаимоотношению природного и социального в психическом развитии человека, психофизиологической проблеме, соотношению психологического и кибернетического подходов к исследованию восприятия и мышления. Исследование раскрывает в историческом плане принципиальную важность разработки философских проблем в советской психологии и зависимость развития теоретических проблем и экспериментальных исследований от решения методологических вопросов.

Научное творчество Елены Александровны имеет и огромное методологическое значение для истории психологии. Конкретно-исторические исследования, перечисленные выше, базировались на совокупности методологических принципов, разработка которых в ее творчестве выступала в

качестве специального предмета изучения на протяжении всей ее научно-исследовательской деятельности.

Содержание методологического анализа истории психологии представлено в работах Е.А. Будиловой в нескольких аспектах: изучение философских проблем истории психологии, выделение методологической проблематики в конкретно-исторических исследованиях, разработка принципов истории психологии (детерминации историко-психологического познания, периодизации истории психологии, развития, системности, единства логического и исторического). Разработка методологических проблем осуществлялась ею в двух взаимосвязанных направлениях: методология истории психологии и история методологии отечественной психологии; причем первое направление служило способом для реализации второго.

При изучении научного творчества вырисовывается определенный стиль ее научной деятельности, который отличает строгая доказательность и логическая обоснованность выводов, фактуальность, глубина методологической проработанности исследуемых проблем, системность и комплексность их анализа, единство методологического и исторического в изучении истории психологии.

Таким образом, научное наследие Е.А. Будиловой охватывает ключевые проблемы историко-психологического исследования и представляет собой целостную систему концептуальных и конкретно-научных разработок в области отечественной истории психологии.

Кроме всего прочего, в течение всего периода, Е.А.Будилова осуществляла большую научно-организационную и консультативную работу в Институте: занималась подготовкой и проведением симпозиумов по истории психологии на VI, VII съездах психологов; участвовала в организации и проведении юбилейной конференции, посвященной 100-летию экспериментальной психологии в России; участие в конференции, посвященной 100-летию С.Л.Рубинштейна; участие в составлении проспекта серии «Психологическое наследие» и др.

Таким образом, имя Елены Александровны по праву принадлежит к числу тех, кто сыграл огромную роль в становлении и развитии истории психологии как самостоятельной научной дисциплины, как в содержательном и организационном плане, а ее творческое наследие является сокровищницей истории психологии. Творчество Е.А. Будиловой воплощает в себе лучшие традиции отечественной психологической науки и историографии XX столетия. Она существенно обогатила психологическую науку, внося в нее обширную психологическую фактологию, открыв много новых, неизвестных ранее

научной общественности имен, раскрыв широкую панораму развития отечественной психологии на разных этапах ее истории, разработав проблемы методологии истории психологии. Ее работы являются, несомненно, и сегодня настольными книгами для историков психологии, и для тех, кто только вступает на путь научных исканий; это подлинная энциклопедия истории нашей науки, они помогают понять глубокую преемственность традиции отечественной психологической науки, по достоинству оценить ее оригинальность и самобытность.

### ***Список литературы:***

1. Алексеенко И.С. Роль психологического наследия Е.А. Будиловой в развитии отечественной истории психологии: дис...канд. психол.н. М.: Московский гуманитарный университет. 2006.
2. Будилова Е.А. Социально-психологические проблемы в русской науке. М., 1983. С. 5
3. Будилова Е.А. Философские проблемы в советской психологии. М.: Наука, 1972. С. 47.
4. Научный архив ИП РАН. Ф. 20. Оп. 4.2.2. Д. 1. Л. 15

### ***References***

1. Alekseenko I.S. Rol' psihologicheskogo nasledija E.A. Budilovoj v razvitii otechestvennoj istorii psihologii: dis...kand. psihol.n. M.: Moskovskij gumanitarnyj universitet. 2006.
2. Budilova E.A. Social'no-psihologicheskie problemy v russkoj nauke. M., 1983. S. 5
3. Budilova E.A. Filosofskie problemy v sovetskoj psihologii. M.: Nauka, 1972. S. 47.
4. Nauchnyj arhiv IP RAN. F. 20. Op. 4.2.2. D. 1. L. 15

### ***Сведения об авторе:***

**Алексеенко Ирина Сергеевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Московский гуманитарный университет (Россия).

## Особенности создания психологической службы в Узбекистане

Баратова Дилафруз Шарифовна

*Бухарский государственный университет, Узбекистан*

e-mail: [ped\\_mahorat@inbox.ru](mailto:ped_mahorat@inbox.ru)

**Аннотация.** Основной целью данного исследования является изучение теоретически и эмпирически социально-психологическому и социально-практической формирования психологических службы в Узбекистане, которые соответствуют требованиями гармонии современного человека и развития общества.

Необходимость психологическое обслуживания особенно сильно ощущается в следующих случаях:

- Недостаточная реализация индивидуальных и социально-психологических методов обучения, установленных развитие активности каждого студента;

- Недостаточное использование современных психологическому знаний в приеме ученика в школу, его образование и профессиональная ориентации;

В научно - теоретической стадии исследования определены критерии социально-психологической защиты; в эмпирическом этапе ряд общих средних общих индексов эти критерии отображения в деятельности физических лиц в учебных и трудовых учреждениях и приведены сделал общий объект исследования.

**Ключевые слова:** психологическая служба, научно-практическая, *sociopsychology*.

## Features of creation of psychological service in Uzbekistan

Baratova Dilafruz Sharifovna

*Bukhara State University, Uzbekistan*

e-mail: [ped\\_mahorat@inbox.ru](mailto:ped_mahorat@inbox.ru)

**Abstract.** The main aim of this research is to investigate theoretically and empirically the social-psychologic and scienti-fic-practical of the formation of psychological service in Uzbekistan, which comply with the requirements of the harmony of modern man and society development.

The need for psychologik service is especially strongly felt in the following instances:

- insufficient implementation of individual and social-psychologic educational methods fitting each student's activity development; ;

- insufficient use of modern psychologic knowledge in the student's admission to school, his education and vocational orientation;

In the scientific – theoretical stage of the research the criteria of social-psychologic protection are defined; in the empiric stage a range of the common average common indices these criteria display in the activities of individuals in educational and labour institutions is adduced and made the general object of the research.

**Keywords:** psychological service, scientific-practical, sociopsychology.

**Актуальность:** Сложность целей и задач человеческой деятельности, вытекающих из новых социально-экономических и социально-психологических задач, вызывает необходимость совершенствования содержания, форм и методов психологической службы на основе усиления взаимосвязи, взаимодействия и преемственности всех её компонентов.

Особое значение приобретает выявление и оптимизация современных социально – психологических и научно-практических моделей организации психологической службы, применяемых в разных сферах жизни общества. Поиск и внедрение в жизнь наиболее оптимальных моделей может стать своеобразным эталоном более эффективного социального соотношения между личностью и деятельностью, личностью и обществом.

Социальная ценность моделей психологической службы зависит от степени адекватности и полноты их соответствия основным требованиям, предъявляемым самой жизнью на данном этапе общественного развития. Настоятельная необходимость организации такой службы обусловлена как возрастанием роли человеческого фактора, так и развитием самой психологической науки, которая все более активно включается в решение практических задач, возникающих в различных сферах общественной практики.

Важные вопросы, требующие для своего решения психологической компетенции, следовательно, обращения к психологической службе, возникают в рамках экономической инфраструктуры в энергетике на транспорте, в области связи, сельского хозяйства, управления, бытового обслуживания и т.д

Существенную помощь психологическая служба призвана оказать в реализации Закона «Об образовании» и «Национальной программы по подготовке кадров», принятых IX сессией Олий Мажлиса (август 1997) и нацеленных на коренное реформирование системы образования и радикальной реорганизации, структуры и содержания подготовки кадров.

Видное место психологическая служба должна также занять в сфере здравоохранения, культуры, спорта в открывающихся Центрах восстановления здоровья и работоспособности, а также, других областях общественной

практики[11]. Эффективное решение важных задач, постоянно возникающих в каждой из указанных и других сферах жизни общества, с необходимостью требует не только прогрессивного развития и совершенствования всей системы государственных, общественных и экономических отношений, но и активного использования многоплановой психологической службы. Чем шире и активнее будут применяться психологические знания и достижения психологии для решения практических целей и задач общества, тем больше это будет способствовать социально-экономическому развитию.

Методология: Необходимость психологической службы обусловлена запросами общества, заинтересованного во всестороннем развитии каждого человека, в оптимизации и повышении эффективности деятельности коллективов и отдельных личностей. В этой связи показательны неоднократные высказывания Президента Республики Узбекистан И.А.Каримова о том, что все люди должны получить возможность «раскрыть и реализовать свои способности, удовлетворить свои потребности... в то же время положение каждого в обществе должно определяться его желанием трудиться» [1].

Многие психологи и социологи (А.Абульханова-Славская, 1980; Б.Г.Аненьев, 1977; Г.М.Андреева, 1988; П.П.Блонский, 1936; Л.И.Божович, 1968; Л.С.Выготский, 1956; Э.Гозиев, 1995; М.Г.Давлетшин, 1975; И.В.Дубровина, 1988; Ю.М.Забродин, 1989; В.М.Каримова, 1994; Е.А.Климов, 1988; И.С.Кон, 1984; Б.Ф.Ломов, 1974; В.Г.Лоос, 1974; В.Н.Мясищев, 1960; Б.Д.Парыгин, 1973; А.В.Петровский, 1984; К.К.Платонов, 1986; С.Л.Рубинштейн, 1957; В.М.Расулов, 1979; Ч.Д.Спилбергер, 1983; В.В.Столин, 1985; Б.М.Теплов, 1985; В.А.Токарева, 1989; Э.А.Фарапонова, 1966; Д.И.Фельдштейн, 1989; Е.В.Шорохова, 1974; Г.Б.Шоумаров, 1994; Д.Б.Эльконин, 1972; В.А.Ядов, 1979; Б.Р.Кодиров, 1990; Н.С.Smith, 1955; S.M.Sayles, 1972; Heins Heckhausen, 1980; G.Ollport, 1980; D.O.Hebb, 1955; А.Н.Maslou, 1954; С.R.Rogers, 1951; E.Stones, D.Anderson, 1972; C.Witzlack, 1982 и др.) своими теоретико – экспериментальными исследованиями внесли определенный вклад в развитие практической психологии, которая служит фундаментом для определения социаль-но-психологических и научно-практических основ организации психологической службы. Особенно значимыми являются результаты многолетних исследований, проведенных под руководством И.В.Дубровиной (Москва) и Х.Й. Лейметса, Ю. Л. Сызрда (Таллин) по психологической службе в общеобразовательных школах[2]. Опыт внедрения психологической службы на промышленных предприятиях (Ю.М. Забродин, В.В. Козлов, В.В. Новыков, Е.В. Шорохова, Л.Ф. Чупров, И.Н. Карицкий, С.Б. Малых и др.) занимает особое место в странах СНГ [11].

Специфика психодиагностики в школьной психологической службе заключается и в том, что мы не можем ее принять в традиционном понимании как «дисциплину о методах классификации и ранжировании людей по психологическим и психофизиологическим признакам» [13-с.23]. И не можем согласиться с утверждением, что «используется ли диагностика в теоретическом или практическом исследовании, цель ее заключается в том, чтобы дать материал для психологического заключения о группе лиц или отдельном лице, показав, чем это лицо отличается от других или чем эта группа отличается от других групп той же совокупности. И там и тут предполагается сравнение» [13, с. 19].

Главное назначение диагностики в школьной психологической службе – не сравнение детей друг с другом (хотя это тоже очень важно), а глубокое проникновение во внутренний мир конкретного ребенка. Перед практическим психологом стоит задача изучения того, как конкретный ребенок познает и воспринимает сложный мир знаний, социальных отношений, других людей и самого себя, как формируется целостная система представлений и отношений конкретного школьника, как происходит становление его индивидуальности.

Поэтому измерение той или иной психической функции или выявление личностной характеристики вне контекста целостного развития ребенка не имеет смысла для школьного психолога.

В диагностике необходимо умение выделить психологическую проблему, правильно задать вопрос, получить нужную информацию от учителей, родителей, учащихся, проанализировать эту информацию и сформулировать вывод, имеющий не просто практическую направленность, но направленность на анализ единичного случая.

Процедура диагностики-коррекционной деятельности школьного психолога сложна, объемна, ответственна и еще очень слабо разработана. Впервые такая процедура, у нас была предложена Л.С. Выготским в виде схемы педологического исследования в применении к трудновоспитуемому и ненормальному ребенку [14, с. 299-321]. На основе этой схемы Й. Шванцара разработал свой экспериментально-психологический подход в диагностике развития личности, выражающийся в ряде «шагов» или этапов [15].

(В американской литературе также представлены пошаговые описания диагностической работы школьных психологов [16].

Социально-психологические и научно-практические особенности системы психологической службы-ведущая роль в ней человеческого фактора - обусловлены неизбежностью обращения к психологии, поскольку никакое усовершенствование управления учебным и трудовым процессами без учета

индивидуальных, интеллектуальных и эмоциональных резервов человека невозможно. Следовательно, изучение потенциальных возможностей психики человека, создание на этой основе программ оптимизации совместной деятельности и деятельности отдельных личностей, внедрение этих программ в практику управления учебным и трудовым процессом, проверка их социально-психологической эффективности являются ключевой задачей организации психологической службы.

Под руководством и при непосредственном участии ряда узбекских психологов в настоящее время проводятся исследования по практической психологии, которые могут служить фундаментом в применении и усовершенствовании организации психологической службы в разных сферах общественного развития в Республике. В настоящее время проводятся специальные исследования с целью поиска критериев определения эффективности социально-психологической службы в Узбекистане. Решение этого вопроса является актуальным и практически значимым как в социальном, так и научном плане.

Нами разработана модель социально-психологических критериев эффективности психологической службы. Психологическая служба впервые рассматривается и экспериментально изучается как системное, иерархически организованное образование, включенное во множество связей и отношений с другими факторами социально-психологического развития, функционирующее в качестве личностного феномена и компонента психологической защиты, все элементы которого развиваются во взаимодействии и взаимообусловленности, и вместе с тем имеют качественную специфику, задающую каждому из них собственную логику развития[6; 7; 8].

Методика: Сформулирована и экспериментально доказана совокупность гипотез, по-новому объясняющих взаимосвязь между личностью и успешностью психологической защиты человека в зависимости от уровня социально-психологического развития человеческой деятельности. Предложен ряд новых методических приемов, позволяющих оценивать уровень успешности психологической защиты и эффективность психологической службы, в частности методики «Индивидуальный стиль», «Отношение», «Нормально-эмоциональная активность».

В работе определены основные направления психологической службы в Узбекистане, модели такой службы, применяемые в учебных заведениях и трудовых организациях.



Были выявлены критерии, с помощью которых можно прогнозировать в социально-психологическом аспекте продуктивность (или непродуктивность) применяемой организации психологической службы.

- Выделены иерархические системы социально-психологической защиты, обеспечивающие гармоничное соотношение между личностью и деятельностью, выявлены их показатели в процессе психологической службы.

- Предложена и разработана структура психологической службы в трудовых учреждениях, отвечающая задаче максимального содействия социально-психологическому развитию личности.

Изучение архивных материалов и соответствующих публикаций периодической печати, а также анализ работы ныне действующих центров психологической службы свидетельствуют о том, что в Узбекистане к настоящему времени накоплен интересный опыт организации и использования такой службы

Анализ социально-психологической и психолого-педагогической литературы показал, что психологическая защита человека и деятельности тесно связана по критериям «отношений», «удовлетворения от совместной деятельности», «социально-психологической удовлетворенности эмоциональными состояниями», «нормально-эмоциональных возбуждений» и пр.

В процессе исследования нами были выявлены показатели этих критериев, которые проявляются у личностей в некоторых трудовых и учебных организациях. Так, по критерию «отношение» были определены такие его психологические особенности, как осознанность (или неосознанность), устойчивость (или неустойчивость), активность (или пассивность) а также наличие эмоционального, когнитивного и оценочного компонентов отношения. Нам представляется целесообразным выделить виды «отношения» именно по сочетанию этих признаков: активно-положительное, положительное, индифферентное. Следует отметить, что активно-положительное, положительное и индифферентное отношения личности к той или иной деятельности широко описаны в социально-психологической литературе. Однако, в нашем исследовании отношение рассматривается как фактор социально-психологической защиты человека. По критериям «удовлетворение от совместной деятельности» были проанализированы ответы 2000 учащихся общеобразовательных школ и 865 человек из трудовых коллективов

Результаты исследования показали, что от 45,55 до 58,85 %% учащихся из учебных заведений и от 60,1 % до 72,4 % работников трудовых организаций были социально удовлетворены совместной работой. Но, вместе с тем 41,2 -

55,0 % учащихся. 27,6 – 39,9 % работников трудовых организаций не были удовлетворены совместной деятельностью партнёрами которой являлись ученик-ученик, рабочие-рабочие, ученик-группа, рабочие - коллектив, ученик-учитель, рабочие–руководитель. Оказалось, что причина неудовлетворения совместными действиями заключается в социально-психологической несовместимости и непонимании людьми друг друга.

В связи с критерием «социально-психологической удовлетворенности эмоциональными состояниями» респонденты обследовались по методике Уэссмана – Рикса «Самооценка» эмоциональных состояний» по следующим шкалам: 1) Спокойствие – тревожность, 2) Энергичность, бодрость – усталость, 3) Приподнятость – подавленность. 4) Уверенность, в себе – чувство, беспомощности.

Как показали результаты исследования, по первой шкале – спокойствие в процессе деятельности проявили только 44,0 % учащихся и 38,7 % работников трудовых организаций; вместе с тем, тревожное состояние было обнаружено у 68,6 % учащихся и 61,3% работников трудовых организаций.

По второй шкале – энергичность, бодрость были обнаружены у 50,8 % учащихся и у 45,0 % работников трудовых организаций, а проявление усталости соответственно у 49,2 % и 45,9%. С приподнятым настроением (третья шкала) относились к учебе 61,0% детей и к труду 54,1 % рабочих, при этом подавленность отмечалась у 39,0% детей и 45,9 % рабочих. По IV шкале – уверенность в себе проявили 31,4 % учащихся и 47,4% работников трудовых организаций, а чувство беспомощности было обнаружено в процессе учебной деятельности у 68,6 % детей и у 52,6 % работников трудовых организаций в процессе выполнения трудовой деятельности.

Приведенные цифры показывают, что у большинства учащихся и работников трудовых организаций в процессе деятельности проявляются тревожность. Озабоченность, беспомощность или неопределенность, неврозы, большая усталость, подавленность, угнетенность, т.е. они чувствуют себя довольно неспособными, иногда несчастными, некомпетентными и т.д. Указанные и другие данные, обнаруженные в эмпирическом обследовании нашей выборки, говорят о необходимости создания психологической службы в этих организациях и выявления определённых критериев её эффективности, связанной с психологической защитой человеческой деятельности.

Анализ наиболее значимых результатов методики «Отношения» посредством которой выявляется уровень форсированности основных критериев, позволил установить, что успешно отношение к деятельности имеет важное значение для социально-психологического развития личности. Как уже

отмечалось, на первом и втором этапах исследования для успешного выполнения учебных задач по программе обучения и развития в процессе активно-положительного отношения школьников к деятельности требуется достаточная форсированность всех указанных критериев в их взаимодействии. Если отсутствует или недостаточно развит один из компонентов при выполнении учебных заданий, общая активность и успешность учебной деятельности, уровень проявления и развития успешного отношения к ней в значительной мере снижаются в условиях экспериментальных и контрольных школ.

Как видно из таблицы № 1. к группе, обладающей показателями форсированности успешного отношения, относятся от 60.0 до 68.3 % учащихся экспериментальных школ и от 38.1 до 44.0 % - контрольных. Различия статистически значимы ( $t < 0,05$ ).

При этом показатели критериев, обнаруженных на основе данного фактора, свидетельствовали о социально-психологических особенностях, по которым можно судит о проявлениях в деятельности у учащихся активно-положительного отношения к самому себе т.е. осознание и развитие самого себя (1-й критерий), активно-положительного отношения к процессу сотрудничества в деятельности (3-й критерий), выявленных в экспериментальных и контрольных школах. При этом диапазон осознания самих себя в процессе деятельности, обнаруженный у учащихся контрольных школ, повышается от 30.0 до 37.2 %. Однако, эти показатели являются почти в 2 раза более низкими, чем у учащихся экспериментальных школ что свидетельствует о недостаточном развитии активно-положительного отношения к себе и своей деятельности.

Материалы, полученные с помощью основных и дополнительных методик, проведенных с учащимися массовых школ, показывают, что недостаточная по сравнению с учащимися экспериментальных школ направленность к деятельности, ее слабое подкрепление соответствуют конкретной структуре социально важных мотивов, где познавательный мотив не занял доминирующего места, устойчивый интерес к социально значимой учебной деятельности еще недостаточно четко осознан. На этом фоне ярко проявилась слабая мотивация учебной деятельности.

Иную картину мы видим в экспериментальных школах, в которых регулярно функционировала психологическая служба, где центр тяжести падает на активизацию школьника как субъекта учения, на увеличение роли социальных и интеллектуальных компонентов деятельности.

Таблица 1

### СРЕДНИЕ ПОКАЗАТЕЛИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Факторы	критерий	ОБЪЕКТЫ						Коэф. Эффект. По крит. Стьюдента при $t < 0,05$
		$n_1$ .... (диапазон)  Min-max	$n_1 = 2000$ (сред)	сигма	$n_1$ .... (диапазон)	$n_2 = 2000$ (сред)	сигма	
III	3	50,3-61,8	59,9	1,01	38,2-45,8	41,1	1,14	1,13
	2	61,1-71,0	66,9	1,00	30,0-42,3	36,3	1,20	1,15
	1	50,0-63,6	42,8	1,02	33,2-40,0	36,5	1,20	1,23
	Всего	58,1-64,8	61,4	0,58	33,9-42,7	37,9	0,68	1,17
II	3	60,0-70,0	64,3	1,00	42,7-54,8	47,4	1,07	1,11
	2	58,3-61,6	59,8	1,01	38,3-40,0	39,2	1,16	1,15
	1	61,7-73,3	68,0	1,00	30,0-37,2	33,8	1,24	1,26
	Всего	60,0-68,3	64,0	0,58	38,1-44,0	40,1	0,66	1,17
I	3	57,8-61,6	58,6	1,01	39,1-50,0	44,1	1,11	1,10
	2	60,0-62,8	61,3	1,01	42,7-55,5	48,1	1,07	10,09
	1	60,0-70,0	65,2	1,00	37,7-45,8	41,4	1,14	1,17
	Всего	60,1-64,2	61,7	0,58	40,7-50,4	44,4	0,64	1,12

Привлекая школьников к активной самостоятельной деятельности, напряжённым поискам решения, давая им возможность (учитывая их индивидуальный и интеллектуальный потенциал) находить различные варианты организации и исполнения, наиболее оптимальные, с точки зрения социальных факторов, простоты и оригинальности, использование психологической службы приводит к тому, что школьники подходят к своей работе как к своеобразному виду творчества, а это, в свою очередь, активизирует их личность и в достаточной степени стимулирует их деятельность.

Специальные исследования, проведенные под нашим руководством и социально-психологический анализ процесса организации трудовой

деятельности работников трудовых организаций показали, что, как правило, без психологической службы не обеспечивается в достаточной мере социальное развитие личности. Так, в комплексном лонгитюдном исследовании тружеников организации и их деятельности нами обнаружена неравномерность в темпах и уровнях эффективного использования своих потенциальных возможностей, что приводит к дисгармонии требований деятельностных и личностных возможностей и является одной из причин психической перегрузки людей, которая вызывается продолжительной, напряженной работой в силу либо малоэффективных приемов трудовой деятельности, либо недостаточной сформированностью когнитивной и операциональной мотивации и низкого уровня факторов психологической защиты – нормально-эмоциональной активности, успешного отношения, успешного индивидуального стиля в сочетании с чувством когнитивного, эмоционального и личностного дискомфорта в процессе труда.

Специфика задачи измерения потенциала психической напряженности состоит в том, чтобы найти оптимальную меру психической напряженности в ситуации соответствия объективных условий и предпочтений личности. Здесь мы солидарны с известным канадским биологом Г. Селье, который в своем многолетнем исследовании доказывает, что большинству людей в равной мере не нравится отсутствие стресса и избыток его. Поэтому каждый должен тщательно изучить себя и найти тот уровень стресса, при котором он чувствует себя наиболее «комфортно», какое бы занятие он ни избрал. Кто не сумеет изучить себя, будет страдать либо от дистресса, вызванного отсутствием стоящего дела, либо чрезмерной нагрузкой. Психологическая служба, созданная на предприятии, должна обратить серьезное внимание на это.

Полученные материалы еще раз доказывают, что проявление показателей критерия нормально-эмоциональной активности в иерархических системах социально-психологической защиты, обеспечивающей гармоническое соотношение между личностью и деятельностью, более характерно для людей экспериментальных организаций, чем для контрольных. Об этом, в частности, свидетельствуют установленные нами (см.табл.1) диапазоны показателей по критерию «успешная саморегуляция»: от 70,0% до 75,0 % у работников экспериментальных организаций и от 36,0% до 40, 0% в контрольных организациях. Различия статистически значимы по t-критерию Стьюдента. Причина более высоких показателей работников трудовых организаций экспериментальных организаций кроется в том, что благодаря созданию психологической службы в этих трудовых учреждениях рабочие обрели

уверенность в себе, положительно-внутреннюю активность, приподнятое настроение, устойчивость интересов к самой деятельности.

Проявления второго и третьего критерия по фактору «нормально-эмоциональная активность» тоже имели значительные различия у экспериментального и контрольного объектов (табл. № 2).

Так, рабочие тех трудовых организаций, где функционировала психологическая служба, проявляли удовлетворение самим собой и умение приспособиться к деятельности.

Таким образом, использование психологической службы создает благоприятные условия для проявления у человека нормально-эмоциональной активности в процессе деятельности, для развития личностных и операциональных качеств.

Для выявления показателей отношений мы опирались на уровень эмоционально-волевой установки субъекта по отношению к себе (первый критерий): на уровень межличностных отношений (второй критерий) и на уровень отношения к процессу деятельности (третий критерий). Показатели первого критерия были обнаружены у 62,5 % - 71,3 % работников экспериментальных организаций и у 30,0 % 36,5% работников организаций контрольных объектов, т. е, в последних почти в два раза меньше, чем у экспериментальных объектов. Различия статистически значимы по t - критерию Стьюдента. Следует отметить, что в процессе психологической службы необходимо развивать такую форму активности человека, как саморегуляция. Это способствует появлению у работников стремления и к про-фессиональному обучению, и к повышению производительности труда, и к рационализации и изобретательству, т.е. личность, имея определенное отношение к труду, сможет на основе саморегуляции изменять его (К.А.Абульханова-Славская - 1980).

Таблица 2

**СРЕДНИЕ ПОКАЗАТЕЛИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ  
ЗАЩИТЫ У РАБОТНИКОВ ТРУДОВЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

ФАКТОРИ	КРИТЕРИИ	ОБЕКТЫ						
		n1.... (диапазон) Min-max	n1= 2000 (сред)	Сигма	n2... (диапазон) Min-max	n2= 2000 (сред)	Сигма	Коэф. Эффект. По крит. Стьюдента При $t < 0,05$
III	3	69,6-74,5	72,9		1,42	37,7-46,5		41,1
	2	67,8-74,4	72,2	1,42	40,3-45,0	43,2	1,57	1,20
	1	71,3-80,0	75,4	1,43	35,0-45,2	39,8	1,63	1,25
	Всего	69,6-75,3	73,5	0,82	39,1-44,2	41,6	0,98	1,23
	3	58,0-65,6	60,4	1,42	40,0-49,2	43,0	1,58	1,12
II	2	59,3-65,2	62,1	1,42	38,5-48,0	41,5	1,60	1,15
	1	62,5-71,3	69,0	1,42	30,0-36,5	32,9	1,78	1,27
	Всего	61,0-66,0	63,8	0,82	37,0-42,4	39,1	0,95	1,18
	3	53,0-60,3	57,1	1,44	38,0-42,0	40,1	1,63	1,12
	2	57,8-62,6	60,4	1,42	41,1-44,5	43,0	1,58	1,12
I	1	70,0-75,0	72,0	1,42	36,0-40,0	39,0	1,65	1,24
	Всего	61,5-66,0	65,5	0,82	39,5-42,0	40,7	0,93	1,18

Показатели второго критерия по фактору «успешное отношение» различаются в диапазоне :59,3-65,2% работников экспериментальных объектов и 35,5% - 48,0 % человек среди контрольных объектов (Различия 'статистически значимы по критерию Стьюдента).

Анализ полученных в ходе исследования данных позволяет говорить об эффективности влияния психологической службы на развитие межличностных отношений, которые связаны, как правило, благоприятным самочувствием в коллективе, приподнятым настроением, удовлетворенностью и психологическим комфортом.

Положительный или отрицательный опыт взаимоотношения с людьми, однозначно формирует и соответствующую систему внутренних отношений личности, которые без психологического подхода, без учета индивидуальных возможностей, изучения способностей рабочих, как нам представляется, не могут проявлять на достаточном уровне успешное сотрудничество. Это подтверждается и известным постулатом социальной психологии о том, что система - отношений определяет характер переживаний личности, особенности восприятия действительности, характер поведенческих реакций на внешние социально-психологические воздействия. Это объясняется тем, что составляющие психическую организацию человека от самых низших до высших ее подструктур, -связаны так или иначе с отношениями, причем функциональные возможности человека в организации деятельности могут быть определены лишь на уровне активно -положительного отношения к ее задаче.

Сравнительный анализ результатов исследования подтверждает высказанное нами ранее мнение о том, что проявление активно – положительного отношения рабочих к деятельности в большой, мере зависит от социально – психологического удовлетворения самой деятельностью, от осознания значимости её социального продукта. Благоприятные условия для этого создаются при организации психологической службы. В этой связи показательны следующие полученные нами данные: активно-положительное отношение к деятельности проявили от 58,0% до 62,5 % работников трудовых организаций занятых на предприятиях, где действовала психологическая служба, в то время, при её отсутствии такое отношение наблюдалось лишь у 40,0%-49,2% работников.

Обобщение и анализ результатов, полученных с помощью методики «Индивидуальный стиль», позволили выявить социально-психологический эффект от организации психологической службы на предприятии по следующим показателям: адекватность социальных требований, предъявляемых деятельностью к личности (первый критерий), адекватность деятельностью и индивидуальных возможностей (второй критерий) и адекватность между деятельностью и субъективно-эмоциональным состоянием (третий критерий).

Как видно из таблицы 2 к группе, обладающей показателями первого критерия, относятся от 71,3% до 80,0% работников экспериментальных объектов, где была организована психологическая служба, тогда как при её отсутствии на предприятии такие показатели обнаружены лишь у 35,0% - 45,2% работников контрольных объектов. (Различия статистически значимы по критерию Стьюдента).



Диапазон показателей второго критерия, обеспечивающего успешность индивидуального стиля деятельности, составил 67,8 – 74,4%% работников трудовых организаций на экспериментальном объекте и от 40,3% до 45.0% работников трудовых организаций на контрольном.

Проявление показателей третьего критерия отмечалось в диапазоне от 69,6 до 74,5 %% рабочих на экспериментальных объектах (Различия статистически значимы по критерию Стьюдента при  $t < 0,05$ ).

Анализ высказываний респондентов, данных анкетирования, беседы и результатов дополнительных исследований показал, что потребность в труде, получение удовлетворения от деятельности, развитие мотивов отношения к выполнению трудовых заданий и формирование социально-психологических качеств расширяются в процессе психологи-ческой службы.

Основной вывод, который следует из материалов исследования, состоит в том, что влияние трудовой деятельности предприятия на развитие активности личности не путем «жесткости», за счет большей гибкости управления, формирования способности к самоуправлению, повышает относительную автономность развития индивидуального стиля деятельности для каждого человека. Все это заставляет пересмотреть отношение к процессу самой деятельности в трудовых коллективах в рамках социальной психологии, поскольку именно она предоставляет средства познания основных закономерностей межличностных отношений, поведения и состояния.

Заключение: Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы, имеющие значение для развития теоретического и эмпирического направления в социальной психологии:

1. Психологическая служба необходима для обеспечения социально-психологического развития человека и его деятельности в обществе. Человеческая деятельность оказывается более эффективной при соответствующей организации психологической службы, при которой чаще всего создаётся комплекс социально-психологических условий, благоприятно влияющих на развитие успешной деятельности и формирование иерархических систем социально-психологической защиты, обеспечивающих гармоническое соотношение между личностью и деятельностью.

2. Изучение и анализ научной литературы по социальной психологии свидетельствует о недостаточности специальных исследований, в которых бы определялись и разрабатывались критерии психологической защиты, оптимально влияющие на социальный процесс де-ятельности человека. По итогам проведенной нами научно-исследовательской работы было установлено, что о проявлениях социально-психологической защиты в процессе

деятельности можно судить по следующим показателям: а) по сформированности успешного индивидуального стиля деятельности человека; б) по проявлению успешного отношения, раскрывающего определенные социально-психологические параметры отношения к саморазвитию, совместному труду, в целом к социальному процессу деятельности; в) по нормально - эмоциональной активности (успешная саморегуляция, приспособление самого себя к деятельности, удовлетворение самим собой).

3. Анализ социально-психологических показателей деятельности учащихся и рабочих показывает, что в настоящее время в ряде учебных и трудовых организаций при зачислении на учёбу или работу у людей часто проявляются: ниже среднего уровня активно- положительное отношение к самой деятельности, неудовлетворенность совместной деятельностью в системе ученик-учитель, рабочий-руководитель, высокий уровень тревожности, усталости, подавленности, чувство беспомощности, неадекватности требований между потенциальными возможностями личности и выполняемой деятельностью. Эти и другие негативные явления можно устранить путём создания психологической службы в Узбекистане в разных сферах жизни общества, прежде всего учебных и трудовых организациях.

4. Выделение и обоснование факторов психологической защиты как средства психологической службы, на определенном уровне выявляющей её социальный продукт в системе учебных и трудовых организаций позволяют рассматривать данную работу как разработку нового подхода к исследованию проблем социальной психологии. В рамках этого подхода решаются такие фундаментальные теоретические проблемы, как раскрытие социально-психологических основ психологической защиты, её факторов, обеспечивающих гармоничное соотношение между личностью и деятельностью, а также вопросы диагностики социально-психологических возможностей, связанные с решением задач школьной практики, прежде всего в проведении коррекционной работы с учащимися, в определении социально-психологической эффективности действующей системы обучения. С позиций этого подхода возможно решение кадровых проблем, таких, как успешная расстановка рабочих кадров в трудовых коллективах, а также других прикладных проблем, требующих диагностики социально-психологического потенциала личности.

5. Значимость полученных в ходе нашего исследования данных обусловлена тем, что на основе предложенных нами критериев психологической защиты человеческой деятельности, во-первых, можно определить специфические показатели эффективности психологической

службы в системе образования (причём в разных типах образовательных учреждений), в системе производства и во многих других сферах общественной практики; во-вторых, в дальнейшем разработать критерии психологической реабилитации для отдельных учащихся и рабочих; в третьих, определить специфические критерии эффективности психологической службы в области психологии обучения и психологии труда.

### **Список литературы:**

1. Каримов. И.А. Юксак маънавият – энгилмас куч. Тошкент: Маънавият, 2010. 176 б.
2. Дубровина И.В. и др. Рабочая книга школьного психолога. М.: Просвещение, 1991. 303 с.
3. Козлов В.В. Истоки осознания: теория и практика интегративных психотехнологий. М.: Междунар. акад. психолог. наук, 1995. 304 с.
4. Козлов В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности. М.: Психотерапия, 2007. 528 с.
5. Руководство по психотерапии. Т.: Медицина, 1985. 719 с.
6. Баротов Ш.Р. Социально-психологические и научно-практические основы создания психологической службы в Узбекистане. Автореф. Докт.дисс. Тошкент: 1998. 28 с.
7. Баротов Ш.Р. Социальный Интеллект: Структура и Функции // Психология XXI столетия. Т. 2. Ярославль, 2012. С. 153-158
8. Баротов Ш.Р. A role of social intellekt and social competence in professional development of a teacher in the intense training system// European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences Volume 3 Number 4, 2015 ISSN 2056-5852. P.- 43 – 48
9. Shoumarov G'.B., Sog'inov N.A. va boshqalar. Onalarga psixologik maslahat (Ona-bola munosabatlariga oid ilmiy-amaliy tavsiyalar). Toshkent, 2002.
10. Климов Е. А. Психология профессионала. М., Воронеж, 1996. 275 с.
11. Психологические центры: Организация, содержание деятельности, документация. // Под ред. С.Б. Малых. М.: Генезис, 2007. 248 с.
12. Ғозиев Э.Ғ. Психология методологияси. Т.: Noshir, 2013. 312 б.
13. Гуревич К.М. Современная психологическая диагностика: Пути развития // Вопросы психологии. 1982. № 1.
14. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 5.

15. Шванцара Й. и др. Диагностика психического развития. Прага, 1978.
16. Reynolds C.K., Gutkin T.B., Elliot S.N., Witt J.C. School Psychology: Essentials of Theory and Practice. N.Y., 1984.

**References:**

1. Karimov. I.A. Juksak ma#navijat – engilmas kuch. Toshkent: Ma#navijat, 2010. 176 b.
2. Dubrovina I.V. i dr. Rabochaja kniga shkol'nogo psihologa. M.: Prosveshhenie, 1991. 303 s.
3. Kozlov V.V. Istoki osoznaniya: teorija i praktika integrativnyh psihotehnologij. M.: Mezhdunar. akad. psiholog. nauk, 1995. 304 s.
4. Kozlov V.V. Integrativnaja psihologija: Puti duhovnogo poiska, ili osvjaxshenie povsednevnosti. M.: Psihoterapija, 2007. 528 s.
5. Rukovodstvo po psihoterapija. T.: Medicina, 1985. 719 s.
6. Barotov Sh.R. Social'no-psihologicheskie i nauchno-prakticheskie osnovy sozdaniya psihologicheskoy sluzhby v Uzbekistane. Avtoref. Dokt.diss. Toshkent: 1998. 28 s.
7. Barotov Sh.R. Social#nyj Intellekt: Struktura i Funkcii // Psihologija XXI stoletija. T. 2. Jaroslavl', 2012. S. 153-158
8. Barotov Sh.R. A role of social intellekt and social competence in professional development of a teacher in the intense training system// European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences Volume 3 Number 4, 2015 ISSN 2056-5852. P.- 43 – 48
9. Shoumarov G'.B., Sog'inov N.A. va boshqalar. Onalarga psixologik maslahat (Ona-bola munosabatlariga oid ilmiy-amaliy tavsiyalar). Toshkent, 2002.
10. Klimov E. A. Psihologija professionala. M., Voronezh, 1996. 275 s.
11. Psihologicheskie centry: Organizacija, sodержanie dejatel'nosti, dokumentacija. // Pod red. S.B. Malyh. M.: Genezis, 2007. 248 s.
12. Foziev Je.F. Psihologija metodologijasi. T.: Noshir, 2013. 312 b.
13. Gurevich K.M. Sovremennaja psihologicheskaja diagnostika: Puti razvitija // Voprosy psihologii. 1982. № 1.
14. Vygotskij L.S. Diagnostika razvitija i pedologicheskaja klinika trudnogo detstva // Sobr. soch.: V 6 t. M., 1983. T. 5.
15. Shvancara J. i dr. Diagnostika psihicheskogo razvitija. Praga, 1978.
16. Reynolds C.K., Gutkin T.B., Elliot S.N., Witt J.C. School Psychology: Essentials of Theory and Practice. N.Y., 1984.

*Сведения об авторе:*

**Баратова Дилафруз Шарифовна**, Бухарский государственный университет  
(Узбекистан)

## **К истории отечественной психологии советского периода: М.Я. Басов и его школа**

Богданчиков Сергей Александрович

*Академия социального управления Московской области, Россия*

e-mail: [bogdanch4@yandex.ru](mailto:bogdanch4@yandex.ru)

**Аннотация.** Обращение к первоисточникам и историографическим работам позволяет сформулировать и обосновать тезис о существовании обще-психологической школы М.Я. Басова и значимость этой школы в 1920-1930-е гг. и для последующей истории российской психологии.

**Ключевые слова:** история советской психологии, теория деятельности, педология, школа М.Я. Басова, историографический анализ.

## **The history of Russian psychology of the Soviet period: M. Basov and his school**

Bogdanchikov Sergey Aleksandrovich

*Moscow Region Academy of Social Administration, Russia*

e-mail: [bogdanch4@yandex.ru](mailto:bogdanch4@yandex.ru)

**Abstract.** Appeal to the primary sources and historiographical works allows to formulate and to substantiate the thesis about the existence of General psychological school of M. Basov and significance of this school in 1920-1930s and the subsequent history of Russian psychology.

**Keywords:** history of Soviet psychology, activity theory, Pedology, school of M. Basov, historiographical analysis.

Интересно было бы провести опрос среди исследователей истории советской психологии относительно того, кого следует считать «Психологом номер один» в советской психологии 1920-х – начала 1930-х гг. Возможно, нам назовут Л.С. Выготского, Г.И. Челпанова, К.Н. Корнилова, П.П. Блонского, В.М. Бехтерева... Но, наверное, далеко не все вспомнят о М.Я. Басове. И (что

еще более вероятно) вряд ли кто из знатоков упомянет среди ведущих психологических школ 1920-х гг. школу М.Я. Басова.

Попробуем поставить под сомнение (если не развеять, то хотя бы основательно поколебать) эти предубеждения относительно значимости фигуры М.Я. Басова и реальности существования его школы – предубеждения, вошедшие в плоть и кровь нашей историографии, но, как выясняется при ближайшем рассмотрении, не выдерживающие прямого столкновения с фактами.

Итак, что же нам в настоящее время известно о М.Я. Басове и его школе? Есть ли вообще у нас основания для того, чтобы в ходе анализа и реконструкции истории отечественной психологии советского периода говорить о научной школе М.Я. Басова?

Продолжая начатое несколькими годами ранее рассмотрение этих вопросов [20], прежде всего отметим, что в работах современных российских авторов школа М.Я. Басова почти не упоминается, хотя еще в вышедшей к столетию со дня рождения М.Я. Басова статье М.Г. Ярошевского, И.Е. Сироткиной и Н.А. Даниличевой отмечалось, что «начиная с 1920 г. складывается школа Басова» [69, с. 158]. Конечно, насчет школы – это не случайная оговорка! И, конечно, точно также совсем не случайно М.П. Феофанов, осуществляя в 1931 году полный демонтаж взглядов М.Я. Басова, разбирал «методологические основы школы Басова» [60].

С другой стороны, столь же показательным следует признать и то, что в опубликованных в материалах IV Всероссийского съезда РПО тезисах М.С. Игнатенко [25] хотя и используется выражение «школа М.Я. Басова», фактически речь идет о самом М.Я. Басове, его взглядах и жизненном пути. Эту констатацию мы позволим себе расширить и обобщить, а затем дополнить положением о том, что даже когда в современных работах речь идет о самом М.Я. Басове, его взглядах и трудах, общепсихологическая составляющая его взглядов, как правило, во многом затушевывается образом М.Я. Басова как педолога. Тем самым вопрос о школе М.Я. Басова как о школе общепсихологической еще более отодвигается на второй план (как, например, в [58]).

Несколько огрубляя, можно сказать, что в общем и целом в нашей литературе при изложении и оценке научных взглядов М.Я. Басова на первом плане обычно оказываются два момента (на самом деле, как нам представляется, плохо стыкующиеся друг с другом): во-первых, М.Я. Басов рассматривается прежде всего как педолог; во-вторых, подчеркивается значение М.Я. Басова как одного из первых советских психологов (или даже –

самого первого), кто заговорил о деятельности в психологии (введя в психологию понятие «деятельность»).

Но все же, несмотря на признание М.Я. Басова в начале 1990-х гг. «пионером деятельностного подхода» [69], нельзя сказать, что место и роль М.Я. Басова в развитии отечественной психологии с общепсихологической точки зрения проанализированы с той поры достаточно глубоко.

То же самое, заметим, следует сказать и о научных воззрениях других наших выдающихся психологов 1920-1930-х гг., например, П.П. Блонского, В.М. Боровского и В.А. Вагнера, которые в работах 1920-1930-х гг. предстают как самобытные теоретики и методологи именно в области общей психологии.

Чтобы не быть голословными и излишне абстрактными в своих констатациях и оценках, обратимся к историографии вопроса. Как известно, без знания истории предмета нет полного знания о самом предмете; но если в качестве предмета выступает сама история, то, рассуждая в том же ключе, можно утверждать, что без знания историографии проблемы нет полного знания об истории проблемы.

В изучении М.Я. Басова, его взглядов и его школы картина открывается следующая.

С 1933 г. и вплоть до середины 1960-х гг. в отечественной психологической историографии о М.Я. Басове фактически не было публикаций. Очевидно, это являлось прямым следствием драматических событий начала 1930-х гг.: критика взглядов М.Я. Басова и его работ и его смерть в 1931 г., отход учеников М.Я. Басова от своего учителя с последующим его вытеснением из памяти, замалчиванием и забвением (см. [22], [33], [45]-[49], [60] и др.), а затем (в 1936 г.) – что еще более значимо – в силу вступило партийное постановление о (точнее, против) педологии, и М.Я. Басова снова вспомнили и снова раскритиковали (см. [1], [30], [31], [34] и др.), хотя его уже пять лет как не было в живых (столь же яростной и беспощадной была критика и в адрес умершего в 1934 г. Л.С. Выготского).

Только в 1960-е гг. ситуация в деле возвращения М.Я. Басова в нашу историю стала меняться в лучшую сторону.

Основными авторами и инициаторами статей о М.Я. Басове в 1960-1970-е гг. явились ученики и последователи М.Я. Басова – В.С. Мерлин и В.Н. Мясищев. Первой большой публикацией после периода замалчивания стала вышедшая в 1965 г. статья В.С. Мерлина [40]. Затем стали появляться и другие публикации. Но вплоть до начала 1990-х гг. (до распада СССР и КПСС) партийно-государственное постановление о педологии продолжало оставаться



в силе, что было существенно важно и для органов цензуры, и для самоцензуры советских авторов.

Стоит, однако, отметить, что для авторов, писавших о М.Я. Басове в 1960-1980-е гг., факт запрета педологии имел, как это ни парадоксально, не только негативное значение. Официальный запрет, конечно, затруднял реабилитацию М.Я. Басова как ученого – и как педолога, и как психолога. Но, с другой стороны, этот факт имел и определенную позитивную сторону: вынужденные не говорить о М.Я. Басове как педологе и вообще избегать слова «педология», авторы работ о М.Я. Басове волей-неволей на первый план выставляли черты М.Я. Басова как психолога – говоря о его творческой деятельности и достижениях в области детской, педагогической и общей психологии. Разумеется, эта «хитрая уловка» могла проходить и проходила только благодаря тому, что М.Я. Басов на самом деле был не только педологом, но и психологом, т.е. действительно представлял собой значимую фигуру как теоретик, методолог, экспериментатор и практик в области общей психологии.

Процесс возвращения во второй половине 1960-х гг. М.Я. Басова в историю советской психологии, реабилитация и даже в какой-то мере реанимация его идей в значительной степени облегчались тем, что к тому времени уже были предприняты серьезные и в целом успешные действия по максимально возможной реабилитации других известных фигур в истории советской психологии – П.П. Блонского и Л.С. Выготского, также бывших, как известно, в 1920-1930-е гг. не только психологами, но и педологами.

С учетом этого обстоятельства становится понятно, что реабилитация М.Я. Басова была прямым продолжением и следствием переноса на личность и деятельность М.Я. Басова того подхода, который к тому времени уже был опробован и успешно применен по отношению к наследию Л.С. Выготского и П.П. Блонского: публикуя их определенным образом отобранные труды и сопровождая их соответствующими комментариями, исследователи старались как можно меньше говорить об их педологических заслугах, характеризуя, например, Л.С. Выготского прежде всего как психолога или дефектолога, а П.П. Блонского – как психолога и педагога.

И все-таки, подчеркнем, в этом ряду реабилитируемых педологов М.Я. Басов оказался не первым и даже не вторым, а только третьим – после Л.С. Выготского и П.П. Блонского. Это может быть объяснено, как нам думается, тем, что М.Я. Басов также, как и П.П. Блонский и Л.С. Выготский, был не только психологом, но и педологом, но его (М.Я. Басова) педологическая составляющая была более значимой, более, так сказать, бросающейся в глаза.

Мы полагаем, что в этом вопросе прежде всего надо учитывать биографические подробности, связанные с занимаемыми должностями – уже по этому признаку П.П. Блонский и Л.С. Выготский не были так жестко и однозначно привязаны к педологии, как М.Я. Басов. Но, пожалуй, еще более важно то, что в названии основной работы М.Я. Басова «Общие основы педологии» – работы на самом деле не столько педологической, сколько психологической – не видно психологии, в отличие от собственно психологических работ Л.С. Выготского («Этюды по истории поведения», «Основные течения современной психологии», «Психологический словарь», «Мышление и речь» и т.д.) или от работ П.П. Блонского («Очерк научной психологии», «Психологические очерки», «Память и мышление»).

Когда в середине 1950-х гг. в СССР в контексте общей послесталинской «оттепели» начался процесс реабилитации психологии и психологов, вышедший в 1956 г. сборник работ Л.С. Выготского был назван «Избранные психологические исследования», еще одна вышедшая в 1960 г. книга Л.С. Выготского имела также вполне психологическое название – «Развитие высших психических функций». Аналогичным образом вышедшие в первой половине 1960-х гг. работы П.П. Блонского назывались «Избранные педагогические произведения» [18] и «Избранные психологические произведения» [19]. И точно также ставший «первой ласточкой» сборник работ М.Я. Басова, вышедший в 1975 г., получил идеологически нейтральное (без упоминания педологии) название «Избранные психологические произведения» [14]. Разностороннее (в том числе и как о методологе и теоретике общей психологии) представление о М.Я. Басове дают статьи Е.Д. Герке [23] и В.С. Мерлина [42] из этого сборника.

В 1960-1970-е гг. творчество М.Я. Басова на уровне кандидатской диссертации (под руководством А.В. Петровского) было изучено Э.Г. Исаевой [26]-[28]. Для периода 1970-1980-х гг. характерны статьи Н.А. Менчинской [40] и В.Н. Мясищева [50].

Еще более показательно, сколько и в каком ключе писали о М.Я. Басове в своих монографиях А.В. Петровский, Е.А. Будилова, А.А. Смирнов и М.Г. Ярошевский в последующие десятилетия советской истории – в 1960-1980-е гг.

Если у А.В. Петровского в вышедшей в 1967 г. монографии «История советской психологии. Формирование основ психологической науки» [55] мы находим о М.Я. Басове всего несколько абзацев, то Е.А. Будилова в вышедшей пять лет спустя монографии «Философские проблемы в советской психологии» уделяет М.Я. Басову намного больше внимания (см. [21, с. 103-105]).

Отмечая, что «критика ошибок педологии имела для психологической теории и неблагоприятные последствия», Е.А. Будилова прямо пишет: «Вместе с педологией было отвергнуто все то, что приобрела детская и педагогическая психология в те годы, когда они считались педологическими дисциплинами и психологические исследования включались в педологические работы. Обстановка сложилась так, что оказались отвергнутыми и те труды психологов, которые были направлены на преодоление педологических догм, в частности биогенетической концепции развития, и ставили своей целью создание марксистской теории развития ребенка. В таком положении оказались труды П.П. Блонского, Л.С. Выготского, М.Я. Басова. Лишь во второй половине 50-х гг. работы Л.С. Выготского и П.П. Блонского получили вновь свое признание и распространение. Незаслуженно забытой до последнего времени оставалась деятельность М.Я. Басова, психологические исследования которого были обобщены в книге “Общие основы педологии”. Критический анализ его работ, направленный на выявление их позитивного значения в развитии детской психологии, произведен совсем недавно» [21, с. 113]. Здесь Е.А. Будилова ссылается на появившиеся во второй половине 1960-х гг. публикации [40], [55, с. 223, 224 и др.].

Столь же показательны тенденции в отношении к М.Я. Басову в монографиях М.Г. Ярошевского, вышедших в 1966-1985 гг. В первом и втором изданиях «Истории психологии» М.Г. Ярошевского, где автором главы «Развитие советской психологии» был А.В. Петровский, фамилия М.Я. Басова упоминается всего один раз (!) – при беглом перечислении ученых, занимавшихся в 1920-1930-е гг. в области педагогической психологии (см. [63, с. 540], [66, с. 425]). Однако спустя пять лет в первом, а затем и втором изданиях монографии «Психология в XX столетии» М.Г. Ярошевский уделил изложению взглядов М.Я. Басова свыше десяти страниц текста (см. [64, с. 264-274], [65, с. 336-346]).

Описав первые шаги в построении научной психологии, ориентированной на марксизм – в лице П.П. Блонского и К.Н. Корнилова (см. [64, с. 259-264], [65, с. 331-336]), М.Г. Ярошевский далее пишет о том, что «следующий шаг в разработке психологической теории, исходя из принципов диалектического материализма, был сделан М.Я. Басовым (1892-1931)» [64, с. 264], [65, с. 336]. Для М.Г. Ярошевского было важно отметить, что в «Общих основах педологии» М.Я. Басов подчеркивал, что эти принципы имеют «решающее значение для всякой научной теории и, в частности, для психологии» [13, с. 254]. Со своей стороны заметим, что на протяжении всех десяти страниц, посвященных изложению и анализу взглядам М.Я. Басова, М.Г. Ярошевский

ссылается исключительно на одну работу М.Я. Басова – «Общие основы педологии», причем на второе издание [13].

Стоит также отметить и то, что М.Г. Ярошевский наряду с позитивными моментами во взглядах М.Я. Басова обращает внимание и на негативные моменты, нерешенные проблемы (иначе трудно было бы понять, почему уже в 1930-е гг. теоретико-концептуальные разработки М.Я. Басова не получили дальнейшего развития и были фактически забыты как минимум на тридцать лет). М.Я. Ярошевский в этой связи пишет: «Правильно полагая, что детерминантой этого движения, а стало быть, и психического развития служит предметное содержание научного познания как своеобразная “среда”, которая определяет деятельность человека по иному типу, чем физическая стимуляция реакций организма, Басов не смог объяснить, каким образом эта особая “среда” управляет психическим развитием, как обогащается благодаря этому сама человеческая психика, какие новые образования и механизмы становятся ей присущи. Мы видим, таким образом, что позитивные теоретические устремления Басова: переход от несшего на себе печать натуралистической трактовки человека понятия о поведении к понятию о деятельности, переход от понятия об аморфной среде (как совокупности стимулов) к понятию о социально-организованной среде, попытки представить последнюю в ее исторически изменчивых структурах, определяющих формирование индивида, все эти стремления хотя и продвигали вперед теорию, все же оставили нерешенной в психологическом плане проблему сознания и его развития. Присущий реактологии дуализм биологического (натурального) и социального тяготел и над теоретическим анализом Басова» [64, с. 271], [65, с. 333-344].

Уже в этой монографии М.Г. Ярошевский отмечает вклад М.Я. Басова в разработку понятия деятельности: «Заслуживает внимания трактовка им деятельности как структурного образования, а не бесструктурной совокупности реакций. Основными элементами этой структуры он считал условные рефлексы... Хотя Басов первым утверждал, что предметом психологии, и только ее одной, в отличие от всех других наук являются не реакции, не поведение, а деятельность, хотя он саму деятельность понимал как социально-историческую систему, которая соединяет человека с действительностью не прямо, а посредством объективных независимых от индивида форм (имеющих своим прототипом труд), раскрыть основанное на этих факторах своеобразие человеческого сознания ему не удалось» [64, с. 271], [65, с. 344].

В 1985 г., в третьем издании «Истории психологии» М.Г. Ярошевский также уделил взглядам М.Я. Басова достаточно много внимания [67, с. 494-497], в частности, подчеркивая, что «мысль Басова развивалась в направлении,

сходном с исканиями Выготского, который в тот же период (вторая половина 1920-х гг.) выдвинул культурно-историческую концепцию» [67, с. 497]. Более того, в 1990-е гг., как уже отмечалось выше, М.Г. Ярошевский стал характеризовать М.Я. Басова как «пионера деятельностного подхода» [69], как одного из разработчиков (наряду с С.Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым) «принципа деятельности в психологии» [56, с. 121-125], [57, с. 221-226], [68, с. 380-386].

Таким образом, уже в 1970-1980-е гг. М.Г. Ярошевский внес существенный вклад в возвращение М.Я. Басова в память нашей науки, так что вышедшая в 1993 г. статья М.Г. Ярошевского, И.Е. Сироткиной и Н.А. Даниличевой о М.Я. Басове как пионере деятельностного подхода [69] появилась не на пустом месте.

Наконец, обширный параграф «Вопросы теории психологии в трудах М.Я. Басова» имеется и в монографии А.А. Смирнова [59, с. 158-168]. Показательно, что А.А. Смирнов так же, как и М.Г. Ярошевский, весь анализ взглядов М.Я. Басова строит исключительно на втором издании «Общих основ педологии».

Таким образом, если сравнивать, что именно и в каком объеме говорится о М.Я. Басове в монографиях А.В. Петровского, Е.А. Будиловой, А.А. Смирнова и М.Г. Ярошевского, то прогресс налицо: от нескольких абзацев у А.В. Петровского и нескольких страниц у Е.А. Будиловой – до отдельного большого параграфа у А.А. Смирнова и М.Г. Ярошевского.

Не менее показательно, что говорится о М.Я. Басове в постсоветских (вышедших после 1993 года) и современных монографиях, учебниках и справочной литературе.

В учебном пособии «История психологии» А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского [56] изложению истории психологии в книге посвящено две главы – «Исторический путь психологии» [56, с. 37-130] (где излагается история мировой психологии) и «Российская психология в советский период» [56, с. 131-160]. При этом сведения о советском периоде содержатся в обеих главах. В главе «Исторический путь психологии» наряду с изложением зарубежных теорий и направлений речь идет о рефлексологии и реактологии, теории высших психических функций Л.С. Выготского и объединенных под общим заголовком «Принцип деятельности в психологии» концепциях М.Я. Басова, С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева.

В монографии «История и теория психологии» [57] история советской психологии излагается также дважды – сначала в контексте мировой психологии (в главе «Исторический путь психологии» [57, т. 1, с. 181-226] – как

совокупность наиболее значимых теорий и подходов (реактология К.Н. Корнилова, культурно-историческая теория Л.С. Выготского, «принцип деятельности» у М.Я. Басова, А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна), а затем в отдельной главе «Российская психология в советский период» [57, т. 1, с. 227-272] – как «особый путь» (репрессии, идеологическое давление и т.п.).

В постсоветский период среди работ, посвященных творческому наследию и судьбе М.Я. Басова, на первое место следует поставить работы Е.В. Левченко (см. [35]-[38] и др.).

Наиболее подробно концепция М.Я. Басова описывается в монографии Е.В. Левченко «История и теория психологии отношений» – в главе «Отношение организма к среде в концепции М.Я. Басова» [36, с. 144-174]. Е.В. Левченко вслед за Хайденом [70] пишет о том, что концепция М.Я. Басова «как никакая другая заслуживает эпитета “величественная”» [36, с. 147]. Кроме того, в двух изданных под редакцией Е.В. Левченко в 2007 г. книгах М.Я. Басова [15], [16] помимо работ М.Я. Басова также содержится много дополнительных подробностей относительно личности и взглядов М.Я. Басова.

В подготовленном Е.В. Левченко современном издании книги «Общие основы педологии» имеются две важные публикации – обширная вступительная статья Е.В. Левченко о М.Я. Басове [16, с. 5-37] и небольшая статья «Вспоминая М.Я. Басова» Р.С. Абельской [16, с. 39-42].

В книге «Воля как предмет функциональной психологии. Методика психологических наблюдений над детьми» помимо составленных Е.В. Левченко указателей «Перечень научных трудов М.Я. Басова» [15, с. 530-532], «Биобиблиография работ М.Я. Басова» [15, с. 533-538] и «Работы о жизни и творчестве М.Я. Басова» [15, с. 539-540], имеется обширная «Архивная часть» [15, с. 497-540], в которой приводится стенограмма (судя по всему, полная) состоявшегося 16 февраля 1968 г. под председательством А.И. Щербакова вечера, посвященного 75-летию со дня рождения М.Я. Басова [15, с. 497-529]. На этом вечере с обширным докладом «Психологические воззрения М.Я. Басова» выступил В.С. Мерлин [15, с. 499-510]. Далее выступили Е.И. Зейлигер-Рубинштейн, Е.Д. Герке, В.Н. Мясищев, В.Я. Голант, Тромпетер-Прессман и И.В. Гиттис [15, с. 510-529]. Наибольшую теоретическую ценность, помимо доклада В.С. Мерлина, представляет выступление В.Н. Мясищева. Выступления остальных участников (Е.И. Зейлигер-Рубинштейн, Е.Д. Герке, В.Я. Голант, Тромпетер-Прессман и И.В. Гиттис), учившихся у М.Я. Басова или работавших непосредственно под его руководством, интересны прежде всего воссозданием бытовых подробностей и специфики духовной атмосферы 1920-х гг. вокруг М.Я. Басова.

Из работ последних лет о М.Я. Басове назовем интересную публикацию Т.Н. Кочетковой [32].

Теперь самое время перейти к вопросу, ради которого все затевалось – о школе М.Я. Басова.

Е.В. Левченко, ссылаясь на кандидатскую диссертацию Э.Г. Исаевой [27], пишет, что «сотрудниками психологического отдела Педологического института были Е.В. Зейлигер-Рубинштейн, Е.Д. Герке, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, Р.С. Абельская, М.А. Ганелина-Левина, О.В. Неопиханова, М.Ф. Хрякова и прежде работавшие с Лазурским А.И. Неклюдова и Л.Н. Философова» [36, с. 145]. О персональном составе школы М.Я. Басова можно судить и по второму изданию «Общих основ педологии» М.Я. Басова [13].

Дело в том, что эту работу М.Я. Басов посвятил, как он пишет, «коллективу моих дорогих сотрудников по Психологическому П/отделу [подотделу – С.Б.] Государственного Института Научной Педагогике» – «в знак признательности за совместно пройденный путь», перечислив сотрудников поименно. В списке указаны десять человек – Р.С. Абельская, В.Я. Вольберг, Е.Д. Герке, Е.О. Зейлигер, М.А. Левина, В.С. Мерлин, А.И. Неклюдова, О.В. Неопиханова, Л.Н. Философова и М.Ф. Хрякова [13, с. 3]. Еще два критерия для уточнения персонального состава школы М.Я. Басова – факты соавторства и редакторства М.Я. Басова: соавторами М.Я. Басова на протяжении 1920-х гг. были Е.Д. Герке, Е.В. Зейлигер (Зейлигер-Рубинштейн), М.А. Левина (Ганелина-Левина) и др. (см. [17], [24], [43], [51]-[54]); под редакцией и с предисловием М.Я. Басова вышли работы В.С. Мерлина и М.Ф. Хряковой [43], Д.Б. Эльконина [62].

В широком смысле учениками М.Я. Басова могут считаться не только его сотрудники, но и все учившиеся у него студенты, такие, как, например, выступавшие на вечере его памяти в 1968 г. И.В. Гиттис и Тромпетер-Прессман (см. упомянутую выше стенограмму вечера [15, с. 497-529]), пусть и не ставшие кандидатами и докторами наук, проработавшие всю свою жизнь простыми учителями, но сохранившие светлую память о своем наставнике в психологии и педологии, благодарные за полученные от него знания.

Надо сказать, что у всех представителей школы М.Я. Басова (его учеников) после 1931 г. и особенно после 1936 г. на протяжении последующей жизни были большие трудности с трудоустройством, с продвижением в плане научной и служебной карьеры. В наших (советских времен и современных) психологические словари из списка всех сотрудников школы М.Я. Басова имеются статьи только о В.С. Мерлине и В.Н. Мясищеве, да еще в справочнике «История психологии в лицах. Персоналии» [29] – статья Н.А. Даниличевой о

Е.И. Зейлигер-Рубинштейн (очевидно, исходя из того, что все трое – доктора наук). Также показательно, что В.С. Мерлин защитил кандидатскую диссертацию только в 1940 г. (т.е. в 42 года!), а доктором наук стал в 1950 г., В.Н. Мясищев стал доктором наук (причем медицинских) в 1945 г., а Е.И. Зейлигер-Рубинштейн – только в 1963 г., когда ей было уже 73 года.

### **Обсуждение результатов и выводы**

Насколько мы можем судить из имеющихся данных, еще до революции М.Я. Басов, несмотря на свой возраст (в 1917 г. ему было всего двадцать пять лет), за счет «бурного старта» успел создать для своей научной карьеры серьезный задел. По своему социальному («классовому») происхождению М.Я. Басов был свой, из крестьян. К тому же он был более чем лоялен к Советской власти, не ставя под сомнение тезис о ключевой роли марксизма и марксистской (большевистской) идеологии в сфере научных исследований и в мировоззрении в целом. Вследствие всего этого на протяжении 1920-х гг. профессиональная карьера М.Я. Басова складывалась вполне успешно: в 1922 г. вышла его монография «Воля как предмет функциональной психологии» [2], [15], в этом же году он стал профессором, в 1928 г. вышло первое издание его фундаментальных «Общих основ педологии» [10], второе издание – три года спустя [13].

Оба издания «Основ» не остались без внимания советских психологов. Характерны слова М.Я. Басова в предисловии ко второму изданию: «По поводу первого издания автору известен целый ряд критических отзывов – А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьева, А.С. Залужного, Г.Г. Фортунатова и др.» [13, с. 9]. Очевидно, имеются в виду рецензии А.Н. Леонтьева [39], Г.Г. Фортунатова [61] и А.Р. Лурия [71] (о рецензии и А.С. Залужного на данный момент у нас нет сведений).

Судя по публикациям, пик активности школы М.Я. Басова приходится на вторую половину 1920-х гг. Но вследствие резко обострившейся в 1930-1931 гг. идеологической критики и последовавшей в 1931 г. смерти М.Я. Басова его школа в одночасье была ликвидирована и затем на долгие годы фактически забыта. Но это не мешает нам утверждать, что школа М.Я. Басова была одной из ведущих научных школ в структуре психологической науки в СССР в период 1920-х – начала 1930-х гг. У М.Я. Басова в начале 1920-х гг. были все возможности – организационные, идейные, личные – создать свою научную школу, и он ее создал, причем, как и у Л.С. Выготского, не только педологическую, но и общепсихологическую, о чем убедительно



свидетельствует теоретико-методологическая составляющая «Общих основ педологии» М.Я. Басова [10], [13].

Школа М.Я. Басова, в которую входили Р.С. Абельская, Е.Д. Герке, Е.Я. Голант, Е.И. Зейлигер-Рубинштейн, М.А. Левина, В.С. Мерлин, А.И. Неклюдова, О.В. Неопиханова, Л.Н. Философова и другие, сложилась и функционировала на протяжении 1920-х гг. на базе Психоневрологической академии и Ленинградского государственного педагогического института им. А.И. Герцена. В качестве материальной базы школы М.Я. Басова выступили две структуры, которыми он руководил: с 1922 г. – психологический отдел Педологического института Государственной Психоневрологической академии (т.е. М.Я. Басов работал под руководством В.М. Бехтерева), с 1925 г. (когда был образован Государственный педагогический институт им. А.И. Герцена) – основатель и руководитель педологического отделения, заведующий кафедрой педологии [36, с. 145]. По своим корням школа М.Я. Басова явилась прямым продолжением школы А.Ф. Лазурского.

Историческое значение школы М.Я. Басова состоит в том, что она явилась одной из составных частей и важным этапом в развитии санкт-петербургской (ленинградской) научной школы и советской психологии в целом. Общепсихологические идеи М.Я. Басова оказали большое влияние на концепции А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и В.С. Мерлина – современные исследователи подчеркивают, что именно в школе М.Я. Басова обнаруживаются истоки деятельностного подхода.

В заключение немного поразмыслим над феноменом научной школы, опираясь на имеющиеся у нас знания о судьбе школы М.Я. Басова.

Итак, есть ученый-творец, у которого есть теория, концепция, программа, интересные идеи... Что еще нужно для школы? – Наверное, нужен еще его характер (черты лидера, организатора, руководителя)?! И еще, наверное, нужны заинтересованные ученики, а также материальные и социальные условия для функционирования школы (кафедра, лаборатория и т.п.)!

Но если все это есть – есть ученый с его концепцией, программой и качествами лидера, есть материальная база и социальные условия, есть ученики, то что еще нужно для школы? – Время! Его-то как раз и оказалось у М.Я. Басова катастрофически мало. И тем не менее ознакомление даже в самых общих чертах с тем, что успел сделать М.Я. Басов в отведенное ему судьбой время как ученый-психолог, педолог и лидер научной школы, а также как организатор и педагог высшей школы, не может не вызывать у нас и сейчас удивления и восхищения. Давайте посмотрим правде в глаза: и в наши дни нам есть чему поучиться в школе М.Я. Басова.

**Список литературы:**

1. Ананьев Б.Г. О главном «законе» педологии // Советская педагогика. 1937. № 1. С. 14-24.
2. Басов М.Я. Воля как предмет функциональной психологии. Пг.: Начатки знаний, 1922. 116 с.
3. Басов М.Я. Опыт методики психологических наблюдений и ее применение к детям дошкольного возраста. Пг.-М.: Госиздат, 1923 .
4. Басов М.Я. К итогам Всероссийского съезда по педологии, экспериментальной педагогике и психоневрологии (3-10 января 1924 г. в Ленинграде) // Просвещенец. Л., 1924. № 2. С. 43-50.
5. Басов М.Я. Методика психологических наблюдений над детьми. – Изд. 2-е, перераб. и значительно доп. Л.: Госиздат, 1924. 338 с. (На обложке 1925) (Библиотека педагога)
6. Басов М.Я. Дошкольные типы (Психолого-педагогический этюд) // Вопросы педагогики. Л., 1926. Вып. 1. С. 20-44.
7. Басов М.Я. Методика психологических наблюдений над детьми. 3-е изд., испр. и доп., 1926. 350 с.
8. Басов М.Я. Учение о поведении человека. М.: «Работник просвещения», 1926. 47 с. (ЦК профсоюза работников просвещения СССР. Комиссия помощи самообразованию.)
9. Басов М.Я. Психология, рефлексология и физиология // Вопросы педагогики. Л., 1927. Вып. 2. С. 3-40.
10. Басов М.Я. Общие основы педологии. М.-Л.: Гос. изд-во, 1928. 744 с. (Пособия для вузов)
11. Басов М.Я. Структурный анализ процессов поведения как основная проблема и орудие педологической психологии // Педология. 1928. Кн. 1. С. 40-48.
12. Басов М.Я. О некоторых задачах предстоящей перестройки педологии // Педология. 1931. № 5-6 (17-18). С. 3-28.
13. Басов М.Я. Общие основы педологии. 2-е изд., испр. и доп. М.-Л.: Госиздат, 1931. 802 с. (Пособия для педвузов)
14. Басов М.Я. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1975. 432 с.
15. Басов М.Я. Воля как предмет функциональной психологии. Методика психологических наблюдений над детьми / Отв. ред. Е.В. Левченко. СПб.: Алетейя, 2007. 776 с.
16. Басов М.Я. Общие основы педологии / Отв. ред. Е.В. Левченко. СПб.: Алетейя, 2007. 776 с.

17. Басов М.Я., Зейлигер Е.О., Левина М.А. Педагог и исследовательская работа над детьми. Сборник статей / Под ред. М.Я. Басова. Л.: Госиздат, 1925. 216 с. (Библиотека педагога)
18. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 695 с.
19. Блонский П.П. Избранные психологические произведения. М.: Просвещение, 1964. 547 с.
20. Богданчиков С.А. Изучение творческого наследия М.Я. Басова и его научной школы в отечественной истории психологии // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Ч. 2 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 84-87.
21. Будилова Е.А. Философские проблемы в советской психологии. М.: Наука, 1972. 336 с.
22. В борьбе за марксистско-ленинскую педологию. Дискуссия по работам проф. М.Я. Басова, 25-29 марта 1931 г. / Под ред. В.И. Капустина и М.А. Левиной. М.-Л.: Учпедгиз, 1932.
23. Герке Е.Д. Профессор М.Я. Басов. Биографический очерк // Избр. психологические произведения / Под ред. В.Н. Мясищева и В.С. Мерлина. М.: Педагогика, 1975. С. 400-403.
24. Дети у станка. Опыт включения детей в производительный труд на заводах Ленинграда [Сборник статей] / Под ред. М.Я. Басова и Н.Г. Казанского. М.-Л.: Учпедгиз, 1931. 86, [2] с. (ЦБДКО и Ленинградское облбюро ДКО. Ленинградский ГИИП).
25. Игнатенко М.С. О роли научной психологической школы М.Я. Басова в современном высшем профессиональном образовании // Материалы IV Всероссийского съезда РПО. 18-21 сентября 2007 года: В 3 т. Т. 2. Москва Ростов-на-Дону: Изд-во «КРЕДО», 2007. – С. 54.
26. Исаева Э.Г. М.Я. Басов как психолог // Вопросы истории психологии / Ред. колл.: проф. А.В. Петровский (отв. ред.), доц. М.М. Нудельман, доц. Н.В. Лаврова // Московский ордена Трудового Красного Знамени гос. педагогич. ин-т имени В.И. Ленина. Ученые записки. № 352. М., 1969. С. 53-77.
27. Исаева Э.Г. Психологические воззрения М.Я. Басова. Дис. ... канд. психол. наук. М., 1973. 153 л.
28. Исаева Э.Г. Вопросы прикладной психологии в деятельности М.Я. Басова // Вопросы истории общей и прикладной психологии. Ростов-на-Дону, 1978. С. 101-118.

29. История психологии в лицах. Персоналии / Под ред. Л.А. Карпенко // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005. – 784 с.
30. Каменев С.А. М.Я. Басов как представитель педологической «лженауки» [М.Я. Басов. Общие основы педологии. М.-Л., ГИЗ, 1928. 744 с.] // Педагогическое образование. 1937. № 1. С. 36-49.
31. Каменев С.А. Педологическая лженаука в «трудах» Басова. М.: Учпедгиз, 1937. 32 с.
32. Кочеткова Т.Н. Взаимосвязь эволюции взглядов М.Я. Басова и развития отечественной психологии // Вестник Томского гос. ун-та. 2012. № 356. С. 157-161.
33. Левина М., Эльконин Д. В борьбе за марксистскую педологию [Критика работ М.Я. Басова] // Педология. 1931. № 5-6 (17-18). С. 29-40.
34. Лженаука педология и ее «методология». К постановлению ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. // Под знаменем марксизма. 1936. № 10. С. 148-158.
35. Левченко Е.В. Психологическая концепция М.Я. Басова // Вестник Санкт-Петербургского университета. 1996. Серия 6. С. 71-82.
36. Левченко Е.В. История и теория психологии отношений / Отв. ред. А.А. Крылов. СПб.: Алетейя, 2003. 312 с.
37. Левченко Е.В. Михаил Яковлевич Басов: жизненный путь и психологическая концепция // Басов М.Я. Общие основы педологии / Отв. ред. Е.В. Левченко. СПб.: Алетейя, 2007. С. 5-37.
38. Левченко Е.В. Михаил Яковлевич Басов: жизненный путь и психологическая концепция // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. Вып. 4 (Направления и школы в психологии). С. 21-45.
39. Леонтьев А.Н. Рецензия на кн.: Басов М.Я. Общие основы педологии // Естествознание и марксизм. 1929. № 2. С. 211-213.
40. Менчинская Н.А. Общепсихологические воззрения М.Я. Басова и их значение для педагогической психологии // Вопросы психологии. 1984. № 2. С. 148-160.
41. Мерлин В.С. Из истории советской психологической мысли (К вопросу о психологическом наследии профессора М.Я. Басова) // Вопросы психологии. 1965. № 5. С. 28-35.
42. Мерлин В.С. Психологические воззрения М.Я. Басова // Басов М.Я. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1975. С. 5-25.
43. Мерлин В.С., Хрякова М.Ф. Вопросы развития социального мировоззрения у детей. С предисл. и под ред. М.Я. Басова. М.-Л.: Госиздат, 1930. 124 с.

44. Методы объективного изучения ребенка. Сборник статей по педологии / Под ред. И.В. Эвергетова. Л., 1924. 238 с.
45. М.Я. Басов [Некролог]. – Предсмертное письмо М.Я. Басова // Педология. 1931. № 4 (16). С. 1-2.
46. М.Я. Басов [Некролог] // Педология. 1931. № 4 (16). С. 31-32.
47. М.Я. Басов [Некролог] // Психология. 1931. Т. IV. Вып. 3-4. С. 289-304.
48. М.Я. Басов [Некролог] [1892-1931] // Советская психотехника. М.-Л., 1932. Т. V. № 1-2. С. 3-6.
49. М.Я. Басов. Некролог // В борьбе за марксистско-ленинскую педологию: Дискуссия по работам проф. М.Я. Басова, 25-29 марта 1931 г. / Под ред. В.И. Капустина и М.А. Левиной. М.-Л.: Учпедгиз, 1932. С. 3-11.
50. Мясищев В.Н. М.Я. Басов (К 80-летию со дня рождения) // Вопросы психоло-гии. 1972. № 6. С. 159-163.
51. Опыт объективного изучения детства / Под ред. [и с предисл.] М.Я. Басова. С предисл. К. Корнилова. Л.: Госиздат, 1924. 163 с. (Библиотека педагога)
52. Очередные проблемы педологии. Сборник статей / Под ред. М.Я. Басова. М.-Л.: Госиздат, 1930. 152 с. (Гос. ин-т научной педагогики)
53. Педологические исследования. Редколлегия: М.Я. Басов, А.П. Болтунов, В.О. Мочан, В.Н. Мясищев. М.-Л.: Работник просвещения, 1930. 231 с. (Труды педологического отделения Гос. педагогического ин-та им. А.И. Герцена)
54. Педология и воспитание / Под ред. А.Б. Залкинда. М.: Работник просвещения, 1928. 224 с.
55. Петровский А.В. История советской психологии. Формирование основ психологической науки. М.: Просвещение, 1967. 367 с.
56. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История психологии: Учебное пособие для высшей школы. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1994. 448 с.
57. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии: В 2 т. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. Т. 1. 416 с.; Т. 2. 416 с.
58. Сироткина И.Е., Смит Р. История психологии в России: краткий очерк с авторскими акцентами [Электронный ресурс] : препринт WP6/2016/01 / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. (Серия WP6 «Гуманитарные исследования»). 60 с.
59. Смирнов А.А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. М.: Педагогика, 1975. – 352 с.
60. Феофанов М.П. Методологические основы школы Басова // Педология. 1931. № 3 (15). С. 27-43.

61. Фортунатов Г.А. О книге М.Я. Басова «Общие основы педологии» // Педология. 1929. № 1-2 (3-4). С. 257-291.
62. Эльконин Д. Предмет педологии и факторы развития ребенка. Вып. 1. М.-Л.: Госиздат, 1930. 32 с. (За изучение детей. Серия под ред. М.Я. Басова и В.Н. Попова).
63. Ярошевский М.Г. История психологии. М.: Мысль, 1966. 565 с.
64. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. М.: Политиздат, 1971. 368 с.
65. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. 2-е изд. М.: Политиздат, 1974. 447 с.
66. Ярошевский М.Г. История психологии. 2-е, перераб. изд. М.: Мысль, 1976. 463 с.
67. Ярошевский М.Г. История психологии. 3-е, дораб. изд. М.: Мысль, 1985. 575 с.
68. Ярошевский М.Г. История психологии. От античности до середины XX века. Учебное пособие для высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1996. 416 с.
69. Ярошевский М.Г., Сироткина И.Е., Даниличева Н.А. Пионер деятельностного подхода (к 100-летию со дня рождения М.Я. Басова) // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 1. С. 156-169.
70. Hyden L.-Ch. The conceptual structure of Soviet Psychology in Vygotskij's, Leontjev's and Rubinstein's theories. Stockholms Universitet, 1988. 116 p.
71. Luria A.R. Review of: M. Bassov. General Principles of Pedology // Journal of Genetic Psychology. 1930. № 37. P. 176-178.

### **References:**

1. Anan'ev B.G. O glavnom «zakone» pedologii // Sovetskaja pedagogika. 1937. № 1. S. 14-24.
2. Basov M.Ja. Volja kak predmet funkcional'noj psihologii. Pg.: Nachatki znanij, 1922. 116 s.
3. Basov M.Ja. Opyt metodiki psihologicheskikh nabljudenij i ee primenenie k detjam doshkol'nogo vozrasta. Pg.-M.: Gosizdat, 1923 .
4. Basov M.Ja. K itogam Vserossijskogo s#ezda po pedologii, jeksperimental'noj pedagogike i psihonevrologii (3-10 janvarja 1924 g. v Leningrade) // Prosveshhenec. L., 1924. № 2. S. 43-50.

5. Basov M.Ja. Metodika psihologicheskikh nabljudenij nad det'mi. – Izd. 2-e, pererab. i znachitel'no dop. L.: Gosizdat, 1924. 338 s. (Na oblozhke 1925) (Biblioteka pedagoga)
6. Basov M.Ja. Doshkol'nye tipy (Psihologo-pedagogicheskij jetjud) // Voprosy pedagogiki. L., 1926. Vyp. 1. S. 20-44.
7. Basov M.Ja. Metodika psihologicheskikh nabljudenij nad det'mi. 3-e izd., ispr. i dop., 1926. 350 s.
8. Basov M.Ja. Uchenie o povedenii cheloveka. M.: «Rabotnik prosveshhenija», 1926. 47 s. (CK profsojuza rabotnikov prosveshhenija SSSR. Komissija pomoshhi samoobrazovaniju.)
9. Basov M.Ja. Psihologija, refleksologija i fiziologija // Voprosy pedagogiki. L., 1927. Vyp. 2. S. 3-40.
10. Basov M.Ja. Obshhie osnovy pedologii. M.-L.: Gos. izd-vo, 1928. 744 s. (Posobija dlja vuzov)
11. Basov M.Ja. Strukturnyj analiz processov povedenija kak osnovnaja problema i orudie pedologicheskoi psihologii // Pedologija. 1928. Kn. 1. S. 40-48.
12. Basov M.Ja. O nekotoryh zadachah predstojashhej perestrojki pedologii // Pedologija. 1931. № 5-6 (17-18). S. 3-28.
13. Basov M.Ja. Obshhie osnovy pedologii. 2-e izd., ispr. i dop. M.-L.: Gosizdat, 1931. 802 s. (Posobija dlja pedvuzov)
14. Basov M.Ja. Izbrannye psihologicheskie proizvedenija. M.: Pedagogika, 1975. 432 s.
15. Basov M.Ja. Volja kak predmet funkcional'noj psihologii. Metodika psihologicheskikh nabljudenij nad det'mi / Otv. red. E.V. Levchenko. SPb.: Aletejja, 2007. 776 s.
16. Basov M.Ja. Obshhie osnovy pedologii / Otv. red. E.V. Levchenko. SPb.: Aletejja, 2007. 776 s.
17. Basov M.Ja., Zejliger E.O., Levina M.A. Pedagog i issledovatel'skaja rabota nad det'mi. Sbornik statej / Pod red. M.Ja. Basova. L.: Gosizdat, 1925. 216 s. (Biblioteka pedagoga)
18. Blonskij P.P. Izbrannye pedagogicheskie proizvedenija. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1961. 695 s.
19. Blonskij P.P. Izbrannye psihologicheskie proizvedenija. M.: Prosveshhenie, 1964. 547 s.
20. Bogdanchikov S.A. Izuchenie tvorcheskogo nasledija M.Ja. Basova i ego nauchnoj shkoly v otechestvennoj istorii psihologii // Razvitie psihologii v sisteme kompleksnogo chelovekoznanija. Ch. 2 / Otv. red. A.L. Zhuravlev, V.A. Kol'cova. M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2012. – S. 84-87.

21. Budilova E.A. *Filosofskie problemy v sovetskoj psihologii*. M.: Nauka, 1972. 336 s.
22. *V bor'be za marksistsko-leninskiju pedologiju. Diskussija po rabotam prof. M.Ja. Basova, 25-29 marta 1931 g.* / Pod red. V.I. Kapustina i M.A. Levinoj. M.-L.: Uchpedgiz, 1932.
23. Gerke E.D. *Professor M.Ja. Basov. Biograficheskij ocherk // Izbr. psihologicheskie proizvedenija* / Pod red. V.N. Mjasishheva i V.S. Merlina. M.: Pedagogika, 1975. S. 400-403.
24. *Deti u stanka. Opyt vkljuchenija detej v proizvoditel'nyj trud na zavodah Leningrada [Sbornik statej]* / Pod red. M.Ja. Basova i N.G. Kazanskogo. M.-L.: Uchpedgiz, 1931. 86, [2] s. (CBDKO i Leningradskoe obl'bjuro DKO. Leningradskij GINP).
25. Ignatenko M.S. *O roli nauchnoj psihologicheskoj shkoly M.Ja. Basova v sovremennom vysshem professional'nom obrazovanii* // *Materialy IV Vserossijskogo s#ezda RPO. 18-21 sentjabrja 2007 goda: V 3 t. T. 2.* Moskva Rostov-na-Donu: Izd-vo «KREDO», 2007. – S. 54.
26. Isaeva Je.G. *M.Ja. Basov kak psiholog* // *Voprosy istorii psihologii* / Red. koll.: prof. A.V. Petrovskij (otv. red.), doc. M.M. Nudel'man, doc. N.V. Lavrova // *Moskovskij ordena Trudovogo Krasnogo Znameni gos. pedagogich. in-t imeni V.I. Lenina. Uchenye zapiski. № 352.* M., 1969. S. 53-77.
27. Isaeva Je.G. *Psihologicheskie vozzrenija M.Ja. Basova. Dis. ... kand. psihol. nauk.* M., 1973. 153 l.
28. Isaeva Je.G. *Voprosy prikladnoj psihologii v dejatel'nosti M.Ja. Basova* // *Voprosy istorii obshhej i prikladnoj psihologii.* Rostov-na-Donu, 1978. S. 101-118.
29. *Istorija psihologii v licah. Personalii* / Pod red. L.A. Karpenko // *Psihologicheskij leksikon. Jenciklopedicheskij slovar' v shesti tomah* / Red.-sost. L.A. Karpenko. Pod obshh. red. A.V. Petrovskogo. M.: PER SJe, 2005. – 784 s.
30. Kamenev S.A. *M.Ja. Basov kak predstavitel' pedologicheskoj «lzhenauki»* [M.Ja. Basov. *Obshhie osnovy pedologii.* M.-L., GIZ, 1928. 744 s.] // *Pedagogicheskoe obrazovanie. 1937. № 1.* S. 36-49.
31. Kamenev S.A. *Pedologicheskaja lzhenauka v «trudah» Basova.* M.: Uchpedgiz, 1937. 32 s.
32. Kochetkova T.N. *Vzaimosvjaz' jevoljucii vzgljadov M.Ja. Basova i razvitija otechestvennoj psihologii* // *Vestnik Tomskogo gos. un-ta.* 2012. № 356. S. 157-161.
33. Levina M., Jel'konin D. *V bor'be za marksistskiju pedologiju* [Kritika ra-bot M.Ja. Basova] // *Pedologija. 1931. № 5-6 (17-18).* S. 29-40.



34. Lzhenauka pedologija i ee «metodologija». K postanovleniju CK VKP(b) ot 4 ijulja 1936 g. // Pod znamenem marksizma. 1936. № 10. S. 148-158.
35. Levchenko E.V. Psihologicheskaja koncepcija M.Ja. Basova // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. 1996. Serija 6. S. 71-82.
36. Levchenko E.V. Istorija i teorija psihologii otnoshenij / Otv. red. A.A. Krylov. SPb.: Aletejja, 2003. 312 s.
37. Levchenko E.V. Mihail Jakovlevich Basov: zhiznennyj put' i psihologicheskaja koncepcija // Basov M.Ja. Obshhie osnovy pedologii / Otv. red. E.V. Levchenko. SPb.: Aletejja, 2007. S. 5-37.
38. Levchenko E.V. Mihail Jakovlevich Basov: zhiznennyj put' i psihologicheskaja koncepcija // Metodologija i istorija psihologii. 2008. T. 3. Vyp. 4 (Napravlenija i shkoly v psihologii). S. 21-45.
39. Leont'ev A.N. Recenzija na kn.: Basov M.Ja. Obshhie osnovy pedologii // Estestvoznanie i marksizm. 1929. № 2. S. 211-213.
40. Menchinskaja N.A. Obshhepsihologicheskie vozzrenija M.Ja. Basova i ih znachenie dlja pedagogicheskoj psihologii // Voprosy psihologii. 1984. № 2. S. 148-160.
41. Merlin V.S. Iz istorii sovetskoj psihologicheskoj mysli (K voprosu o psihologicheskom nasledii professora M.Ja. Basova) // Voprosy psihologii. 1965. № 5. S. 28-35.
42. Merlin V.S. Psihologicheskie vozzrenija M.Ja. Basova // Basov M.Ja. Izbrannye psihologicheskie proizvedenija. M.: Pedagogika, 1975. S. 5-25.
43. Merlin V.S., Hrjakova M.F. Voprosy razvitija social'nogo mirovozzrenija u detej. S predisl. i pod red. M.Ja. Basova. M.-L.: Gosizdat, 1930. 124 s.
44. Metody ob#ektivnogo izuchenija rebenka. Sbornik statej po pedologii / Pod red. I.V. Jevergetova. L., 1924. 238 s.
45. M.Ja. Basov [Nekrolog]. – Predsmertnoe pis'mo M.Ja. Basova // Pedologija. 1931. № 4 (16). S. 1-2.
46. M.Ja. Basov [Nekrolog] // Pedologija. 1931. № 4 (16). S. 31-32.
47. M.Ja. Basov [Nekrolog] // Psihologija. 1931. T. IV. Vyp. 3-4. S. 289-304.
48. M.Ja. Basov [Nekrolog] [1892-1931] // Sovetskaja psihotehnika. M.-L., 1932. T. V. № 1-2. S. 3-6.
49. M.Ja. Basov. Nekrolog // V bor'be za marksistsko-leninskuju pedologiju: Diskussija po rabotam prof. M.Ja. Basova, 25-29 marta 1931 g. / Pod red. V.I. Kapustina i M.A. Levinoj. M.-L.: Uchpedgiz, 1932. S. 3-11.
50. Mjasishhev V.N. M.Ja. Basov (K 80-letiju so dnja rozhdenija) // Voprosy psihologii. 1972. № 6. S. 159-163.

51. Opyt ob#ektivnogo izuchenija detstva / Pod red. [i s predisl.] M.Ja. Basova. S predisl. K. Kornilova. L.: Gosizdat, 1924. 163 s. (Biblioteka pedagoga)
52. Ocherednye problemy pedologii. Sbornik statej / Pod red. M.Ja. Basova. M.-L.: Gosizdat, 1930. 152 s. (Gos. in-t nauchnoj pedagogiki)
53. Pedologicheskie issledovanija. Redkollegija: M.Ja. Basov, A.P. Boltunov, V.O. Mochan, V.N. Mjasishhev. M.-L.: Rabotnik prosveshhenija, 1930. 231 s. (Trudy pedologicheskogo otdelenija Gos. pedagogicheskogo in-ta im. A.I. Ger-cena)
54. Pedologija i vospitanie / Pod red. A.B. Zalkinda. M.: Rabotnik prosveshhenija, 1928. 224 s.
55. Petrovskij A.V. Istorija sovetskoj psihologii. Formirovanie osnov psihologicheskoy nauki. M.: Prosveshhenie, 1967. 367 s.
56. Petrovskij A.V., Jaroshevskij M.G. Istorija psihologii: Uchebnoe posobie dlja vysshej shkoly. M.: Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet, 1994. 448 s.
57. Petrovskij A.V., Jaroshevskij M.G. Istorija i teorija psihologii: V 2 t. Rostov-na-Donu: Izd-vo «Feniks», 1996. T. 1. 416 s.; T. 2. 416 s.
58. Sirotkina I.E., Smit R. Istorija psihologii v Rossii: kratkij ocherk s av-torskimi akcentami [Jelektronnyj resurs] : preprint WP6/2016/01 / Nac. issled. un-t «Vysshaja shkola jekonomiki». M. : Izd. dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2016. (Serija WP6 «Gumanitarnye issledovanija»). 60 s.
59. Smirnov A.A. Razvitie i sovremennoe sostojanie psihologicheskoy nauki v SSSR. M.: Pedagogika, 1975. – 352 s.
60. Feofanov M.P. Metodologicheskie osnovy shkoly Basova // Pedologija. 1931. № 3 (15). S. 27-43.
61. Fortunatov G.A. O knige M.Ja. Basova «Obshhie osnovy pedologii» // Pedologija. 1929. № 1-2 (3-4). S. 257-291.
62. Jel'konin D. Predmet pedologii i faktory razvitija rebenka. Vyp. 1. M.-L.: Gosizdat, 1930. 32 s. (Za izuchenie detej. Serija pod red. M.Ja. Basova i V.N. Popova).
63. Jaroshevskij M.G. Istorija psihologii. M.: Mysl', 1966. 565 s.
64. Jaroshevskij M.G. Psihologija v XX stoletii. Teoreticheskie problemy razvitija psihologicheskoy nauki. M.: Politizdat, 1971. 368 s.
65. Jaroshevskij M.G. Psihologija v XX stoletii. Teoreticheskie problemy razvitija psihologicheskoy nauki. 2-e izd. M.: Politizdat, 1974. 447 s.
66. Jaroshevskij M.G. Istorija psihologii. 2-e, pererab. izd. M.: Mysl', 1976. 463 s.
67. Jaroshevskij M.G. Istorija psihologii. 3-e, dorab. izd. M.: Mysl', 1985. 575 s.

68. Jaroshevskij M.G. Istorija psihologii. Ot antichnosti do serediny XX veka. Uchebnoe posobie dlja vysshih uchebnyh zavedenij. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 1996. 416 s.
69. Jaroshevskij M.G., Sirotkina I.E., Danilicheva N.A. Pioner dejatel'nostnogo podhoda (k 100-letiju so dnja rozhdenija M.Ja. Basova) // Psihologicheskij zhurnal. 1993. T. 14. № 1. S. 156-169.
70. Hyden L.-Ch. The conceptual structure of Soviet Psychology in Vygotskij's, Leontjev's and Rubinstein's theories. Stockholms Universitet, 1988. 116 p.
71. Luria A.R. Review of: M. Bassov. General Principles of Pedology // Journal of Genetic Psychology. 1930. № 37. P. 176-178.

***Сведения об авторе:***

**Богданчиков Сергей Александрович**, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой практической психологии личности и индивидуального консультирования, Академия социального управления Московской области (АСОУ МО) (Россия)

## **Педагогическая деятельность психологов-эмигрантов в Русском народном университете в Праге в первый год его работы (1923-1924)**

Костригин Артем Андреевич

*Дом Русского Зарубежья им. Александра Солженицына;*

*Московский государственный университет дизайна и технологии;*

*Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского, Россия*

e-mail: [artdzen@gmail.com](mailto:artdzen@gmail.com)

**Аннотация.** В статье обсуждаются вопросы исследования истории российского психологического зарубежья. Ставится проблема социальной объединенности психологического зарубежного сообщества и научной неоднородности и дифференцированности творческого наследия. Описывается деятельность российских психологов-эмигрантов, работавших в Русском народном университете в Праге в первый год его существования (1923-1924). Обсуждается проблематика читавшихся психологических курсов.

**Ключевые слова:** история психологии, российское зарубежье, эмиграция, Чехословакия, Прага, Русский народный университет, Лапшин, Лосский, философская психология, педагогическая деятельность, лекции.

## **Pedagogical activity of psychologists-emigrants in Russian public university in Prague during first year of work (1923-1924)**

Kostrigin Artem Andreevich

*Solzhenitsyn Russian Abroad House;*

*Moscow State University of Design and Technology;*

*Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Russia*

e-mail: [artdzen@gmail.com](mailto:artdzen@gmail.com)

**Abstract.** The article discusses the issues of study of Russian psychological abroad community. The author puts the proble of social unity of such community and scientific inhomogeneity and differentiation of creative heritage. The activity of Rusian psychologists-

emigrants worked in Russian public university in Prague in the first year of its existence (1923-1924) is described. The thematic field of courses are discussed

**Keywords:** history of psychology, Russian abroad community, emigration, Czechoslovakia, Prague, Russian public university, Lapshin, Lossky, philosophical psychology, pedagogical activity, lectures.

Современная российская история психологии в своих исследованиях касается различной проблематики: биография персоналий [19; 22; 24; 35], история отдельных психологических направлений и школ [3; 13; 33], периодизация [2; 26; 32], история институций [18], история проблем [14; 15; 16; 20; 34], социальная история психологии [1; 17].

С определенными оговорками, можно говорить об истории дореволюционной российской психологии, истории советской психологии и истории постсоветской психологии (современной российской), однако периодизация отечественной истории психологии еще ждет своей разработки.

Наравне с этим существует и другая мало разработанная область истории российской психология – российская зарубежная психология (российское психологическое зарубежье/ российская эмигрантская психология), которая имеет не только социально-исторические, но и научные истоки. Среди наиболее известных и достаточно исследованных персоналий можно отметить Николая Александровича Бердяева, Николая Онуфриевича Лосского, Ивана Ивановича Лапшина, митрополита Антония (Храповицкого), Александра Александровича Богданова, Моисея Владимировича Вульфа, Бориса Петровича Вышеславцева, Тамару Васильевну Дембо, Федора Николаевича Досужкова, Василия Васильевича Зеньковского, Ивана Александровича Ильина, Николая Васильевича Краинского, Николая Евграфовича Осипова, Льва Иосифовича Петражицкого, Николая Александровича Рубакина, Луизу (Лу) Саломе, Григория Яковлевича Трошина, Семена Людвиговича Франка, Ивана Пименовича Четверикова, Сергея Михайловича Широкогорова, Сабину Нафткульевну Шпильрейн и др. [28]

Несмотря на очевидную их принадлежность к эмигрантскому сообществу, сложно определить традицию, истоки научно-психологических изысканий этих ученых. М.Ю. Сорокина ставит вопрос о терминологии, употребляемой в отношении российской научной диаспоры за рубежом. Ученый определяет российское научное зарубежье как «совокупность всех специалистов, имевших печатные труды и принимавших участие в деятельности российского научного сообщества, – граждан Российской империи / Российской республики / СССР / Российской Федерации, по

различным причинам покинувших страну и/ или работавших длительное время за рубежом» [31, с. 84-85].

С одной стороны, объединяя ученых одним термином, одним смысловым полем, мы действительно получаем возможность легитимизировать такую область истории науки, как история российского научного зарубежья; это позволяет говорить о значимости достижений российской зарубежной мысли и идентификации ее с российской наукой вообще. С другой стороны, уже внутри данного понятия необходимо дифференцировать направления, научные и философские традиции, в которых работали российские ученые-эмигранты. Данная проблема относится и к российскому психологическому сообществу за рубежом: понятие «российская зарубежная психология» (российское психологическое зарубежье), прежде всего, отражает их статус как беженцев, «невозвращенцев», людей, чуждых советской власти, или просто искавших лучшей жизни, но оно никак не проливает свет на научный подход, концепции, методологию исследований рассматриваемых ученых. Требуется анализ научных работ, лекций, семинарий и другого научного наследия русских зарубежных психологов для точного представления психологических направлений ученых, принадлежащих к категории эмигрантов.

Данная область не является широко исследованной. Значимый вклад в развитие данной тематики внесли следующие историки науки и психологии: В.Х. Болотников, А.М. Кумыков [4], С.Ю. Дивногорцева [11], М.Ю. Масоликова, М.Ю. Сорокина [21; 22; 28], С. Михлова [23], О.Е. Осовский [25], П.Т. Петрюк [27], Е.Е. Седова [29], И.Е. Сироткина [30], Н.Ю. Стоюхина, В.А. Мазилев [35], Э.В. Тихонова [38].

Большинство работ направлено на представление взглядов одного конкретного психолога, лишь некоторые статьи и биографические словари показывают картину широко. До сих пор не ставилась задача рассмотреть деятельность психологов в отдельных учебных и научных организациях русского зарубежья, что поможет показать неоднородность и дифференцированность психологического наследия российских психологов-эмигрантов.

В данной статье автор осуществляет попытку анализа педагогической деятельности психологов в Русском Народном Университете в Праге в первый год его существования (1923-1924 учебный год). Использовались данные отчета о деятельности РНУ за 1923-1924 уч. год [8; 9; 10], не содержащие конспектов лекций.

Русский Народный Университет (РНУ) в Праге был открыт 16 октября 1923 г., спустя год после знаменитого «Философского парохода». Его ректором

стал зоолог Михаил Михайлович Новиков. Целью создания этого Университета служило стремление улучшить образованность славянского населения за рубежом и подготовить кадры «для будущей России». «Лишенные возможности работать непосредственно на благо русского народа, мы можем, однако, благодаря великодушному гостеприимству родственной нам Чехословакии, подготовить кадры культурных работников для будущей России и этим заложить основание для ее духовного и экономического подъема. Поэтому создание очагов русской образованности можно почитать одной из священнейших обязанностей зарубежной русской интеллигенции» [8].

И в инструкции РНУ можно прочитать: «Русский Народный Университет в Праге ставит своей задачей обслуживание всех слоев славянского народа без различия и пола» [5].

В РНУ образуются несколько отделений: 1) Общественных наук; 2) Историко-философское; 3) Естественных наук; 4) По изучению Чехословакии; 5) Специальных курсов (курсы иностранных языков, счетоводства, стенографии и т.д.) [6; 12].

В обязанности преподавателей входило следующее: «Преподаватели обязаны во всех своих лекциях освещать вопрос объективно, воздерживаясь от какой бы то ни было агитации и тенденциозности. Однако, каждый преподаватель, обязанный заботиться о достоинстве школы, в выражении своего мнения независим» [7].

Лекции, касающиеся психологических вопросов, в основном, сосредотачивались на Историко-философском отделении (где руководителем был историк Александр Александрович Кизеветтер (1866-1933)).

В первый учебный год (1923-1924) на историко-философском отделении были прочитаны следующие философско-психологические и собственно психологические курсы (табл. 1) [6].

*Таблица 1.*

**Философско-психологические и психологические курсы, прочитанные в 1923-1924 учебном году в Русском народном университете в Праге**

Курс	Преподаватель	Количество часов	Количество слушателей
Введение в теорию знания	проф. Н.О. Лосский	6	35
Основные проблемы этики	проф. С.И. Гессен	10	35
История новой философии	проф. И.И. Лапшин	22	40

Кроме этого, курсы, связанные с психологическими вопросами, читались и на других отделениях, в частности, на отделении естественных наук (табл. 2).

Таблица 2.

**Психологические (психогигиенческие) курсы, прочитанные в 1923-1924 учебном году в Русском народном университете в Праге**

Курс	Преподаватель	Количество часов	Количество слушателей
Гигиена детского возраста	С.А. Острогорский	12	30
Личная и общественная гигиена	С.А. Острогорский	12	15

Помимо курсов, читавшихся студентам РНУ, преподаватели проводили общедоступные лекции для широкого круга слушателей (табл. 3).

Таблица 3.

**Общедоступные лекции, связанные с психологическими вопросами, прочитанные в 1923-1924 учебном году в Праге**

Дата	Курс	Преподаватель	Количество слушателей
9.10.1923	Личность и культура	проф. С.И. Гессен	120
16.10.1923	Паскаль	проф. И.И. Лапшин	250
19.02.1924	Личность и общность	В.Г. Архангельский	10
26.02.1924	Владимир Соловьев	С.Н. Булгаков	100
1.04.1924	О свободе воли	проф. Н.О. Лосский	40
6.05.1924	Кант и современная философия	Проф. И.И. Лапшин	75

Наконец, в рамках учебной программы РНУ были организованы исторические музыкальные концерты, которые служили «эстетическим,



историко-культурным и социально-педагогическим» целям. О важности этих мероприятий написал И.И. Лапшин в «Отчете о деятельности [РНУ] за 1923-1924 учебный год»: «Во-первых, знакомство с высшими созданиями отечественных композиторов в исторической последовательности, не осуществимое в средней школе, чрезвычайно повышает любовь к подлинной музыке, которая отвлекает от низменных зрелищ – от отвратительной музыки кинематографов, садовых оркестров и опереток и производит нередко в душе подростка, так сказать, перевод фондов из низшей сферы в высшую сферу духовной жизни. Во-вторых, слушание великих произведений отечественной музыки сообща, соборно, создает могущественную *социализацию* чувств на почве солидарности в эстетических переживаниях» (Курсив И.И. Лапшина) [10]. Музыка «является выражением в идеализированной форме всех тончайших душевных движений человека. Между философскими и литературными настроениями и идеалами эпохи и высшими музыкальными творениями есть поразительная “предустановленная гармония”. Есть внутреннее сродство между светлым оптимизмом Лейбница и жизнерадостной музыкой “Херувима” Моцарта. Моральный пафос Канта и героическая философия Фихте находят себе выражение в титанических творениях Бетховена. Музыка Вагнера обвеяна духом Шопенгауэра и Фейербаха. Рихард Штраус конгениален Ницше и Оскару Уайлду. Лист в “Божественной комедии” и “Фаусте” дает, выражаясь языком Спенсера, “комментарий душевных волнений к созданиям Данте и Гете” [9] И.И. Лапшин видит, с одной стороны, нравственную, с другой – психотерапевтическую, лично-развивающую, миссии исторических концертов.

Укажем список исторических концертов, проведенных в 1923-1924 уч. году (табл. 4.).

Таблица 4.

**Исторические музыкальные концерты, проведенные в 1923-1924 учебном году в РНУ**

Дата	Концерт	Количество слушателей
27.01.1924	Исторический концерт – До Глинки и музыка Глинка	258
24.02.1924	Исторический концерт, посвященный произведениям Драгомыжского и Балакирева	273
20.03.1924	Исторический концерт, посвященный произведениям Рубинштейна и Бородина	276
4.04.1924	Исторический концерт, посвященный произведениям Кюи, Серова и Мусоргского	279
20.04.1924	Исторический концерт, посвященный произведениям Римского-Корсакова	256
5.05.1924	Исторический концерт, посвященный произведениям Римского-Корсакова	--*
28.05.1924	Исторический концерт, посвященный произведениям Чайковского	--*

\* данные отсутствуют

Приступая к анализу педагогической деятельности психологов РНУ в первый учебный год (1923-1924), необходимо отметить, что среди эмигрантов, приехавших в Прагу в самом начале, было мало, как бы мы сейчас сказали, «дипломированных психологов», тех, кто действительно получал психологическое (или психиатрическое) образование и кто впоследствии работал в данной сфере. Большая часть психологов была приверженцами философской (умозрительной и интроспективной) психологии, а не экспериментальной, что накладывало печать на тематику лекций этих ученых.

Собственно психологических курсов и мероприятий в РНУ в первый учебный год психологами не проводилось. Ученые, которые до эмиграции занимались психологическими вопросами философского направления, продолжили свои изыскания сообразно избранному подходу. Так, И.И. Лапшин провел лекции по философии Нового и Новейшего времени, разумеется, касающиеся психологических вопросов, но лишь в узком их понимании.

Н.О. Лосский, не смотря на то, что в начале века проходил стажировки в немецких психологических лабораториях, сосредоточился на гносеологических и этических философско-психологических вопросах. Другие преподаватели также рассматривали психологические вопросы либо в философском плане, либо в физиологическом (гигиена включает в себя и вопросы психического здоровья).

Развивающиеся во всем мире психологическая наука и практика (психоанализ, бихевиоризм, гештальт-психология, социальная психология, педология, психотехника, психопатология и др.) пока не находили отражения в научных и педагогических изысканиях психологов и философов РНУ, что можно объяснить двумя причинами. Во-первых, как мы уже говорили, преобладающей теорией и методологией психологических исследований рассматриваемых персоналий являлась умозрительный и интроспективный подходы идеалистического толка (который рассматривает душу / психику как самостоятельную субстанцию и не являющуюся функцией мозга и нервной системы). В этом можно убедиться, посмотрев некоторый список работ И.И. Лапшина (*Судьба критической философии в Англии до 1830 г.*, 1902; *О трусости в мышлении (Этюд по психологии метафизического мышления)*, 1900; *О мистическом познании и «вселенском чувстве»*, 1905; *История педагогических теорий. Лекции, читанные в 1899—1900 г.г.*, 1909; *Н.А. Римский-Корсаков. Философские мотивы в его творчестве*, 1910; *О перевоплощаемости в художественном творчестве*, 1914; *Гносеологические исследования. Вып. 1. Логика отношений и силлогизм.*, 1917 [36]) и Н.О. Лосского (*Основные учения психологии с точки зрения волюнтаризма*, 1903; *Обоснование интуитивизма*, 1906; *Нравственная личность Толстого*, 1911; *Интуитивная философия Бергсона*, 1914; *Материя в системе органического мировоззрения*, 1916) до эмиграции. В их идеях действительно преобладают мотивы неэкспериментальной, «идеалистической», религиозно-философской психологии. Оба психолога были учениками А.И. Введенского [37], что также определило их мировоззрение. Вторая причина, на взгляд автора статьи, заключается в том, что их жизнь в первые годы (да и во все последующие) была продиктована атмосферой эмиграции, жизнью не на Родине. Не только это осложняло условия деятельности ученых: не везде можно было получить соответствующие ресурсы для проведения исследований (в этом месте автор статьи солидарен с мнением другого историка Российского зарубежья М.Ю. Сорокиной [31]).

Разрабатываемая мыслителями РНУ психология развивала философские, гуманистические, персонологические и религиозные аспекты познания

человека и его души. Она обогащала духовные основы мировоззрения, в том числе, способствовала и собственным духовным потребностями ученых. Это сторона психологического знания продолжила свою жизнь в творчестве российских психологов-эмигрантов в Праге. Уникальный облик Русской Праги 1920-х гг. сохранил традиции российской философии и психологии XIX в., которые закладывались религиозными мыслителями [20].

### **Список литературы:**

1. Артемьева О.А. Социальная биография рефлексологии В. М. Бехтерева // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2010. № 5. С. 181-186.
2. Батыршина А.Р. История психологии воли в России: вопросы периодизации // Высшее образование сегодня. 2011. № 2. С. 62-65.
3. Богданчиков С.А. Школа Узнадзе в контексте советской психологии 1950-1960-х гг.: время дискуссий (по материалам журнала «вопросы психологии») // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 106-116.
4. Болотников В.Х., Кумыков А.М. Феномен нации и национально-психологических проблем в социологии русского зарубежья. М.: Логос, 1998. 206 с.
5. ГАРФ. Ф. Р5899. Оп. 1. Д. 4. Л. 94
6. ГАРФ. Ф. Р5899. Оп. 1. Д. 4. Л. 95
7. ГАРФ. Ф. Р5899. Оп.1. Д. 4. Л. 96
8. ГАРФ. Ф. Р5899. Оп. 1. Д. 6а. Л. 3
9. ГАРФ. Ф. Р5899. Оп. 1. Д. 6а. Л. 19-19об.
10. ГАРФ. Ф. Р5899. Оп. 1. Д. 6а. Л. 19об.-20
11. Дивногорцева С.Ю. Наследие русского зарубежья: религиозная педагогика протоиерея В.В. Зеньковского и «Педагогика культуры» С.И. Гессена // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2011. №. 21.
12. Евсеева Е.Н. Русский народный университет в Праге (1923 – 1933) // Новый исторический вестник. 2001. № 3. С. 266-272.
13. Ждан А.Н. Творческий путь и научная школа С.Л. Рубинштейна // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 3. С. 82-96.
14. Зуев К.Б. Основные тенденции изучения семьи в психологии позднесоветского периода (на примере публикаций в «психологическом

- журнале» с 1980 по 1990 годы) // *Семья и личность: проблемы взаимодействия*. 2016. № 6. С. 58-67.
15. Кольцова В.А., Холондович Е.Н. Гениальность: психолого-историческое исследование // *Психологический журнал*. 2012. Т. 33. № 2. С. 101-118.
  16. Костригин А.А. Психологические термины в философских словарях России XIX – начала XX в // *Научно-методический электронный журнал Концепт*. 2016. Т. 15. С. 2181-2185.
  17. Левченко Е.В. О прошлом и будущем российской советской психологии // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2010. Т. 5. № 4. С. 32-42.
  18. Логинова Н.А. Психология и психологи в Институте мозга им. В.М. Бехтерева (1918-1948) // *От истоков к современности 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах. Ответственный редактор: Богоявленская Д.Б.*. М.: Издательство Когито-Центр, 2015. С. 163-166.
  19. Люк Х., Волкова М.В. Тамара Дембо: научный портрет на фоне XX века // *Методология и история психологии*. 2011. Т. 6. № 2. С. 40-73
  20. Мазилев В.А., Костригин А.А. Психология в системе философского знания XIX в.: богословская традиция // *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология*. 2016. № 3 (42). С. 97-111.
  21. Масоликова Н.Ю., Сорокина М.Ю. История российского научного зарубежья и психологическое сообщество // *Методология и история психологии*. 2011. Т. 6. № 2. С. 92-109.
  22. Масоликова Н.Ю., Сорокина М.Ю. Русская наследница Песталоцци: Елена Антипова (1892-1974) и ее учителя // *Ежегодник Дома русского зарубежья имени Александра Солженицына*. 2014. № 5. С. 31-60.
  23. Михлова С. Николай Осипов и Федор Досужков. Врачевать душу // *Дом в изгнании: Очерки о русской эмиграции в Чехословакии*. Прага, 2008. С. 127–132.
  24. Мясоед П.А. Творчество В.А. Роменца и российская психологическая мысль // *Вопросы психологии*. 2013. № 1. С. 106-115.
  25. Наследие Г.Я. Трошина в истории педагогики и психологии России и российского зарубежья / отв. ред. О.Е. Осовский. Саранск, 2005.
  26. Олейник Ю.Н. Периодизация истории психологии: проблемы и перспективы // *Методология и история психологии*. 2008. Т. 3. № 2. С. 25-32.

27. Петрюк П.Т. Профессор Николай Васильевич Краинский — талантливый представитель украинской психиатрической школы // Вісник Асоціації психіатрів України. 1998. № 2. С. 90–98.
28. Российское научное зарубежье: Материалы для библиографического 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. 124 с.
29. Седова Е.Е. Педагогика российского зарубежья: философско-педагогическая деятельность С.И. Гессена в эмиграции // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2006. Т. 1. № 9. С. 148-155.
30. Сироткина И.Е. Из истории русской психотерапии: Н.Е. Осипов в Москве и Праге // Вопросы психологии. 1995. № 1.
31. 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. М., 2010. С. 75-94.
32. Стоюхина Н.Ю. Периодизация психологии воздействия в советской психотехнике 1920-1930-х гг // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 2. С. 105-110.
33. Стоюхина Н.Ю. Психология воздействия в советской психотехнике: 1920-1930-е гг. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. 429 с.
34. Стоюхина Н.Ю., Костригин А.А. Проблематика сна и сновидений в отечественной психологии на рубеже XIX-XX веков // Приволжский научный вестник. 2014. № 11-2 (39). С. 62-66.
35. Стоюхина Н.Ю., Мазилев В.А. Четвериков Иван Пименович: данные биографии #1 // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 4. С. 34-50.
36. Тихонова Э.В. Лапшин Иван Иванович: данные библиографии работ #1 // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2015. № 1. С. 38-48.
37. Тихонова Э.В. Психологическое наследие А.И. Введенского: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Н. Новгород, 2002. 221 с.
38. Тихонова Э.В. Русский интеллигент и истинный джентльмен Иван Иванович Лапшин (1870–1952) // Методология и история психологии. 2010. Т. 5. № 3. С. 154–171.

**References:**

1. Artem'eva O.A. Social'naja biografija refleksologii V. M. Behtereva // Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika i psihologija. 2010. № 5. S. 181-186.
2. Batyrshina A.R. Istorija psihologii voli v Rossii: voprosy periodizacii // Vyshee obrazovanie segodnja. 2011. № 2. S. 62-65.
3. Bogdanchikov S.A. Shkola Uznadze v kontekste sovetskoj psihologii 1950-1960-h gg.: vremja diskussij (po materialam zhurnala «voprosy psihologii») // Voprosy psihologii. 2015. № 5. S. 106-116.
4. Bolotnikov V.X., Kumykov A.M. Fenomen nacii i nacional'no-psihologicheskikh problem v sociologii russkogo zarubezh'ja. M.: Logos, 1998. 206 s.
5. GARF. F. R5899. Op. 1. D. 4. L. 94
6. GARF. F. R5899. Op. 1. D. 4. L. 95
7. GARF. F. R5899. Op.1. D. 4. L. 96
8. GARF. F. R5899. Op. 1. D. 6a. L. 3
9. GARF. F. R5899. Op. 1. D. 6a. L. 19-19ob.
10. GARF. F. R5899. Op. 1. D. 6a. L. 19ob.-20
11. Divnogorceva S.Ju. Nasledie russkogo zarubezh'ja: religioznaja pedagogika protoiereja V.V. Zen'kovskogo i «Pedagogika kul'tury» S.I. Gessena // Vestnik Pravoslavnogo Svjato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Serija 4: Pedagogika. Psihologija. 2011. №. 21.
12. Evseeva E.N. Russkij narodnyj universitet v Prage (1923 – 1933) // Novyj istoricheskij vestnik. 2001. № 3. S. 266-272.
13. Zhdan A.N. Tvorcheskij put' i nauchnaja shkola S.L. Rubinshtejna // Psihologicheskij zhurnal. 2010. T. 31. № 3. S. 82-96.
14. Zuev K.B. Osnovnye tendencii izuchenija sem'i v psihologii pozdnesovetskogo perioda (na primere publikacij v «psihologicheskom zhurnale» s 1980 po 1990 gody) // Sem'ja i lichnost': problemy vzaimodejstvija. 2016. № 6. S. 58-67.
15. Kol'cova V.A., Holondovich E.N. Genial'nost': psihologo-istoricheskoe issledovanie // Psihologicheskij zhurnal. 2012. T. 33. № 2. S. 101-118.
16. Kostrigin A.A. Psihologicheskie terminy v filosofskih slovarjah Rossii XIX – nachala XX v // Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal Koncept. 2016. T. 15. S. 2181-2185.
17. Levchenko E.V. O proshlom i budushhem rossijskoj sovetskoj psihologii // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. 2010. T. 5. № 4. S. 32-42.
18. Loginova N.A. Psihologija i psihologi v Institute mozga im. V.M. Behtereva (1918-1948) // Ot istokov k sovremennosti 130 let organizacii

- psihologicheskogo obshhestva pri Moskovskom universitete: Sbornik materialov jubilejnoj konferencii: V 5 tomah. Otvetstvennyj redaktor: Bogojavlenskaja D.B.. M.: Izdatel'stvo Kogito-Centr, 2015. S. 163-166.
19. Ljuk H., Volkova M.V. Tamara Dembo: nauchnyj portert na fone XX veka // Metodologija i istorija psihologii. 2011. T. 6. № 2. S. 40-73
  20. Mazilov V.A., Kostrigin A.A. Psihologija v sisteme filosofskogo znanija XIX v.: bogoslovskaja tradicija // Vestnik Pravoslavnogo Svjato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Serija 4: Pedagogika. Psihologija. 2016. № 3 (42). S. 97-111.
  21. Masolikova N.Ju., Sorokina M.Ju. Istorija rossijskogo nauchnogo zarubezh'ja i psihologicheskoe soobshhestvo // Metodologija i istorija psihologii. 2011. T. 6. № 2. S. 92-109.
  22. Masolikova N.Ju., Sorokina M.Ju. Russkaja naslednica Pestalocci: Elena Antipova (1892-1974) i ee uchitelja // Ezhegodnik Doma russkogo zarubezh'ja imeni Aleksandra Solzhenicyna. 2014. № 5. S. 31-60.
  23. Mihlova S. Nikolaj Osipov i Fedor Dosuzhkov. Vrachevat' dushu // Dom v izgnanii: Oчерki o russkoj jemigracii v Chehoslovakii. Praga, 2008. S. 127–132.
  24. Mjasoed P.A. Tvorcestvo V.A. Romenca i rossijskaja psihologicheskaja mysl' // Voprosy psihologii. 2013. № 1. S. 106-115.
  25. Nasledie G.Ja. Troshina v istorii pedagogiki i psihologii Rossii i rossijskogo zarubezh'ja / otv. red. O.E. Osovskij. Saransk, 2005.
  26. Olejnik Ju.N. Periodizacija istorii psihologii: problemy i perspektivy // Metodologija i istorija psihologii. 2008. T. 3. № 2. S. 25-32.
  27. Petrjuk P.T. Professor Nikolaj Vasil'evich Krainskij — talantlivyj predstavitel' ukrajskoj psihiatricheskoj shkoly // Visnik Asociacii psihiatriv Ukraїni. 1998. № 2. S. 90–98.
  28. Rossijskoe nauchnoe zarubezh'e: Materialy dlja biobibliograficheskogo slovarja. Vyp. 2 [Pilotnyj]: Psihologicheskie nauki: XIX – pervaja polovina XX v. / Avt.-sost. N.Ju. Masolikova, M.Ju. Sorokina. M.: Dom Russkogo Zarubezh'ja im. A. Solzhenicyna, 2010. 124 s.
  29. Sedova E.E. Pedagogika rossijskogo zarubezh'ja: filosofsko-pedagogicheskaja dejatel'nost' S.I. Gessena v jemigracii // Psihologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus. 2006. T. 1. № 9. S. 148-155.
  30. Sirotkina I.E. Iz istorii russkoj psihoterapii: N.E. Osipov v Moskve i Prage // Voprosy psihologii. 1995. № 1.
  31. Sorokina M.Ju. Rossijskoe nauchnoe zarubezh'e versus russkaja nauchnaja jemigracija: k opredeleniju ob#ema i sodержanija ponjatija «Rossijskoe



- nauchnoe zarubezh'e» // Ezhegodnik Doma russkogo zarubezh'ja imeni Aleksandra Solzhenicyna. M., 2010. S. 75-94.
32. Stojuhina N.Ju. Periodizacija psihologii vozdejstvija v sovetskoj psihotehnike 1920-1930-h gg // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2016. № 2. S. 105-110.
33. Stojuhina N.Ju. Psihologija vozdejstvija v sovetskoj psihotehnike: 1920-1930-e gg. Jaroslavl': RIO JaGPU, 2016. 429 s.
34. Stojuhina N.Ju., Kostrigin A.A. Problematika sna i snovidenij v otechestvennoj psihologii na rubezhe XIX-XX vekov // Privolzhskij nauchnyj vestnik. 2014. № 11-2 (39). S. 62-66.
35. Stojuhina N.Ju., Mazilov V.A. Četverikov Ivan Pimenovich: dannye biografii #1 // Istorija rossijskoj psihologii v licah: Dajdzhest. 2016. № 4. S. 34-50.
36. Tihonova Je.V. Lapshin Ivan Ivanovich: dannye bibliografii rabot #1 // Istorija rossijskoj psihologii v licah: Dajdzhest. 2015. № 1. S. 38-48.
37. Tihonova Je.V. Psihologičeskoe nasledie A.I. Vvedenskogo: dissertacija na soiskanie uchjonoj stepeni kandidata psihologičeskikh nauk. N. Novgorod, 2002. 221 s.
38. Tihonova Je.V. Russkij intelligent i istinnyj dzhentl'men Ivan Ivanovich Lapshin (1870–1952) // Metodologija i istorija psihologii. 2010. T. 5. № 3. S. 154–171.

***Сведения об авторе:***

**Костригин Артем Андреевич**, старший научный сотрудник, Дом Русского Зарубежья им. А. Солженицына; преподаватель кафедры психологии, Московский государственный университет дизайна и технологии; аспирант кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (Россия)

## **Михаил Семенович Роговин: Последний из поколения титанов и его вклад в становление психологии как науки**

Мазиллов Владимир Александрович

*Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского, Россия*

e-mail: [v.mazilov@yspu.org](mailto:v.mazilov@yspu.org)

Залевский Генрих Владиславович

*Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия*

**Аннотация.** В статье решается важная проблема: показать, что в новейшей истории психологии в России существует значительное число «белых пятен». В частности, не проведен анализ действительного вклада в науки многих замечательных российских ученых. На конференции, посвященной 95-летию Льва Ильича Уманского (1921-1983), уместно рассмотрение взглядов и идей его абсолютного ровесника и коллеги по психологическому «цеху» Михаила Семеновича Роговина (1921-1993). Оба родились в октябре 1921 года с разницей в два дня, оба стали докторами психологических наук, известными отечественными учеными. Предпринимается попытка проанализировать взгляды ученых и показать, насколько велик их вклад в развитие психологической науки. Статья посвящена рассмотрению вклада известного отечественного психолога, доктора психологических наук, профессора Московских университетов: педагогического и лингвистического, а также Ярославского государственного университета Роговина Михаила Семеновича в связи с 95-летием со дня рождения (27 октября 2016 г.) и его значительным и оригинальным вкладом в становление психологии как науки.

**Ключевые слова:** психология, наука, методология, развитие науки, объяснение

## **M. Rogovin: the last of the generation of the titans and his contribution to the development of psychology as a science**

Mazilov Vladimir Aleksandrovich

*Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Russia*

e-mail: [v.mazilov@yspu.org](mailto:v.mazilov@yspu.org)

Zalewski Henrich Vladislavovich

*Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia*

**Abstract.** The paper solves an important problem: to show that a significant number of "white spots" exist in the modern history of psychology in Russia. In particular, the analysis is not carried out of the actual contribution to science many outstanding Russian scientists. At a conference on the 95th anniversary of L. Umansky (1921-1983), appropriate consideration of the views and ideas of its absolute peer and psychological "shop" colleague M. Rogovin (1921-1993). Both were born in October 1921 with a difference of two days, both became doctors of psychological sciences, prominent scientists. An attempt is made to analyze the views of scholars and show how big their contribution to the development of psychological science. The article discusses the contribution of famous domestic psychologist, doctor of psychological sciences, professor at Moscow University: teaching and linguistic, as well as the Yaroslavl State University Rogovin M. in connection with the 95th birthday anniversary (27 October 2016) and its significant and original contribution to the formation of psychology as a science.

**Keywords:** psychology, science, methodology, development of science, the explanation

Авторы в разное время были учениками М.С.Роговина. Оригинальность его вклада была обусловлена, во-первых, тем, что он был в психологической науке одним из тех, кого называют, в хорошем смысле слова, «котом, который ходит сам по себе». Во-вторых, тем, что, хотя он и дружил с психологами, среди его друзей были В.П.Зинченко, В.М.Коган, В.М.Лубовский, В.В.Давыдов, но больше он дружил с философами Э.Г.Юдиным, А.Г.Сpirкиным, В.А.Лекторским и психиатрами А.В.Снежневским, В.Я.Гиндикиным, а также, в-третьих, энциклопедичностью знаний не только в области психологии, владея тремя иностранными языками, был ориентирован в мировой психологической науке и ее междисциплинарных отношениях, о чем свидетельствуют его публикации прежде всего в журнале «Вопросы философии» и «Журнале невропатологии и психиатрии им. С.С.Корсакова». Эта энциклопедичность и глубина М.С.Роговина проявила себя и в кандидатской, и в докторской диссертации, которые он успешно защитил в 1956 и 1968 годах и которые являются объектом анализа данной статьи, главным образом высказанных им методологических идей. Дерзость замысла, особенно докторской диссертации, «зашкаливала», ибо один человек (притом далеко не главный в иерархии) всерьез обсуждал и претендовал на определение и разработку структуры целой науки - общей психологии. Это чистая

методология психологии. И это неудивительно, поскольку М.С.Роговин был в первую очередь методологом психологии. Он был из породы тех, к кому могут быть отнесены слова Л.С.Выготского, сказанные некогда о Коффке - «он был прежде всего и до конца последовательным методологом». Как известно, декларативно научная психология Вильгельма Вундта начала свое существование в качестве самостоятельной науки, при множестве нерешенных вопросов и конструктивных недоделок. Поэтому перед своей диссертацией М.С.Роговин ставил задачу максимально способствовать переходу от «пестрого конгломерата отдельных фактов, наблюдений и умозрительных теорий, который представляла традиционная психология» (эта характеристика психологии дается в начале диссертации) к состоянию современной науки. И в задачу диссертации входило описать и охарактеризовать процессы, при этом происходящие. В плане поставленных перед работой задач единство содержания науки психологии и учебного предмета психологии может быть достигнуто, - считает диссертант, - на основе критического анализа содержания психологических понятий в их исторической обусловленности и выделения самых общих психологических закономерностей, и что наиболее продуктивным путем установления этих закономерностей является сопоставление данных общей и патологической психологии. Под стать этой задаче и вопросы: «Поставленная в работе задача потребовала также разработки некоторых вопросов, до настоящего времени не нашедших еще отражения в нашей психологической литературе. Сюда относятся: взаимоотношение различных содержаний, включаемых в понятие «психология», метод интерпретации, специфические особенности понятий психологии, место психологии в системе наук, природа наблюдения, теория психологического и, в частности, патопсихологического эксперимента, отношение репрезентативности, природа понимания, система взглядов П. Жане, экзистенциализм в психологии».

М.С. Роговин (1921-1993) известный отечественный психолог, доктор психологических наук, профессор. Уже приходилось писать о М.С.Роговине как психологе, давать характеристику его исследованиям [2-9]. В авторитетном «Психологическом лексиконе» помещена содержательная статья В.Я. Гиндикина о М.С. Роговине, в которой, в частности, отмечается, что это «российский психолог, специалист в области военной и когнитивной психологии, истории и философии психологии, патопсихологии» [1, с. 395]. Автор очерка справедливо указывает, что круг научных интересов М.С. Роговина был достаточно широк. «Одним из первых в России он описал истоки и принципы когнитивной психологии, дал обстоятельный анализ этого, тогда еще нового, направления. Углубленно исследовал проблемы патопсихологии,

изучал принципы диагностического процесса в работе психиатра. Внес существенный вклад в теорию и практику наиболее сложных аспектов дифференциального диагноза в психиатрии. Подчеркивал важность и особую роль клинического анализа результатов патопсихологического эксперимента» [1, с. 395]. Ни в коей степени не умаляя его заслуг перед патопсихологией, рискнем высказать мысль, согласно которой наиболее значимым стоит считать его вклад в методологию психологической науки, поскольку по своему душевному складу он был философом психологии. Как мы уже отмечали в 2006 году, М.С. Роговин был в первую очередь методологом психологии. Он был из породы тех, к кому могут быть отнесены слова Л.С. Выготского, сказанные некогда о Коффке - «он был, прежде всего, и до конца последовательным методологом». Эти слова, конечно же, надо отнести и к самому Выготскому - он, прежде всего, стремился дойти «до самой сути», «до сердцевины», как было замечательно сформулировано великим поэтом. Такой же подход был характерен и для М.С. Роговина [7].

Михаил Семенович Роговин родился 27 октября 1921 года в г. Москве в семье известного переводчика и философа С.М. Роговина. Поступил на механико-математический факультет Московского государственного университета. Был призван в армию, прошел Великую Отечественную войну, участвовал в войне с Японией. Был командиром танка, затем после ранения инструктором, военным переводчиком. После войны М.С. Роговин окончил Военный институт иностранных языков, поступил в аспирантуру по психологии в МГИИЯ к В.А.Артемову. В 1956 году защитил кандидатскую диссертацию «Проблема понимания». В конце пятидесятых - начале шестидесятых работал в фундаментальной библиотеке по общественным наукам АН СССР. В шестидесятых годах М.С. Роговин работал на кафедре психологии МГПИ им. В.И. Ленина. В семидесятых и восьмидесятых был профессором на факультете психологии Ярославского государственного университета. В последние годы жизни был заведующим кафедрой психологии в Московском государственном лингвистическом университете... За это время им были написаны и опубликованы книги и учебные пособия: «Введение в психологию» (1969), «Философские проблемы теории памяти» (1966), «Проблемы теории памяти» (1977), «Психологическое исследование» (1979), «Структурно-уровневые теории в психологии»(1977), «Теоретические основы психологического и патопсихологического исследования» (1988, в соавторстве), «Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности» (1985, в соавторстве), «Основы исследования в акциональных науках» (1993, в соавторстве) и другие. Всего им было опубликовано около

трехсот пятидесяти работ. «Основы лингвистической психологии» Михаил Семенович закончить не успел. В сентябре 1993 года Михаила Семеновича Роговина не стало...

Возникает, однако, вполне резонный вопрос: если о вкладе М.С.Роговина в разработку методологических вопросов написано уже несколько статей, зачем писать еще одну? Тем более что корпус сочинений М.С. Роговина остался без изменений, а основные работы М.С. Роговина были рассмотрены в упомянутых статьях?

Тем не менее, данная публикация имеет *raison d'être*: она посвящена анализу методологических идей М.С. Роговина, высказанных им в его диссертациях. В диссертации 1956 года на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (по психологии) «Проблема понимания» [10] и 1968 года на соискание ученой степени доктора педагогических наук (по психологии) «Элементы общей и патологической психологии в построении психологической теории» [11]. Предвижу возражение: какая может быть методология в кандидатской диссертации? Диссертация это вообще квалификационная работа... Ответ простой: достаточно прочесть несколько страниц из авторефератов роговинских диссертаций, чтобы понять, что это работы не вполне обыкновенные - потрясающего масштаба и очень высокого уровня. Кроме того не секрет, что за прошедшие десятилетия произошла девальвация научного уровня диссертаций. Если оценить величие замысла М.С. Роговина при написании его «квалификационных работ», то смело можно назвать его одним из последних титанов психологической науки. О потрясающей эрудиции М.С. Роговина, широчайшем кругозоре, блестящем владении иностранными языками (английский, немецкий, французский), глубоком понимании истории философии и психологии мы уже писали.

Обратимся в настоящей статье к докторской диссертации, написанной М.С. Роговиным в 1968 году и защищенной 16 мая 1968 года. Пусть никого не смущает, что защита эта состоялась в научно-исследовательском институте дефектологии АПН СССР.\* Защищена была эта диссертация по специальной психологии, присвоена ученой степени доктора педагогических наук (по психологии). Для тех, кто в силу возраста не помнит советских реалий научной жизни и особенностей аттестации научных кадров по психологии, необходимо сделать некоторые дополнительные пояснения. Такая работа, какая была задумана и осуществлена М.С. Роговиным, просто не имела права на существование. Защитить ее без специальной маскировки было абсолютно нереально. Дерзость замысла «зашкаливала», ибо один человек (притом далеко не главный в иерархии) всерьез обсуждал и претендовал (!) на определение и

разработку структуры целой науки - общей психологии. Это чистая методология психологии. Опять же, напомним, методологии конкретной науки «оставалась» разработка (правильнее: уточнение, детализировка) методологических принципов, не более того: более глобальные вопросы решались философией диалектического и исторического материализма (выступавшей в качестве философского уровня методологии). В советской психологии был определен набор методологических принципов, которые характеризовали подход отечественных психологов к предмету исследования. Более существенные и общие вопросы решались на философском уровне методологии. Поэтому без определенной «маскировки» такая работа «пройти» бы просто не могла. Вообще все советские психологи, включая корифеев С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, вынуждены были проявлять известное «лукавство», обставлять авторское сочинение цитатами из классиков марксизма, выполняющими роль «охранной грамоты»... Поэтому никого не должно удивлять, что в диссертации М.С. Роговина мы можем найти немало проявлений научного лукавства, призванного обеспечить «проходимость» работы. Ниже остановимся на некоторых примерах «маскировочных действий» диссертанта.

Прежде всего, автор создает впечатление, что к глобальным вопросам психологии диссертация непосредственного отношения не имеет. Отвлекающим маневром является следующее: глобальной методологической проблеме автор сознательно пытается придать «частное» звучание, максимально «снизить» степень глобальности .

Рассмотрим подробнее некоторые маскировочные ходы, которые предпринимает автор диссертации. Автор пишет, ссылаясь на А.Н. Леонтьева, что проблема номер один для психологии - проблема кадров. Он отмечает, что, однако, существующая практика преподавания психологии не удовлетворяет требованиям, так как структура психологии как учебного предмета высшей школы существенно отличается от складывающейся структуры научного знания. М.С. Роговин справедливо отмечает, что учебный предмет «психология» характеризуется традиционным функционализмом - психические процессы рассматриваются как изолированные друг от друга; в свою очередь процессы рассматриваются обособленно от качеств личности. Справедлив вывод автора: «Лишенное единства построение учебного материала чрезвычайно отрицательно сказывается на его усвоении учащимися, снижает их интерес к психологии, создает ложное представление о содержании и структуре самой науки» [11, с. 1]. Поэтому перестройка преподавания психологии

является актуальной задачей. Мастерски создается впечатление, что речь не про архитектонику науки психологии, а про методику ее преподавания.

Качественный «туман» нагоняет вот эта фраза: «Настоящая работа представляет попытку разработать некоторые вопросы психологической теории, которые могут лечь в основу подготовки специалистов лишь в одной конкретной области (курсив наш- Г.З., В.М.) - и при помощи главным образом одного метода (курсив наш — Г.З., В.М. - критического анализа содержания психологических и патопсихологических понятий в их исторической обусловленности» [11, с. 2]. Иными словами, ничего серьезного - так мелкотемье, ничего глобального. Те, кто «на страже», должны быть спокойны - «основам» в данной работе ничего не угрожает. Впечатление, конечно, обманчивое, но диссертант всю старался его создать.

Нельзя пройти мимо характеристики процессов, происходящих в психологии, как их понимает диссертант. «Совершенно несомненно, что в наши дни психология переживает период бурного развития как экстенсивного, так и интенсивного. Налицо все большее преобладание тонкого лабораторного эксперимента, использование математически выверенных методов обработки этих экспериментов. Такая тенденция несомненно прогрессивна в своей основе, ибо нет и не может быть иного пути превращения в действительно научную дисциплину того пестрого конгломерата отдельных фактов, наблюдений и умозрительных теорий, который представляла традиционная психология» [11, с. 2].

Прервем цитирование (хотя остановиться трудно, поскольку любой непредвзятый специалист понимает - оценка хоть и суровая, но справедливая). Путь психологии: от конгломерата к действительной науке. И он еще только начался.

«Вместе с полученными фактическими данными, неотделимо от них вливается поток новых терминов и понятий. Каждому, кто хотя бы в самых общих чертах знаком с историей и философией науки, должно быть ясно, что это столь отрадное положение таит в себе немало опасностей, игнорирование которых рано или поздно, но неизбежно приведет к грубым ошибкам и разочарованию» [11, с. 2].

Автор диссертации предупреждает: «Основная опасность заключается в том, что разрываются внутренние связи между отдельными областями психологии, утрачивается единство предмета и его понимания» [11, с. 2]. Дорогой читатель, не напоминает это симптомы кризиса психологии? Только тогда психология была еще «на подъеме», такие тенденции видны были только очень наблюдательным специалистам.



«Современное состояние психологии характеризуется исключительным многообразием областей применения и исследования, методов и понятий, условий и основных тенденций развития» [11, с. 2].

С удивительной пронизательностью М.С. Роговин предупреждает еще об одном виде возможных ошибок (столь характерных для сегодняшней психологической науки): «Психолог перестает делать различие между объективной познавательной реальностью и теми научными понятиями, которыми он оперирует и которые являются лишь ее частичным и односторонним отражением» [11, с. 2]. Полагаю, каждому, кому по долгу службы приходится работать в диссертационных советах, знакомо фантазмагорическое чувство, возникающее, когда бедный диссертант докладывает свою работу и при этом серьезно считает психической реальностью наименования шкал опросника, который он имел несчастье использовать. Если у него есть базовое образование, еще существует шанс «достучаться»... Увы, в наше время это поветрие приобрело ужасающие масштабы, в респектабельных трудах многих докторов невооруженным глазом видна эта чудовищная ошибка. Хотя предупреждали об этом еще в далеком 1968 году...

«Каким бы диссонансом это не звучало в настоящее время, когда результаты экспериментального метода представляются чуть ли не единственным критерием научности, этот метод сам по себе дает мало повода для размышления над содержанием научных понятий и над их исторической природой» [11, с. 2].

Диссонанс огромный. Только что в Москве (1966) прошел XVIII Международный психологический конгресс, на котором зафиксировано, что психология, наконец, превратилась в экспериментальную науку. Всеобщая эйфория, торжество научности и экспериментального метода. Хосе Дельгадо рассказывает о вживлении электродов в мозг животного, что позволяет модифицировать социальное поведение последнего. Кажется, еще немного и падут последние тайны. Еще печатаются материалы Конгресса. А соискатель докторской степени вслед за Вундтом (1913) утверждает, что метод эксперимента мало дает для задачи конституирования психологической науки. И, следовательно, при конструировании науки не экспериментом надо руководствоваться. Очень смело, очень своевременно, очень мудро... И в значительной степени не воспринято. Иногда возникает чувство, что маскировка сработала, диссертация защищена, а книги... пусть студенты читают. Им надо. В сущности, на это и вся надежда: студенты новых поколений прочтут, поймут, проникнутся. Но, вернемся к собственно маскировке...

Маскировка - дело трудное. Диссертант вспоминает, что «ограничил» свою роль (и сомневается, не слишком ли сильно, ибо хорошо понимает реальную размерность задач): «Ограничивая, таким образом, задачи работы определенной областью и определенным методом, мы, однако считаем, что их собственное значение выходит далеко за указанные рамки» [11, с. 2]. Мы, конечно, тоже так считаем...

Впрочем, читатель уже понимает, что неблагодарная роль толмача с эзопова языка на язык советского официоза и обратно автору статьи немного наскучила (подозреваю, что наскучила и автору диссертации, который, посчитав игру в маскировку вполне достаточной, быстро переходит на нормальный язык). Поэтому обращаюсь снова к тексту Роговина, в котором все говорится ясно и четко: «в плане поставленных перед работой задач единство содержания науки психологии и учебного предмета психологии может быть достигнуто на основе критического анализа содержания психологических понятий в их исторической обусловленности и выделения самых общих психологических закономерностей (Курсив наш — Г.З., В.М.), и что наиболее продуктивным путем этих закономерностей, и что наиболее продуктивным путем установления этих закономерностей является сопоставление данных общей и патологической психологии» [11, с. 3].

Вот она - настоящая задача. Под статью задаче и вопросы: «Поставленная в работе задача потребовала также разработки некоторых вопросов, до настоящего времени не нашедших еще отражения в нашей психологической литературе. Сюда относятся: взаимоотношение различных содержаний, включаемых в понятие «психология», метод интерпретации, специфические особенности понятий психологии, место психологии в системе наук, природа наблюдения, теория психологического и, в частности, патопсихологического эксперимента, отношение репрезентативности, природа понимания, система взглядов П.Жане, экзистенциализм в психологии» [11, с. 4].

Собственно, на этом, указав выходные данные диссертации, можно бы было и закончить, ибо цель авторов статьи достигнута. Кто-то скажет, что задачи не титанического масштаба и не титанического труда требуют? И - даром, что социализм на дворе, - ни Маркса с Энгельсом и Лениным (хотя эти философы, будем справедливы, к месту упоминаются), ни навязшего в зубах отражения, ни деятельности (принципа и подхода), ни системного подхода ...

Такая вот скромная и непритязательная диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук (по психологии). К тому же, по специальной психологии. Если кто-то до сих пор сомневается в правомерности названия этой статьи в плане использования эпитета, полагая его явным

преувеличением, - что же, тогда признаем, «были не прав, вспылили». И отсылаем к классику, которым некогда было сказано, хотя и немного по иному поводу: «Да! Вы, нынешние, - ну-тка!»

И все же. Остается ощущение, что нам не удалось полностью убедить потенциального читателя, что М.С. Роговин взял на себя задачу титанического масштаба. Поэтому мы постарались показать реальный масштаб еще и таким образом. Как известно, во второй половине XIX столетия Вильгельм Вундт осуществил амбициозную программу, согласно которой психология становилась самостоятельной наукой. Эта программа составляла проект психологии, который отвечал требованиям Канта к психологии. Таким образом был реализован проект психологии как естественной науки. (Кому-то может показаться, что Вундт, как сторонник субъективного, метода вряд ли является сторонником естественно-научного подхода. Тем не менее, анализ свидетельствует именно о том, что реализованная Вундтом программа создания физиологической психологии полностью отвечала кантовским представлениям о психологии как естественной науке).

Вундт хорошо сознавал, что это грандиозное и практически не подъемное дело - конституировать в одиночку новую науку. И постарался существенно облегчить себе задачу тем, что под психологией как самостоятельной наукой имел в виду исключительно физиологическую психологию. Культурно-историческая психология по прежнему оставалась традиционной, использующей описательные, сравнительные, исторические методы. Но речь не о ней, а о научной психологии. Полезно вспомнить, что к физиологической психологии Вундт относил ощущения и восприятия и произвольные движения. Добавим, что Вундт дополнительно включает в состав физиологической психологии исследования в области времени реакции, психофизики. Использование фехнеровской психофизики заставляет Вундта ее переосмыслить. Г. Фехнер, которого часто называют создателем экспериментальной психологии, на самом деле психологом не был, поэтому создание психологии как самостоятельной дисциплины его не занимало. Г. Фехнер использовал психофизические измерения как средство обнаружения уравнения, верно отражающего отношения между душой и телом. Психофизика, обоснованная Фехнером как средство решения глобальной философской проблемы, была переосмыслена Вундтом (фехнеровское разделение на внутреннюю и внешнюю психофизику было отброшено, сама психофизика стала интерпретироваться в духе психофизиологического параллелизма, тогда как Фехнер придерживался концепции тождества). Последнее обстоятельство служит убедительным доказательством того, что

психофизика была «аннексирована», включена Вундтом в состав физиологической психологии, а психофизические методы применены к исследованию другого научного предмета.

Таким образом, самонаблюдению при участии эксперимента подвергаются лишь простейшие явления. Все сложные функции остались за пределами научной психологии. Да и эксперимент использовался в ограниченных пределах, хотя Вундт и писал, что если принимать во внимание метод, то физиологическую психологию можно назвать экспериментальной. Впрочем, речь не о том. В маленькую статью нельзя втиснуть очерк развития мировой психологии: не поместится, да, и, правду сказать, не время и не место.

Тем не менее, декларативно научная психология Вильгельма Вундта начала свое существование в качестве самостоятельной науки. При множестве нерешенных вопросов и конструктивных недоделок. Поэтому перед своей диссертацией М.С. Роговин ставит задачу максимально способствовать переходу от «пестрого конгломерата отдельных фактов, наблюдений и умозрительных теорий, который представляла традиционная психология» (мы помним эту характеристику психологии из начала диссертации) к состоянию современной науки. И, как мы помним, в задачу диссертации входит описать и охарактеризовать процессы, при этом происходящие. И, право, таких подвижников науке не грех и помнить...

И действительно мы можем интерпретировать работу Роговина так: это попытка устранить принципиальные недоделки проекта Вундта по становлению психологии как самостоятельной науки. Не знаю, удалось ли мне убедить скептически настроенного читателя... Во всяком случае, мне начинает казаться, что задача даже крупнее титанической... Потому что помимо общего становления мировой психологии как самостоятельной науки стоит еще не сформулированная, но явно подразумеваемая, задача «выправления» пути отечественной психологической науки. М.С. Роговин «простер руку в направлении реформирования психологии». А.А. Тахо-Годи указывает, что *titaino* - простираю, титаны - простершие руки [14, с.56].

Отсюда постоянно возникающие коллизии - в тексте диссертации появляются проблемы, которые явно являются новыми для советской науки. Вернуть отечественную науку в русло мировой - это ли не задача для титана? Впрочем, будем серьезными, и при этом будем оставаться реалистами: пытаться логически «вписывать» неординарного мыслителя в узкий и жесткий контекст эпохи не слишком интересное занятие - вполне достаточно, что мыслитель в нем живет и работает исторически...

Нам осталось только проследить некоторые сюжеты, получившие развитие в диссертации, и отметить некоторые существенные, на наш взгляд, моменты.

Поскольку каждый, кто заинтересуется названными сюжетами, может найти и диссертацию, и «отраженное» ее содержание в книге «Введение в психологию» [12] и в значительной мере, в вышедшей несколько позже книге «Теоретические основания психологического и психопатологического исследования» [13], пересказывать содержание диссертации нет никакой необходимости. Поэтому мы ограничимся только указанием на некоторые моменты и сделаем некоторые комментарии. Остается только изумляться, что прошедшие десятилетия во многих случаях ситуацию ничуть не изменили, положение и сейчас такое же, как было почти полвека тому назад.

Известно, что в отечественной психологии с успехом использовался категориальный анализ (М.Г. Ярошевский, А.В. Петровский, В.А. Петровский, К.К. Платонов и др.). Обратим внимание, что первым в советской психологии к анализу соотношения и динамики понятий обратился в своей диссертации М.С. Роговин: «основное содержание диссертации состоит в прослеживании внутренней динамики психологических и патопсихологических понятий, которая анализируется как бы по трем срезам, проведенным через психологию на разных уровнях. На первом – конкретные факты истории психологии как науки являются показателем движения психологических понятий. Второй уровень – внутренние взаимоотношения психологических понятий, их самодвижение, связанное с функционированием определенных психологических механизмов. И третий уровень – динамика понятий внутри теоретических систем психологии» [11, с. 5].

Итак, обратим внимание на несколько моментов.

Виды психологии. Абсолютно новаторский и конструктивный подход к выделению видов психологии в зависимости от источников психологического знания предпринимает М.С. Роговин. Применительно к психологии используется известный принцип единства исторического и логического. М.С. Роговин вводит понятия «донаучной психологии», «философской» и «научной психологии»: «Понятие психология включает в себя значения «психологии донаучной» (термин этот взят по аналогии с принятым термином «донаучных понятий»), психологии философской и психологии, строящейся на лабораторном и клиническом эксперименте» [11, с. 6]. «Первый этап развития – донаучная психология» - еще не вычленяется из связей и отношений самой действительной жизни. Развитие первых понятий о психическом тесно связано с развитием понятий о действующей причине. По сравнению с донаучной

психологией, которая по уровню ей предшествует, для философской психологии характерным является поиск объяснительного принципа психического, стремление установить общие законы, из которых свойства психического могли быть выведены логическим путем. В то же время философская психология на ранних этапах своего развития выводит трактовку психического из ограниченного круга непосредственно наблюдаемых явлений. С течением времени роль философской психологии постоянно меняется, и теперь она сводится главным образом к обобщению данных, представляемых ей психологией экспериментальной» [11, с. 6].

«Переломным периодом в развитии психологии явилась вторая половина XIX века, когда психология вычленяется из философии и постепенно становится экспериментальной наукой. Этот период был, конечно, обусловлен развитием самой психологии, в которой уже назрела необходимость в более точных методах, чем эмпирическое наблюдение и умозрительное обобщение этого наблюдения. И то и другое становились явно недостаточными. . Но решающую роль сыграли здесь те фундаментальные изменения, которые произошли в социальной значимости психологии, быстро превратившейся из академической дисциплины в важную область промышленной и административной деятельности. С другой стороны, на решительное изменение характера психологии оказали большое влияние те сдвиги, которые отмечаются несколько ранее и в это время в смежных науках и в первую очередь в биологии» [11, с. 6].

Обратим внимание на следующий фрагмент рассуждений М.С. Роговина: «Самое «становление психологии как самостоятельной науки» следует понимать с очень значительными ограничениями. Психология, несомненно, изменила свой основной метод (отнюдь не все ранее использовавшиеся методы). Но психология не отделилась от философии и не могла отделиться от философии, ни по способу мышления ученых, ни по характеру интерпретации ими экспериментальных данных. В полной мере остается философское по своему существу различие в материалистическом и идеалистическом подходе психическому, причем в то время ведущую роль играл подход идеалистический. Психология декларировалась как позитивная, опытная наука, использующая естественнонаучные методы; отсюда непосредственно следовало, что ее предметом должны были стать закономерные смены непосредственно наблюдаемых душевных явлений, их классификация и взаимоотношения. Однако ложность исходных философских положений определила основные черты этой, якобы, отделившейся от философии, как тогда называли «новой психологии»» [11, с. 6-7]. В нашей литературе обычно

так и полагают, что она - психология - 1) отделилась от философии; 2) стала научной. М.С. Роговин продолжает: «Во-первых, она носила созерцательный характер, и введение эксперимента было на первых этапах всего лишь средством выявления состояний сознания. Во-вторых, требование объективности и научности наблюдения сразу же оказывалось абсолютно нереальным, так как в силе оставалось положение о том, что душевные явления постижимы только во «внутреннем опыте». В-третьих, отсюда непосредственно следовало утверждение о принципиально ином характере познания психического: в отличие от объективной реальности психическое, якобы, познается непосредственно» [11, с. 7]. Как отмечает Роговин, движение по этому пути оказалось недолгим. Поэтому психологии предстояло постепенно освобождаться от груза, завещанного позитивизмом и другими системами идеалистической философии. Отметим, что принципиальным отличием такой классификации видов психологии является следующее. При этом хотелось бы обратить внимание на существенное различие между членением психологии, предложенным М.С.Роговиным, и многочисленными трехчленными делениями, которые были очень популярны в прошлом. В качестве примера можно взять известный закон «трех стадий» О.Конта, в соответствии с которым в развитии любой науки могут быть выделены теологическая, метафизическая и научная стадии. Согласно Конту, имеет место смена одной стадии другой: переход к следующей «отменяет» предыдущую. По мнению М.С.Роговина, в психологии дело обстоит иначе: самой характерной особенностью истории психологии является то, что все эти три значения термина не сменяют друг друга как последовательные этапы, а продолжают существовать наряду друг с другом, оказывая друг на друга влияние в большей или меньшей степени. Важно подчеркнуть, что указанные течения в психологии и виды психологического знания сосуществуют в культуре и, следовательно, могут оказывать взаимное влияние.

Более того, возникающие диспропорции, противоречия между указанными составляющими представляют собой мощный источник развития психологического знания в целом. Философия психологии – к сожалению, в отечественной психологии слабо разработанный отдел. И трехчленное деление психологии на виды в зависимости от источников знания является конструктивным и перспективно для решения большого числа задач, в том числе и историко-психологических.

Трудно переоценить важность решения таких вопросов, как выявление тенденций развития, описания и характеристики процессов, в которых эти тенденции реализуются.

В диссертации дается подробный анализ процессов в психологии, показано, что «несмотря на все большую дифференциацию отдельных областей психологического исследования, параллельно с нею развивается и обратный процесс - процесс установления связей между отдельными областями психологии» [11, с. 7].

Не станем задерживаться на этой части исследования, а также на крайне интересной области - исследованию «взаимоотношений между общей психологией и теми ее областями, которые имеют относительно частный характер» [11, с. 7].

Обратим лишь внимание на ту трактовку, которую автор дает патопсихологии: «Патопсихология есть часть общей психологии, поскольку в ней на специфическом материале проявляются общие психологические закономерности и поскольку общая психология находит в данных патопсихологии наиболее четкие и простые формы этих закономерностей. В то же время патопсихология неотделима от медицинской психологии, т.е. выступает как один из видов прикладной психологии» [11, с. 7].

Многие вопросы, обсуждаемые в диссертации, приводят к решению ряда вопросов, которые накапливались в науке десятилетиями. Так раскрытие специфики метода интерпретации, позволяет развеять мифы, в частности, об интроспективном характере философской психологии.

Опережающим время является исследование характера понятий, используемых в психологии, взаимодействия между ними на разных этапах развития науки.

Впервые в диссертации обсуждается и решается проблема репрезентативности...

И, конечно, принципиально новой для была постановка проблемы объяснения.

Проблема понимания и объяснения. Абсолютно новым для отечественной психологии (и, добавим, совершенно неожиданным) было то, что М.С. Роговин ставит проблему объяснения. Неожиданным было само появление этой проблемы. Проблема объяснения существовала в двадцатые годы, Л.С. Выготский в «Историческом смысле» рассуждал о роли понятия и объяснительного принципа. Затем проблема объяснения в психологии ушла в тень, так как объясняло все учение, которое было одновременно и всеильно и верно. Поэтому диалектический и исторический материализм объяснял все, никакие психологические соображения были не нужны.

М.С. Роговин указывает, что наиболее подробная разработка проблемы объяснения в психологии содержится в работах Пиаже. Объяснение



характеризуется двумя основными признаками: «возможностью дедуктивного вывода и соответствием этой логической связи определенной реальной связи, под которой имеется в виду отношение феноменов сознания и нервно-физиологических структур. Наряду с этим, по Пиаже, каждое объяснение есть «сведение», т.е. отнесение к одному и тому же причинному принципу, остающемуся неизменным в ходе преобразования. С нашей точки зрения, согласно которой следует различать детерминированное общественными надиндивидуальными факторами собственно объяснение, и понимание, как связанный с ним психический процесс, в концепции Пиаже допускается явное смешение гносеологических и психологических критериев» [11, с. 19-20].

Роговин отмечает, что сведение или редукционизм в ряде случаев означает прямую замену психических явлений физиологическими. Пиаже использует этот термин, по крайней мере, в двух смыслах, обозначая им и переход от «сложного к простому» и «психологического к непсихологическому» [11, с. 20].

«Сведение обозначает совокупность следующих факторов: 1) включение данного явления в некоторую более общую систему; 2) эта система должна быть более простой в диалектическом смысле, т.е. представлять предшествующую ступень развития и самого предмета и науки о нем. В субъективном плане сведение должно сопровождаться чувством перехода от неизвестного к известному.» [11, с. 20].

«Поскольку психология начала формироваться как самостоятельная наука в то время, когда такие науки как математика, физика и общая биология уже достигли высокой степени развития, естественно, что психологи стремились (да и теперь стремятся) максимально широко использовать объяснительные схемы, выработанные в этих науках. В соответствии с принятым нами историческим принципом рассмотрения природы психологических понятий, естественное разделение типов объяснения в психологии есть дихотомии экзоморфного - эндоморфного объяснения и объяснения по типу структуры или по типу процесса. Оба эти типа объяснения оказываются неотделимыми от интерпретации психологии как эволюционной и генетической науки, что дает начало продуктивным гипотезам и объяснительным схемам» [11, с. 20].

В истории психологии экзоморфное сведение выступает либо как биологическое, либо как социологическое сведение. В работе приводятся примеры анализа. «В качестве частного случая «экзоморфного сведения» в диссертации рассматривается «формальное сведение». В плане «внешней истории» - это есть следствие проникновения в психологию и патопсихологию математических идей и методов, в плане «внутренней истории» - результат

возрастающей отвлеченности психологических понятий» [11, с. 21]. «Экзоморфному сведению» противостоит «эндоморфное» - стремление остаться в кругу «чисто психологических» понятий. С наибольшей отчетливостью это стремление выявилось в течении «понимающей психологии» (шпрангеровский принцип (psychologica-psychological) и в концепции З.Фрейда» [11, с. 21]. «В диссертации прослеживается развитие понятий психоанализа, которые постепенно переосмысливаются либо в социологические понятия неопрейдизма и «социальной психиатрии», либо там, где современный фрейдизм смыкается с генетической и экспериментальной психологией – получают отчетливо биологическую интерпретацию» [11, с. 21].

«Основные способы объяснения в психологии укладываются в дихотомическую схему «структурно-динамического сведения». Поскольку они неотделимы от интерпретации психологии как в первую очередь эволюционной науки, то возникает вопрос о том, какой период истории психологии и какое направление психологической теории яснее всего представляют эту тенденцию. Мы полагаем, что самой показательной в этом отношении является история французской психологии конца 19-го – первой четверти 20-го века и в ней учение П. Жане, представляющее важнейшее связывающее звено между этим периодом и современным ее состоянием, которое, с точки зрения воплощения идеи развития отчетливо расчленяется на три направления, возглавляемые выдающимися учениками Жане» [11, с. 21].

Возвращение к проблеме объяснения в психологии произошло лишь в 2006 году, когда была опубликована статья А.В. Юревича [15], положившая начало дискуссии по проблеме объяснения в психологии. Почти на сорок лет опередили время изыскания М.С. Роговина.

Что касается П. Жане, и сегодня его основные работы пока не переведены на русский язык... Роговин опережает до сих пор.

Вывод, который делает М.С. Роговин в результате своего исследования, знаменателен: «Прослеживание исторически изменчивого содержания основных психологических и патопсихологических понятий позволяет в известной мере преодолеть традиционное представление о психологии как совокупности изолированных и застывших «сущностей», функций и перейти к пониманию ее как сложной многоуровневой системы знаний, динамика которых определена целым рядом «внешних» и «внутренних» факторов (обусловленность логической структуры психологии ее историческим развитием как сменой донаучного, философского и научного этапов ее развития и соотношением их как характеристикой любого хронологически фиксируемого периода, в том числе и современного ее состояния;

дифференциация и интеграция областей психологического исследования; взаимосвязь и взаимовлияния психологии и смежных наук, эволюция метода и связанная с этим дифференциация содержания понятий; интеграция понятий в объяснительные схемы). Если с точки зрения стоявших перед работой задач на первый план выступала одна из наиболее отчетливых тенденций развития современной психологии, а именно, отход от функционального принципа и углубление межфункциональных исследований, то выработка на этой основе более адекватной системы понятий не сводится к «отмене» функциональных понятий, а представляет скорее результат стремления установить системы более простых, экспериментально или клинически верифицируемых понятий, из которых функциональные можно было бы вывести с помощью логических умозаключений» [11, с. 25].

Заключая настоящую статью, хочется произнести слова глубокой и искренней благодарности нашим учителям. У Залевского Генриха Владиславовича Михаил Семенович был научным руководителем по кандидатской диссертации и научным консультантом по докторской, а Владимир Александрович Мазилев был студентом факультета психологии ЯрГУ, профессором которого в те годы был Михаил Семенович. Осваивавшим психологию студентам в 1970-80-е годы в Ярославле несказанно повезло. Повезло тем, что им довелось учиться у настоящих профессоров, мастеров своего дела, таких как В.С. Филатов, В.Д. Шадриков, Н.П. Ерастов, Ю.К. Корнилов, В.В. Новиков, Л.П. Урванцев... И среди них мудрец и энциклопедист, философ психологии – профессор Михаил Семенович Роговин. Когда мы учились, конечно же, мы даже не догадывались, что имеем счастье общаться с людьми такого масштаба. Наши уважаемые учителя были людьми очень скромными, никогда не говорившими о своих заслугах... И иногда должно пройти много времени, чтобы понять, что мы учились у последних титанов. Низкий поклон и благодарность нашим замечательным учителям.

### ***Список литературы***

1. Гиндикин В.Я. Роговин Михаил Семенович // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Редактор-составитель Л.А. Карпенко, под общ. редакцией А.В. Петровского. М.: ПЕРСЭ, 2005. С. 395–396
2. Залевский Г.В. Роговин Михаил Семенович – к 80-летию со Дня рождения. // Сибирский психологический журнал. Вып. 14-15. 2001. С. 3-4

3. Залевский Г. В. О научном наследии М.С. Роговина // *Методология и история психологии*. Т. 1. № 2. 2006. С. 99-102.
4. Залевский Г.В., Мазиллов В.А., Урываев В.А., Соловьев А.В., Урванцев Л.П. М.С.Роговин – опережая время // *Медицинская психология в России: электрон. науч. журн.* 2013. № 5 (22).
5. Мазиллов В.А. М.С.Роговин и методологические проблемы психологии // *Проблемы психологии и эргономики*. 2000. № 3. С. 36-39.
6. Мазиллов В.А. Слово о Михаиле Семеновиче Роговине // *Ярославский психологический вестник*. Вып. 17. М., Ярославль, «Изд-во Российское психологическое общество», 2006,. С. 146-151
7. Мазиллов В.А. М.С.Роговин – философ психологии // *Сибирский психологический журнал*. 2006. № 24. С. 32-36.
8. Мазиллов В.А. Михаил Семенович Роговин – методолог психологии // *Методология и история психологии*. 2006. Т.1. № 2. С. 103-113
9. Мазиллов В.А. М.С.Роговин: философ психологии // *Сибирский психологический журнал*. 2011. № 40. С. 80-88.
10. Роговин М.С. Проблема понимания. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (по психологии). М., 1956. 16 с.
11. Роговин М.С. Элементы общей и патологической психологии в построении психологической теории. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. М., 1968. 28 с.
11. Роговин М.С. Введение в психологию. М., 1969.
12. Роговин М.С., Залевский Г.В. Теоретические основания психологического и психопатологического исследования. Изд-ние ТГУ. 1988
13. Тахо-Годи А.А. Греческая мифология. М.: Искусство, 1989
15. Юревич А.В. Объяснение в психологии // *Психологический журнал*. 2006. № 1. С. 97-106.

### ***References:***

1. Gindikin V.Ja. Rogovin Mihail Semenovich // *Psihologicheskij leksikon. Jenciklopedicheskij slovar' v shesti tomah / Redaktor-sostavitel' L.A. Karpenko, pod obshh. redakciej A.V. Petrovskogo*. М.: PERSJe, 2005. S. 395–396
2. Zalevskij G.V. Rogovin Mihail Semenovich – k 80-letiju so Dnja rozhdenija. // *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*. Vyp. 14-15. 2001. S. 3-4
3. Zalevskij G V. O nauchnom nasledii M.S. Rogovina // *Metodologija i istorija psihologii*. Т. 1. № 2. 2006. S. 99-102.

4. Zalevskij G.V., Mazilov V.A., Uryvaev V.A., Solov'ev A.V., Urvancev L.P. M.S.Rogovin – operezhaja vremena // Medicinskaja psihologija v Rossii: jelektron. nauch. zhurn. 2013. № 5 (22).
5. Mazilov V.A M.S.Rogovin i metodologicheskie problemy psihologii // Problemy psihologii i jergonomiki. 2000. № 3. S. 36-39.
6. Mazilov V.A Slovo o Mihaile Semenoviche Rogovine // Jaroslavskij psihologicheskij vestnik. Vyp. 17. M., Jaroslavl', «Izd-vo Rossijskoe psihologicheskoe obshhestvo», 2006,. S. 146-151
7. Mazilov V.A. M.S.Rogovin – filosof psihologii // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2006. № 24. S. 32-36.
8. Mazilov V.A. Mihail Semenovich Rogovin – metodolog psihologii // Metodologija i istorija psihologii. 2006. T.1. № 2. S. 103-113
9. Mazilov V.A M.S.Rogovin: filosof psihologii // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2011. № 40. S. 80-88.
10. Rogovin M.S. Problema ponimaniya. Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk (po psihologii). M., 1956. 16 s.
11. Rogovin M.S. Jelementy obshhej i patologicheskoy psihologii v postroenii psihologicheskoy teorii. Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni doktora pedagogicheskikh nauk. M., 1968. 28 s.
11. Rogovin M.S. Vvedenie v psihologiju. M., 1969.
12. Rogovin M.S., Zalevskij G.V. Teoreticheskie osnovaniya psihologicheskogo i psihopatologicheskogo issledovanija. Izd-nie TGU. 1988
13. Taho-Godi A.A. Grecheskaja mifologija. M.: Iskusstvo, 1989
15. Jurevich A.V. Ob#jasnenie v psihologii // Psihologicheskij zhurnal. 2006. № 1. S. 97-106.

***Сведения об авторах:***

**Мазилев Владимир Александрович**, доктор психологических наук, профессор, вице-президент и действительный член Международной Академии Психологических наук, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (Россия)

**Залевский Генрих Владиславович**, доктор психологических наук, член-корр. РАО, профессор кафедры психологии и социальной работы Балтийского федерального университета им. И. Канта (Россия)

## **Система становления психологической практики в вузе и в обыденном сознании сибиряков**

Мантикова Анна Владимировна

*Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, Россия*

e-mail: [psychologistmantika@gmail.com](mailto:psychologistmantika@gmail.com)

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности, способы становления психологической практики как психопрактической системы и процесса в условиях вуза. Обсуждается динамика роста обращений граждан за профессиональной психологической помощью, а также соотношение получения гражданами бесплатных услуг по телефону горячей линии психологической помощи и очных платных психологических услуг. Выявляются мифы обыденного сознания по отношению к психологической практике, психологу и его услугам. Анализируется готовность либо неготовность получать психологические услуги через призму обыденного сознания.

**Ключевые слова:** становление психологической практики, психологический клуб для студентов, психологическая служба, готовность обратиться за консультацией психолога, психологические услуги в обыденном сознании.

## **System of formation of psychological practice in university and in everyday consciousness of Siberians**

Mantikova Anna Vladimirovna

*Katanov Khakass State University, Russia*

e-mail: [psychologistmantika@gmail.com](mailto:psychologistmantika@gmail.com)

**Abstract.** The article considers the ways of formation of psychological practice in high school. Besides, there discusses the dynamics of the growth of citizens applications for professional psychological help, as well as the ratio of obtaining free services for the hotline psychological assistance and full-time paid psychological services. The article also identifies the myths of ordinary consciousness in relation to psychological practice, psychologist and services.

**Keywords:** formation of psychological practice, psychology club for students, psychological service, psychological services in the ordinary consciousness.

В условиях современной системы образования в России, разделения бывшего специалитета на бакалавриат и магистратуру, для студентов-психологов по-прежнему актуальна проблема нехватки не просто чётких представлений о специфике работы практического психолога, но и, безусловно, опыта в реализации психологических проектов не научного, а прикладного формата. Организация деятельности «Психологического клуба» в рамках вуза с привлечением к сотрудничеству психологов-практиков в рамках проведения мастер-классов, тренингов, психологических консультаций в учебной группе в режиме аквариума, является одновременно предиктором и фасилитатором будущего профессионального становления, «вхождения в профессию» студентов специальности «психология». Кроме этого, в рамках функционирования такого клубного объединения, студенты имеют возможность пройти психологическое консультирование или психотерапию в качестве клиентов, что является обязательным условием не только становления, но и допуска к практической работе в качестве психолога, на мой взгляд. В современных условиях большинству студентов не по карману оплачивать курс консультирования, не говоря уже о психотерапии, многие морально к нему не готовы, да и не видят в нём необходимости в силу низкого общекультурного уровня и отсутствия профессиональной позиции. Все эти и подобные массовые и, в то же время, глубокие проблемы, может помочь разрешить «Психологический клуб» как первое приближение студентов не к академической, а к «живой», наполненной личными переживаниями, психологической практике [1].

Современные условия жизни создают у большинства горожан, а также, части сельских жителей, истинную потребность в психологическом просвещении и психологической помощи. Ложные стереотипы, бытовавшие 10-15 лет назад о психологе и постыдности обращения к нему, постепенно нивелируются. Сейчас запросы в психологической консультации в Абакане Республики Хакасия, по сравнению с 2005 годом, возросли в 13 раз, пропорция увеличения числа практикующих психологов – в разы больше [6]. Однако возникла новая, не менее острая, проблема – оказания неквалифицированной психологической помощи. Думается, что она во многом связана с модой на психологию, с возможностью достойного заработка с помощью оказания различных психологических услуг, с одновременностью ощущения лёгкости приобретения практического опыта для начала собственной психологической практики [6].

У многих, в связи с этим, возникает идея, что, прослушав курсы переподготовки по психологии (именно «прослушав», даже зачисленные на

такие курсы называются не иначе как «слушатели курса переподготовки по...»), можно смело арендовать офис и начинать «причинять добро» за хорошие деньги. Разделение специалитета на бакалавриат и магистратуру, к сожалению, не добавляет выпускникам практических навыков, не говоря уже о разнообразных формах дистанционного образования, где любой заплативший и отправивший свои рефераты, пусть даже изначально профессионально непригодный, по прошествии конкретного временного отрезка, встречает в почтовом отделении свой диплом об образовании.

Все эти и подобные проблемы породили идею создания на базе Медико-психолого-социального института ХГУ им. Н.Ф. Катанова в г. Абакан «Психологического клуба» для студентов, обучающихся по направлению «психология». Членство в клубе бесплатное, срочное – на период обучения, и предполагает доступ к открытому взаимодействию с преподавателями, одновременно являющимися психологами-практиками, и их друзьям-партнерам – практическим психологам, не являющимися сотрудниками университета, но оказывающим безвозмездную помощь в виде участия в психологических мероприятиях вуза, направленных на просвещение и передачу опыта [4].

В 2015-2016 гг. в рамках «Психологического клуба» мной и партнёрами-психологами уже реализованы следующие мероприятия:

1. Круглый стол «Escape» – алгоритм работы с молодёжью Республики Хакасия в трудной жизненной ситуации». В ходе обсуждения проблемы со специалистами управлений социальной поддержки населения муниципальных образований Республики Хакасия, работающими с молодёжью в различных трудных жизненных ситуациях, в ходе видео-интервью представителей молодёжи Республики Хакасия, имеющих позитивный опыт преодоления трудных жизненных ситуаций, была собрана информация о проблемном поле исследования. Полученный опыт был обобщен, проанализирован, выделены сильные и слабые стороны сложившейся системы практики. Создан алгоритм работы с молодёжью Республики Хакасия в трудной жизненной ситуации. В ноябре 2015 проведен Республиканский круглый стол, в котором приняли участие специалисты управления социальной поддержки населения г. Абакана и других муниципальных образований республики Хакасия. Проведен конкурс студенческих работ видеointервью «Я - молодой, и у меня всё получилось!», самые эффективные интервью просмотрены с комментариями в ходе работы круглого стола. Всего в очном и заочном формате приняло участие 122 человека. Непосредственно в круглом столе приняли участие 47 человек. Результаты имеют явный социально-значимый характер, область применения – социальная сфера. Расширилось



проблемное поле. Круглый стол прошел на эмоциональном подъёме, присутствующая аудитория активно включилась в дискуссию. Опыт видеointервью оказался успешным, принято решение о продолжении конкурса до конца текущего учебного года. Иногородние специалисты высказали одобрение и предложение по продолжению сотрудничества с ХГУ как площадки для обмена профессиональным опытом [5, 7].

## 2. Региональный психологический форум «ПСИХОЛОГИЯ».

История проведения психологических форумов в Абакане инициирована осенью 2005г. в рамках партнерства двух ведущих психологических центров города: центра психологического сопровождения «Рост» и социально-психологического центра «Праксис». Первый психологический форум был городского формата, двухдневный, и собрал «штучных» в то время психологов-практиков г. Абакана. По отзывам участников I городского форума инициатива была поддержана большинством из профессионального сообщества психологов как организация единого пространства для профессионального обмена и роста. Уже в следующем году география участников имела не городской, а региональный масштаб, и данный форум с участием тех же центров-организаторов был заявлен как республиканский. Однако, рынок психологических услуг находился в то время на эмбриональной стадии развития, был низкостребованным, горожане Абакана и жители республики Хакасия в своем большинстве не были готовы к «сотрудничеству с психологами», и с 2006 года на протяжении последующих 5 лет в республике Хакасия подобных мероприятий не проводилось [2; 4].

В 2011 г. проведенный мониторинг обращений профессиональных психологов республики Хакасия и юга Красноярского края в СПЦ «Праксис» и к ведущим преподавателям кафедры психологии по получению консалтинговых услуг и услуг по краткосрочному повышению квалификации, выявил существенные изменения. Была обозначена актуальная потребность в возобновлении проведения мероприятий прикладного характера в формате форума как для психологов-специалистов, так и для граждан, заинтересованных в повышении своего культурного уровня, в общем, и психологической культуры, в частности. Поэтому 19-20 декабря 2011 г. на базе Медико-психолого-социального института ХГУ кафедрой прикладной и социальной психологии и СПЦ «Праксис» был организован I Региональный психологический Форум «ПСИХОЛОГИЯ», проведение которого было приурочено к празднованию международного дня психолога. I Региональный психологический форум был посвящен вопросам становления профессионала-психолога в ситуации множественности, неопределенности психологического

знания и его одновременной востребованности для решения широкого круга практических задач, связанных с управлением человеческими ресурсами и психологической помощью. Формат регионального форума: интерактивный, практикоориентированный двухдневный с параллельным проведением от 2 до 4 полуторачасовых мастер-классов. Форум поразил разнообразием форматов участия. Среди них были как интерактивные (самопрезентации, видеоинтервьюирование, социально-психологические тренинги, мастер-классы, психологические площадки, экспресс-психодиагностика, психологическое консультирование), так и заочные формы участия: психологическая почта, конкурсы (психологический коллаж «Психологический профиль психолога», анекдоты о психологе, стихи о психологе, психологические ассоциации, командный конкурс «О психологии с улыбкой»). Ещё одной отдельной формой работы форума стали стендовые презентации психологических организаций и фирм республики, галерея выпускников-психологов университета, работающих по специальности и др.

Основными результатами форума стали: привлечение внимания общественности к деятельности психологических центров и служб, обсуждение важнейших проблем пренатальной и детской психологии; знакомство с кинезиологическими, семиотическими, терапевтическими техниками, техниками консультирования; освоение специфики работы с лицами, находящимися в трудной жизненной ситуации; освоение техник взаимодействия с представителями профессий группы риска. Вниманию участников форума были представлены техники по формированию имиджа, компьютерные техники и техники экспресс-диагностики функционального состояния человека.

После многочисленных положительных отзывов активных участников форума, отражённых в «Рефлексивном дневнике Форума», в Медико-психолого-социальном институте было принято решение сделать проведение данного форума традиционным, ежегодно менять ведущее направление работы Форума. Работа форума в 2012 году была реализована через следующие формы: психологический консультарий и беседы с психологами-практиками; мастер-классы и тренинги; психодиагностика и «Game-Zone»; психологическое кино с просмотром и обсуждением; круглые столы и обмен опытом; викторина; передвижная выставка научной и популярной литературы по психологии. Форум 2012 года собрал уже более 300 участников, которые оставили пожелания, чтобы во время работы площадок и мастер-классов было ещё больше интерактива. Организаторы постарались учесть данную рекомендацию в планировании мастер-классов III, IV Региональных психологических

Форумов «ПСИХОЛОГИЯ», которые состоялись в декабре 2013 г. и 2014 г. соответственно. Какие же девизы и направления были у этих форумов, рассмотрим далее.

Всё большее число людей стремятся повышать уровень осознанности своей жизни – не только как можно чаще находиться в ситуации "здесь и теперь", но и контролировать качество употребляемой пищи и другие аспекты жизнедеятельности. Именно поэтому экологический подход, в том числе, к жизненному пути личности, в целом, набирает обороты. В связи с этим, слоганом форума-2013 стал «Совершенствование духа через воздействие на тело». Экологическая тематика выбрана ещё и потому, что в России 2013 год был объявлен годом охраны окружающей среды. В рамках двухдневной интерактивной программы форума, представляющей различные направления социальной и клинической психологии и психотерапии, была предусмотрена серия мастер-классов с экологической тематикой. Среди них следующие: «Иппотерапия» в рамках анималотерапии; 2 мастер-класса в контексте телесноориентированной терапии: «Ганцевально-двигательная терапия» и «Техника релаксационного массажа»; площадка «Психология вкуса», в рамках которой прошли мастер-классы в виде традиционной китайской чайной церемонии с сопровождающей информацией о психологическом и физиологическом её влиянии и мастер-класс по приготовлению вегетарианской пищи с сопровождающей информацией о влиянии цвета пищи и контекста, в котором поглощается пища, на состояние человека; мастер-класс полиграфологов прошёл в контексте экологичности правды. Всего проведено 12 мастер-классов и тренингов, связанных с экологией личности. Организаторы старались привлечь внимание общественности и участников форума к здоровому образу жизни, в неразрывной связи содержащему физическое и психическое здоровье.

Год культуры, 2014, должен был стать импульсом для дальнейшего развития культурной жизни страны по всем её направлениям. Это нашло отражение в концепции IV, уже Межрегионального психологического форума, так как география ведущих мастер-классов расширилась, включая, помимо специалистов республиканского уровня, гостей из Красноярска, Томска, Кемерово, Москвы. Концепция Форума – «Психология и культура: культурно-историческая обусловленность психики человека, имеющей особенности проявления в конкретных культурных феноменах и процессах».

Девиз Форума – «Все виды искусств служат величайшему из искусств – искусству жить на земле» (Б. Брехт) [2]. Проведение психологического Форума «ПСИХОЛОГИЯ – 2014» обосновано потребностью в развитии

психологической культуры населения, а также повышением уровня профессиональной компетентности специалистов региона, работающих в области практической психологии. Цель Форума – создание благоприятной атмосферы для творческого взаимодействия и обмена опытом его участников; формирование междисциплинарного пространства, захватывающего области психологии, культурологии и других наук, позволяющих понимать психологические механизмы формирования и функционирования отдельных культурных феноменов, анализировать психологические особенности их проявления.

Задачи: популяризация профессии психолога и привлечение внимания к психологической отрасли, к проблемам психологической службы в Республике Хакасия; развитие компетентности специалистов - психологов в области применения современных психологических технологий; выработка единого механизма взаимодействия психологов - практиков с представителями органов власти, профессиональных организаций, бизнеса и общественности Республики Хакасия; постижение различных феноменов человеческой культуры (искусства, религии, языка, экономики, общества) с позиции психологии; формирование умений анализировать явления культуры с опорой на знание психологии; формирование умений выделять в элементах культуры психологические особенности и детерминанты психологических процессов [2].

В декабре 2015 кафедра психологии совместно с уже постоянными партнёрами провела трансформировавшийся, V юбилейный форум «ПСИХОЛОГиЯ», также в межрегиональном формате, реализованный через 19 мастер-классов, вебинаров, тренингов и круглых столов.

10 декабря 2016 года состоится VI Межрегиональный психологический Форум «ПСИХОЛОГиЯ», и вновь преобразившийся из двухдневного в однодневный формат. По просьбам иногородних гостей форума, мы полностью перенесли его на выходной день – субботу, сделав программу более насыщенной, но и более короткой по времени. Эти факторы позволят посетить площадки форума ещё большему числу гостей. Уже 4 года абаканский журнал «Сорока», выходящий тиражом 8000 экземпляров, в ноябрьском номере размещает анонс форума, в декабрьском – подробную программу. Благодаря таким информационным спонсорам, аудитория форума ежегодно прирастает.

В таблице приведена программа нового форума.

Таблица 1

**Программа VI Межрегионального психологического Форума  
«ПСИХОЛОГиЯ»**

9.30-10.30	Регистрация участников Форума
10.30-11.20	Открытие VI Межрегионального психологического Форума: Приветствие участников Форума. Выступление Председателей и Гостей Форума <b>Дефиле «Народные сказы»</b> Студенческий театр «Вектор моды» Модератор - Карцева Ирина, к. технич. н.
	<b>Тренинг «Увлекательный поиск ресурсов в личных и бизнес-целях»</b> (до 20 участников) Модератор – <b>Мантикова Анна</b> , социальный и клинический психолог
	<b>Семинар-практикум «Гештальт-терапия в индивидуальном консультировании»</b> с демонстрацией работы с клиентом Модератор - <b>Кедрин Андрей</b> , практикующий психолог
	<b>Семинар-практикум «Возможности использования коучинга в достижении собственных целей»</b> (до 20 участников) Модератор – <b>Филимонова Наталья</b> , практикующий психолог
	<b>Мастер-класс «Телесная терапия в работе с детьми и подростками»</b> (до 20 участников) Модератор - <b>Григорьева Марина</b> , практикующий психолог
	<b>Мастер-класс «Психотравма и панические атаки. От теории к практике»</b> Модератор - <b>Акимов Сергей</b> , практикующий психолог
	<b>Мастер-класс с ответами на вопросы и тестированием продукции «Понятие Аюрведы. Аюрведа в современной жизни. Как защитить себя от канцерогенов в косметике»</b> (на 15 участников) Модератор – <b>Фролова Елена</b> , велнесс-консультант, автор линии экологической косметики
13.00-13.20	<i>КОФЕ-ПАУЗА</i>
13.20-14.50 ПАРАЛЛЕЛЬ	<b>Тренинг «Мандала как инструмент арт-терапии»</b> (на 12 участников) Модератор – <b>Затрутина Алёна</b> , врач-психотерапевт
	<b>Семинар-практикум "Особенности диагностики при приёме на работу и профилактика эмоционального выгорания"</b> Модераторы – психологи ЦПС «Альтернатива»: <b>Новак Татьяна Валерьевна</b> – психолог в сфере управления, полиграфолог <b>Замотаева Лилия Михайловна</b> – практикующий психолог
	<b>Семинар-практикум "Психофизиологические исследования с использованием полиграфа"</b> Модератор – <b>Маналтаев Сергей</b> , психолог, полиграфолог
	<b>Мастер-класс «Арт-терапия тревожных состояний»</b> Модераторы – <b>Саури Виктория</b> , клинический психолог, <b>Ходаковская Гелена</b> , клинический психолог
	<b>Мастер-класс с ответами на вопросы и тестированием продукции «Понятие Аюрведы. Аюрведа в современной жизни. Как защитить себя от канцерогенов в косметике»</b> (на 15 участников) Модератор – <b>Фролова Елена</b> , велнесс-консультант, автор линии экологической косметики
	<b>Мастер-класс «Современные методы в телесно-ориентированной практике (кинерджетика)»</b> Модераторы – <b>Лобачева Марина</b> , врач-гомеопат, кинезиолог, <b>Найдёнкина Елена</b> , педагог, кинезиолог-консультант <i>Внимание: мастер-класс 2-часовой (до 15.20)</i>
15.00-15.30	Заккрытие работы VI Межрегионального психологического Форума «ПСИХОЛОГиЯ» Выступление Гостей и Председателей Форума Итоги работы – рефлексия дня

3. В марте 2016 года в рамках международного дня кинезиолога состоялся мастер-класс «Кинезиология: жизнь без стресса». Члены «Психологического клуба» познакомились с простыми и доступными методами сохранения своего эмоционального здоровья, со способами, приёмами «эмоциональной профилактики и гигиены» [4].

4. «Клиентская работа». В течение учебного года, в рамках «Психологического клуба» студенты направления «психология» и «лечебное дело» МПСИ ХГУ им. Н. Ф. Катанова имеют опыт групповой и индивидуальной работы с психологом-практиком (Анна Мантикова, Андрей Кедрин, Марина Григорьева) в качестве клиентов. Используются техники гештальтпсихологии, нарративной психологии, кинезиологии, с применением метафорических ассоциативных карт, пластилиновых расстановок, резонансного консультирования [3; 4].

5. Проект «Другая реальность». В текущем году реализован проект по интерактивному взаимодействию в режиме социально-психологического тренинга в смешанной по составу группе участников – девиантных, делинквентных подростков специального училища открытого типа г. Абакана со студентами бакалаврами и магистрами психологии. «Другая реальность» – победитель городского конкурса проектов «Молодёжная инициатива – 2016» в номинации «Проекты профилактики асоциальных явлений, безнадзорности и правонарушений в молодежной среде, повышения уровня наркологической грамотности», автор А.В. Мантикова, практический психолог и преподаватель кафедры психологии МПСИ. Конкурс реализован Управлением культуры, молодёжи и спорта Администрации города Абакан.

«Понятно, что даже цикл тренингов необязательно исправит трудных подростков. Но специфика подобных занятий заключается в том, что, пусть и на короткое время, у человека открывается способность иначе взглянуть на привычный мир. К кому-то она даже приходит в виде озарения: «Оказывается, можно жить по другим правилам». И для кого-то подобный миг может стать поворотной точкой в жизни. Ведь на этих встречах «трудные» подростки – уже не парии, а равные с теми, кто представляет иной, благополучный и непривычный для них мир. И может быть, для них осознание этого станет одним из шагов к иной жизни. Тем более что полученный опыт, как известно, не забывается безвозвратно. То есть полученные навыки могут помочь – хотя бы в ходе общения с будущим работодателем или коллегами. Все сказанное можно назвать чисто практическим расчетом, базирующимся на теории психической деятельности. Но есть еще и момент, который сложно учесть: сам факт общения представителей столь разных слоев молодежи [1].

Пресловутому среднему человеку сложно представить, насколько сильными могут быть переживания воспитанника спецучилища, который получил от чужих больше внимания, нежели от родных. Именно такая поддержка – порой, самое важное дело. Ведь, по большому счету, главная ценность для любого человека – быть нужным другим. А «трудные» подростки в большей части, так или иначе, отвергнуты своими близкими. И тот, кто дает им хотя бы крохи внимания, по сути, поддерживает в людях силы, необходимые для жизни» [1].

Метафора другой реальности в буквальном смысле демонстрирует обеим сторонам интерактивного процесса иной взгляд на окружающий мир, на взаимоотношения, на ценности и формы общения в коллективе. Воспитанники спецучилища видят иной, позитивный пример взаимодействия, конструктивного решения споров в формате социально-психологического тренинга, демонстрируемый студентами, через коммуникацию в тренинге студенты транслируют ценности уважения, конструктивного общения, здорового образа жизни и позитивного мышления, что, несомненно, является лучшей профилактикой употребления ПАВ, безнадзорности и правонарушений, нежели прямое указание на дефекты восприятия и поведения девиантных подростков. Это способствует ресоциализации группы риска, плавной интеграции в общество, несмотря на условия частичной изоляции и «негативной однородности» их внутренней среды. С другой стороны, студенты вуза также имеют опыт «другой реальности» – с негативной валентностью. Они учатся совладать с ней, выстраивать диалог с членами общества, имеющими асоциальный опыт. Находясь внутри ситуации, студенты становятся субъектами активной профилактики, вместе с тем, что они одновременно являются и её активными инструментами. Данный опыт, в дальнейшем, студенты-психологи способны будут редуцировать среди студентов младших курсов, обеспечивая развитие профилактической деятельности, и расширяя круг потенциальных субъектов-инструментов профилактики. Инновационность данного подхода определяется использованием смешанной группы для интерактивного взаимодействия в режиме тренинга, с одной стороны, и «погружением в проблему» тех членов общества, которые знакомы с проблематикой безнадзорности, правонарушений, употребления ПАВ лишь теоретически, в то время как эта сфера может являться неотъемлемой частью их будущей профессиональной деятельности. Реализуя данную программу, воспитанники спецучилища апробируют новые, социально-желательные формы коммуникации, знакомятся с иным набором ценностей (ЗОЖ, вежливости, ориентации на компромисс во взаимодействии и т.д.) не методом «дрессуры», а

через естественное, но организованное общение с позитивно настроенными членами общества. Дополнительно, участие студентов в данном проекте косвенным образом расширяет круг лиц, участвующих в профилактике – это и сами студенты, непосредственные участники тренинга, и их ближний круг общения, с которым они будут делиться новым опытом, а также студенты младших курсов. Цель «Другой реальности» – профилактика асоциальных явлений, правонарушений в молодежной среде, повышение общекультурного уровня и коммуникативной компетентности молодёжи. Задачи: 1) расширение картины мира молодежи, их ценностного репертуара; 2) обогащение молодежи новыми паттернами социально-одобряемого поведения и копинг-стратегиями; 3) развитие навыков конструктивной коммуникации у молодежи; 4) формирование ценностей компетентного общения, саморазвития, здорового и активного образа жизни; 5) формирование практических навыков у студентов-психологов [3; 4].

Эти и подобные мероприятия с участием студенческой молодёжи, в значительной степени могут помочь в решении проблемы нехватки навыков, повышения общекультурной и профессиональной компетентности действующих студентов, будущих психологов. Мы искренне надеемся на это.

Однако, чтобы в нашем регионе сложилась система психологической практики, явно недостаточно «ковать кадры», необходимо принятие изменений, наличие динамичной картины мира у потенциальных клиентов – потребителей психологических услуг.

По данным республиканской службы экстренной психологической помощи «Единый социальный телефон», с момента ее основания и на протяжении 6 лет неукоснительно растет число обратившихся за бесплатной услугой – телефонным консультированием, в сутки количество звонков может достигать до 75. Это свидетельствует не только о наличии актуальных потребностей в консультации психолога у граждан, но и в изменении их отношения к факту обращения за психологической помощью. Несмотря на то, что некоторые абоненты, по-прежнему, испытывают смущение, первый раз позвонив на телефон психологической помощи, они уже готовы получить консультацию психолога, пусть пока только в телефонном формате. Консультанты службы «телефона доверия», как часто называют его абоненты, отмечают, что, несмотря на рост частоты обращений граждан за психологической поддержкой, рекомендациями специалиста, число переадресаций в итоге беседы на «очных консультантов» бюджетных и коммерческих структур, по-прежнему, крайне незначительно. Из этого можно предположить, что большинство граждан провинции, имея доступ к бесплатной



психологической услуге в виде телефонного консультирования, готовы ей пользоваться, но не готовы взаимодействовать с психологом в очном и платном формате.

Гипотезы о желании, но бездействии потенциальных клиентов психологов-консультантов можно продуцировать долго. Парадокс в том, что психологическое консультирование может помочь изменить шаблоны реакций, поведения, но чтобы это случилось, клиенту нужно самому изменить один шаблон – отказаться от иллюзий или опасений и сделать первый шаг. Огромная энергия уходит на то, чтобы прятать свои страхи и болезненные воспоминания в глубине души, подпирая с силой дверь. А эти силы можно освободить для того, чтобы «Жить Жизнь». В 2005 г. был проведен опрос о востребованности психологических услуг, тогда многие не могли описать, что делает психолог, путали его функции с медицинскими. С тех пор в общественном сознании произошло много перемен, а психологическое сопровождение семьи, карьеры или другого аспекта жизни вошло в рамки обыденности.

Рассмотрим результаты анонимного опроса сибиряков в ноябре 2015 года, проведенные среди горожан Абакана (N=80) и Красноярска (N=189), которые покажут актуальные мифы о профессии психолога и готовность обратиться к психологу [6].

Среди абаканцев 78% показали высокую осведомлённость о перечне услуг и соответственном круге проблем, с которыми можно обратиться к практическому психологу, красноярцы также имеют высокую осведомлённость (81%). Статистически одинаково, на высоком уровне, жители Абакана и Красноярска знают спектр психологических услуг, которые могут представить психологии вообще, и в их городе, в частности, а также проблемные области, находящиеся в компетенции психологов-практиков.

Пользовались консультацией психолога в очном режиме, в «Он-лайн» режиме, по телефону горячей линии психологической помощи, либо в прямом эфире на ТВ, 1,8% абаканцев из числа опрошенных и 1,3% красноярцев, различия статистически незначимы.

Готовность обратиться на очный приём к психологу в случае возникновения таковой потребности выражена у 55% абаканцев и 49% красноярцев. Абаканцы с большей готовностью относятся к потенциальной возможности пойти на приём к психологу, нежели красноярцы,  $p \leq 0,05$ . При этом, красноярцы с большей готовностью используют бесплатные сервисы, в том числе, горячие линии психологической помощи, где можно задать вопрос специалисту,  $p \leq 0,01$ . Вероятно, данные различия связаны с особенностями урбанизации: абаканцам проще приехать на очный приём, в то время как

красноярцам, чтобы не тратить время на дорогу, проще получить консультацию по телефону.

В целом, за 10 лет мониторинга, готовность обратиться к психологу среди горожан выросла на 15%. Большинство опрошенных в статусе «работающий» отмечают, что сейчас, в связи с высоким темпом жизни в городе, имеется объективная потребность в консультации психолога по тайм-менеджменту, антистрессовым процедурам и приёмам, техникам ассертивности, возможностям релаксации с минимумом затрат временных и материальных ресурсов.

По потенциальным запросам к консультанту, абаканцы и красноярцы значимо различаются. Если у абаканцев 1-й ранг принадлежит родительскому запросу «коррекция поведения ребенка» и «помощь в адаптации ребёнка к новым условиям», то у красноярцев 1-й ранг разделили «управление собой» и «снятие симптомов хронического стресса», 2-й ранг – «конфликты супругов, в диаде»,  $p \leq 0,05$ .

По формату работы, в данное время, абаканцы предпочтут индивидуальное консультирование, красноярцы – формат тренинга или семинара,  $p \leq 0,05$ . Возможно, данные различия в предпочтении формата работы с психологом, также связаны с особенностями урбанизации: в небольшом городе индивидуальная работа с психологом гарантирует конфиденциальность получаемой услуги, в то время как в городе с большой численностью населения этот вопрос менее актуален – можно остаться в режиме «конфиденциальности» даже на семинаре или тренинге. К тому же, чем больше город, тем привычнее у горожан в репертуаре поведения посещение семинаров, мастер-классов, тренингов, как часть обыденной жизни.

Исследование мифов о психологе проводилось на общей выборке, без её дифференциации, (N=269) [6].

Среди мифов о психологе преобладает такой, что психологи – изначально личности толерантные к недостаткам других людей потому, что сами имеют серьёзные недостатки, и принимают себя.

На втором месте по популярности миф о том, что психолог не имеет конфликтов ни в семье, ни на работе, потому что знает как, и умеет их предупреждать.

Третье место принадлежит мифу «психолог может справиться со своей проблемой самостоятельно, используя знания и навыки». Как известно, в любом мифе есть доля вымысла... [6]

Несмотря на значительный уровень осведомлённости о психологических услугах и повышении качества жизни через повышение своей психологической

компетентности, многие до сих пор не решаются обратиться к психологу, чувствуя такую потребность.

Среди тех, кто нуждается в помощи специалиста (любого профиля), обращаются к нему своевременно более информированные и более лабильные. У нас у каждого своя скорость, с которой мы способны принимать изменения в свою жизнь. И кому-то для решения необходимо тщательно проанализировать, взвесить, устранить все сомнения – мы должны оставлять за собой это право. Других к такому осознанному шагу подталкивает бесплатное «тестирование рынка психологических услуг» – участие в психологических мероприятиях формата форума «ПСИХОЛОГИЯ» и подобных. Поэтому, мы по-прежнему стараемся расширять круг потенциальных участников этого форума, и регулярно даём интервью в местных СМИ (радио и ТВ, журналы и газеты), способствуя упрочению позиций психологического просвещения у наших земляков.

### *Список литературы*

1. Мантикова А.В. Из опыта проведения тренинга коммуникативных навыков в смешанной группе старших подростков и студенческой молодежи в рамках реализации проекта «Другая реальность» // Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции «Акмеологические ресурсы социального и психологического здоровья молодежи». Астана, Казахстан, 2016.
2. Мантикова А.В. Региональный психологический форум как индикатор становления психологического пространства Республики Хакасия // Наука. Мысль. 2015. № 5. С. 25-35.
3. Мантикова А.В. Факторы инициации взрослости у современной городской молодежи. // В сборнике: Международна научна школа "Парадигма". Лято-2015 сборник научни статии в 8 тома. под ред. А.В. Берлов, Л.Ф. Чупров. 2015. С. 250-254.
4. Мантикова А.В., Григорьева М.В. Психологический клуб в вузе как предиктор вхождения в профессию студентов-психологов // ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ научный альманах. Москва, 2016. С. 156-165.
5. Мантикова А.В., Гребешкова О.Ю. Проблема создания единого алгоритма помощи молодежи в трудной жизненной ситуации: психологический

аспект // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. Абакан, 2015. С.120-124.

6. Мантикова А.В., Тен Ю.В. Восприятие профессии психолога и готовности к психологической помощи в обыденном сознании горожан // Научно-методический журнал "Педагогическая позиция". Минусинск, 2016. №28. - С. 37-38. Электронная версия: URL: <http://www.minuspк.ru/publications/pp200906/016.htm>
7. Мантикова А.В., Гребешкова О.Ю., Чупров Л.Ф. «Escape» - централизованный алгоритм работы с молодежью республики Хакасия в трудной жизненной ситуации // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2015. № 3-4. С. 168-188.

### **References:**

1. Mantikova A.V. Iz opyta provedeniya treninga kommunikativnyh navykov v smeshannoj grupe starshih podrostkov i studencheskoj molodjozhi v ramkah realizacii proekta «Drugaja real'nost'» // Sbornik statej po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Akmeologicheskie resursy social'nogo i psihologicheskogo zdorov'ja molodezhi». Astana, Kazahstan, 2016.
2. Mantikova A.V. Regional'nyj psihologicheskij forum kak indikator stanovlenija psihologicheskogo prostranstva Respubliki Hakasija // Nauka. Mysl'. 2015. № 5. S. 25-35.
3. Mantikova A.V. Faktory iniciacii vzroslosti u sovremennoj gorodskoj molodjozhi. // V sbornike: Mezhdunarodna nauchna shkola "Paradigma". Ljato-2015 sbornik nauchni statii v 8 toma. pod red. A.V. Berlov, L.F. Chuprov. 2015. S. 250-254.
4. Mantikova A.V., Grigor'eva M.V. Psihologicheskij klub v vuze kak prediktor vhozhdenija v professiju studentov-psihologov // V sbornike: PSIHOLOGIJA OBRAZOVANIJA nauchnyj al'manah. Moskva, 2016. S. 156-165.
5. Mantikova A.V., Grebeshkova O.Ju. Problema sozdaniya edinogo algoritma pomoshhi molodjozhi v trudnoj zhiznennoj situacii: psihologicheskij aspekt // Vestnik Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova. Abakan, 2015. S.120-124.
6. Mantikova A.V., Ten Ju.V. Vosprijatie professii psihologa i gotovnosti k psihologicheskoi pomoshhi v obydennom soznanii gorozhan // Nauchno-metodicheskij zhurnal "Pedagogicheskaja pozicija". Minusinsk, 2016. №28. - S. 37-38. Jelektronnaja versija: URL: <http://www.minuspк.ru/publications/pp200906/016.htm>

7. Mantikova A.V., Grebeshkova O.Ju., Chuprov L.F. «Escape» - centralizovannyj algoritm raboty s molodjozh'ju respubliky Hakasija v trudnoj zhiznenoj situacii // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2015. № 3-4. S. 168-188.

***Сведения об авторе:***

**Мантикова Анна Владимировна**, старший преподаватель кафедры психологии Медико-психолого-социального института, ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова»; практикующий психолог (Россия)

## **Г.И. Челпанов, И.П. Павлов и В.М. Бехтерев как научные руководители: сравнительный анализ**

Ракитина Ольга Вячеславовна

*Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского, Россия*

e-mail: [o.rakitina@yspu.org](mailto:o.rakitina@yspu.org)

**Аннотация.** В статье представлен сравнительный анализ системы организации научной работы в школах Г.И. Челпанова, И.П. Павлова, В.М. Бехтерева. Автор делает вывод о значимости этого вопроса для современной российской науки.

**Ключевые слова:** научная школа, научная работа, стиль научного управления, история российской психологии, организация науки.

## **G.I. Chelpanov, I.P. Pavlov and V.M. Bekhterev as scientific supervisors: comparative analysis**

Rakitina Olga Vyacheslavovna

*Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky*

e-mail: [o.rakitina@yspu.org](mailto:o.rakitina@yspu.org)

**Abstract.** The article presents a comparative analysis of the system of organization of research work in schools by G.I. Chelpanov, I.P. Pavlov and V.M. Bekhterev. The author makes the conclusion about the importance of this issue for modern Russian science.

**Keywords:** Scientific school, research work, style of scientific management, history of Russian psychology, organization of science.

Модернизация высшей школы, включение аспирантуры в систему высшего профессионального образования как ступени подготовки научных кадров высшей квалификации обозначает необходимость решения актуальных проблем научного сообщества: проблемы качества и своевременной подготовки диссертационных исследований, вопросы авторства работ, проблемы мотивации субъекта научно-исследовательской деятельности, проблемы оценки

НИР и т.д. [9]. Обращение к опыту прошлого – надежный путь поиска решений в настоящем, и в этой связи чрезвычайно ценным оказывается опыт организации первых исследовательских школ в области психологии: физиологической лаборатории Академии наук и кафедры физиологии Военно-медицинской академии под руководством И. П. Павлова (с 1895 г.), Психологического Семинария, открытого Г. И. Челпановым в 1907 г., Психоневрологического института, организованного В. М. Бехтеревым в 1907 г.

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 [2]. Обратимся к характеристике руководителей школ, сложившихся в российской психологии в конце 19-го – начале 20-го веков.

Предельно точная характеристика исследовательской школы Г.И. Челпанова дана П.О. Эфрусси: «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» [8, с. 14-19]. Каким образом достигался такой уровень научно-исследовательской работы учеников Г.И. Челпанова?

Работа Психологического Семинария Г.И. Челпанова включала два основных направления – организация исследований в области теоретической и экспериментальной психологии (более подробно об организации работы Психологического Семинария см. [3]). При организации семинариев по теоретической психологии на каждый учебный год определялась новая тема Психологического Семинария. Заседания организовывались по принципу научной дискуссии: определялась тема доклада, назначался докладчик – студент или преподаватель, включая и самого Челпанова. Все члены Семинария принимали участие в заседаниях в качестве оппонентов по выслушанным докладам.

Помимо семинария по теоретической психологии, организовывались практические занятия по экспериментальной психологии. Г.И. Челпановым применялась следующая методика проведения занятий. В начале учебного года

члены семинария разбивались на группы. Руководители групп назначались из числа тех студентов, которые освоили постановку и технику опытов на практических занятиях предшествующего учебного года. Г.И. Челпанов ставил перед группами задачи. Работа группы организовывалась таким образом, что один из практикантов брал на себя роль экспериментатора, другой испытуемого, третий протоколиста; затем студенты менялись ролями. В течение недели каждый участник должен был подготовить подробный протокол. Каждый участник лаборатории делал доклад о результатах проведенных им исследований, все доклады сопровождалось демонстрациями чертежей и диаграммами, демонстрационными опытами» [6, с. 304].

«Правилами для занятий в Психологическом Институте» регулировались и вопросы интеллектуальной собственности. В частности, было предусмотрено, что протоколы составляют собственность Психологического Института. Работа, начатая одним исследователем, не могла быть передана другому лицу для продолжения. Материалы исследований не могли быть опубликованы без согласия директора Института [7]. Эти меры способствовали формированию научного мировоззрения студентов, обуславливали создание здоровой научной среды, практически исключали возможность заимствований.

Поэтапный отбор студентов, уровень предъявляемых к ним требований, интенсивный характер исследовательской работы в течение учебного года, – все это позволяло выявить тех, кто обладал необходимыми способностями, устойчивой исследовательской направленностью. У студентов формировались умения соотносить различные научные подходы, видеть проблему с разных сторон. Большое значение отводилось работе с первоисточниками, изучались разные подходы к одному психическому явлению, осуществлялся глубокий анализ понятий, формировались навыки ведения научных дискуссий, навыки подготовки различных видов научных текстов и документации.

И.П. Павлов неукоснительно придерживался строго научного физиологического подхода к исследованию психики. Практические занятия по физиологии с небольшими группами студентов были введены И.П. Павловым в учебный курс Военно-медицинской академии в 1911-1912 учебном году, что явилось нововведением того времени. Помимо обширной экспериментальной работы, И.П. Павлов выступал с докладами на собраниях Общества русских врачей, большой популярностью пользовались его лекции перед студентами.

Как пишут авторы-составители уникального издания «И.П. Павлов – первый Нобелевский лауреат России» [2], павловская система подготовки кадров сложилась постепенно, она никем не анализировалась и даже не



записана, а между тем, как справедливо отмечают авторы-составители, педагогам высшей школы необходимо с ней ознакомиться.

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: 5. 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 [2]. 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» [5, с. 231-23].

Стиль научного руководства проявляется в соотношении вклада руководителя и ученика в научно-исследовательскую работу (НИР), поэтому данную характеристику мы считаем важной при оценке ее эффективности [4; 9]. 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 встаю против этого... С полной откровенностью я заявляю, что я сам в массе случаев не мог бы сказать, что мое, что – их...» [5, с. 233]. Далее он разъяснил собравшимся значимость диссертации.

Основные принципы организации системы подготовки научных кадров И.П. Павлов изложил в лекции 23 апреля 1919 г., назвав их «основными свойствами ума», необходимых для людей науки: неотступная сосредоточенность мысли исследователя об избранном предмете; конкретность мышления, способность воспринимать действительность во всем ее разнообразии и противоречиях; полная свобода в построении научных гипотез; беспристрастность ума, способность отбрасывать гипотезу, если хотя бы один факт противоречит ей; постоянная проверка пройденных этапов, строгая последовательность в накоплении знаний; детальность мысли, требование аккуратности в работе и серьезного отношения к делу, одинаково внимательное отношение к обстановке и условиям эксперимента, к поведению животного; а также скромность и простота [2].

В.М. Бехтерев, выдающийся клиницист-невролог, основывал свои заключения, как пишут В.О. Самойлов и А.С. Мозжухин, на богатой интуиции и отточенной логике [5]. Он придерживался традиционных для психологии того времени принципов исследовательской работы.

В организованном Бехтеревым Психоневрологическом институте каждая работа его учеников обсуждалась в первичной научной группе (лаборатории, клинике) или в Обществе психологии, рефлексологии, неврологии и педологии, созданном при институте. В Институте по изучению мозга и психической деятельности еженедельно под руководством В.М. Бехтерева собиралась Ученая конференция, в состав которой входили все научные сотрудники Института и связанных с ним учреждений [1].

Важным направлением научно-исследовательской работы, помимо клинических исследований, была подготовка публикаций по их результатам. В.М. Бехтерев был основателем и редактором многих журналов «Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма», «Вопросы изучения и

воспитания личности» и др. Публикации в этих журналах отражали многосторонние исследования В.М. Бехтерева, его учеников и сотрудников [1].

В.М. Бехтерев осуществлял подготовку врачей, в преподавательской работе привлекал студентов к анатомическим и психофизиологическим исследованиям не только больных, но и здоровых людей. В течение первых двух лет представители разных специальностей получали в Психоневрологическом институте одинаковую образовательную подготовку. С третьего года обучения осуществлялась специализация, но продолжалось изучение общих курсов по предметам, соответствующим ведущим научным направлениям школы [1]. Такая подготовка обеспечивала научное взаимодействие специалистов смежных направлений, формирование их и как практиков и как теоретиков, способствовала реализации целостного подхода к исследованию человека.

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, Бабкин отмечал, что В.М. Бехтерева поглощала клиника, обследование и лечение пациентов. Владимир Михайлович делился своим искусством с учениками, но не многим удавалось постичь секреты его таинства. Работе физиологической лаборатории уделялось меньше внимания. Новичок сразу получал полную самостоятельность. По воспоминаниям Бабкина, даже его, третьекурсника академии никто ничему не обучал. Результаты экспериментов Бехтерев принимал на веру, без проверки [5, с. 226-227.].

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. В.И. Белозерцева пишет: «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 обаянием в общении, отсутствие демонстрации собственного превосходства.

В.М. Бехтерев пытался создать единую теорию рефлексологии, которая охватила бы все конкретные дисциплины, изучающие человека. Сохраняют свою актуальность слова В.И. Белозерцевой, сказанные в 1990 г.: «Опыт школы В.М. Бехтерева показывает, что функция руководителя в организованном научном коллективе выполняет не только сам лидер, но и его ученики, руководители первичных научных коллективов, а также сам коллектив с его стилем работы, специфическими формами овладения научной продукцией и печатными органами... Потребность в целостном, комплексном изучении человека при современном уровне научных знаний и системы подготовки научных кадров побуждает к внимательному изучению опыта научной школы В.М. Бехтерева» [1, с. 36-40]. Опыт школы Бехтерева, ее структура, принципы управления, реализация образовательной функции представляет большой интерес при решении задач организации комплексного научного исследования.

Наглядное подтверждение положительного опыта творческой организации научно-исследовательской деятельности – значительное количество высокопрофессиональных клиницистов и крупных ученых, вышедших из школы В.М. Бехтерева. В. Н. Мясищев, продолжатель лучших традиций школы, писал: «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» [1, с. 39].

Таким образом, обобщая опыт исследовательских школ Г.И. Челпанова, И.П. Павлова, В.М. Бехтерева можно выделить основные формы организации исследовательской деятельности студентов и учеников: работа в исследовательском сообществе; работа в исследовательских группах и лабораториях; участие в теоретических семинарах; участие в научных дискуссиях; участие в исследовательских проектах, выполняемых рабочими группами и др.

Основываясь на современных подходах к организации научно-исследовательской работы, можно выделить следующие основные задачи исследовательской работы школ: совершенствование психологических знаний, постановка исследовательских задач в условиях неопределенности; работа в группах под руководством лидера школы или более опытных учеников и специалистов; использование широкого спектра лабораторных приборов; обработка данных экспериментальных исследований с использованием математических методов; подготовка научных текстов основных типов и форм

(протоколов, отчетов, докладов, тезисов); участие в научных дискуссиях; подготовка презентаций и демонстрационных опытов и др.

Исследовательская работа школ Г.И. Челпанова, И.П. Павлова, В.М. Бехтерева основывалась на следующих основных принципах, которые сохраняют актуальность и в наши дни: отбор талантливой молодежи, мотивированной на исследовательскую работу; научная обоснованность используемых методов; преемственность в подготовке исследователей; доступность исследовательской базы.

Система организации научно-исследовательской работы созданная в школах Г.И. Челпанова, И.П. Павлова, В.М. Бехтерева, индивидуальный стиль руководства исследовательской работой учеников способствовали формированию здоровой научной среды, выявлению и отбору талантливых студентов, способствовала вовлечению и закреплению в науке молодых исследователей, стимулировала исследовательскую активность учеников, формировала их научное мировоззрение, что представляется весьма значимым и для современной науки.

### **Список литературы:**

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. 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., 2004. 528 с.
3. 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, Москва, 22–23 апреля 2014 года / Под общ. ред. В. В. Рубцова. М., 2014. Вып. 7, юбилейный. С. 416-423.
4. Ракитина О. В. Критерии научно-исследовательской компетентности аспирантов педвуза // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки : научный журнал. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. № 1. Т. 2 (Психолого-педагогические науки). С. 167-173.
5. Самойлов В. О., Мозжухин А. С. Павлов в Петербурге – Петрограде – Ленинграде. Лениздат, 1989. 334 с.

6. 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.
7. 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.
8. Эфрусси П. О. Успехи психологии в России. Петроград: Начатки знаний, 1923. 37 с.
9. Эффективность научно-исследовательской работы в педвузе: бакалавриат, магистратура, аспирантура (психолого-педагогический аспект): коллективная монография / Н. П. Ансимова, В. А. Мазилев, О. В. Ракитина / под науч. ред. д-ра ист. наук, проф. М. В. Новикова – Ярославль, 2012. 131 с.

### ***References:***

1. Belozerceva V. I. V. M. Behterev i ego shkola // Istorija i nekotorye voprosy sovremennogo sostojanija jeksperimental'nyh issledovanij v otechestvennoj psihologii. Sbornik nauchnyh trudov. M., 1990. S. 28-42.
2. I. P. Pavlov – pervyj Nobelevskij laureat Rossii. Т. 3. Ucheniki i posledovateli Pavlova / Sost.: A. D. Nozdrachev, E. L. Poljakov, K. N. Zelenin, Je. A. Kosmachevskaja, L. I. Gromova. SPb., 2004. 528 s.
3. Rakitina O. V. Principy organizacii issledovatel'skoj raboty psihologičeskogo seminarija G. I. Chelpanova (1907-1913 gg.) // Psihologičeskij institut v sovremennom nauchno-psihologičeskom prostranstve: Mezhdunarodnye Chelpanovskie čtenija 2014, Moskva, 22–23 aprelja 2014 goda / Pod obshh. red. V. V. Rubcova. M., 2014. Vyp. 7, jubilejnyj. S. 416-423.
4. Rakitina O. V. Kriterii nauchno-issledovatel'skoj kompetentnosti aspirantov pedvuza // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. Psihologo-pedagogičeskie nauki : nauchnyj zhurnal. – Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU, 2012. – № 1. – Т. 2 (Psihologo-pedagogičeskie nauki). – S. 167-173.

5. Samojlov V. O., Mozzhuhin A. S. Pavlov v Peterburge – Petrograde – Leningrade. – Lenizdat, 1989. 334 s.
6. Chelpanov G. I. Otchet o dejatel'nosti Psihologicheskogo Seminarija pri Moskovskom Universitete za 1907-1913 gody // Uchenye zapiski Imperatorskogo Moskovskogo universiteta. Otdel Istoriko-filologicheskij. Vyp. 43. Trudy Psihologicheskogo instituta imeni L. G. Shhukinoj pri Imperatorskom Moskovskom universitete. Psihologicheskie issledovanija / Pod red. G. I. Chelpanova. T. 1. Vyp. 1-2. M., 1914. S. 299-327.
7. Chelpanov G. I. Psihologicheskij institut pri Moskovskom universitete // Uchenye zapiski Imperatorskogo Moskovskogo universiteta. Otdel Istoriko-filologicheskij. Vyp. 43. Trudy Psihologicheskogo instituta imeni L. G. Shhukinoj pri Imperatorskom Moskovskom universitete. Psihologicheskie issledovanija / Pod red. G. I. Chelpanova. T. 1. Vyp. 1-2. M., 1914. S. 273-298.
8. Jefrussi P. O. Uspehi psihologii v Rossii. Petrograd: Nachatki znaniy, 1923. 37 s.
9. Jeffektivnost' nauchno-issledovatel'skoj raboty v pedvuze: bakalavriat, magistratura, aspirantura (psihologo-pedagogicheskij aspekt): kollektivnaja monografija / N. P. Ansimova, V. A. Mazilov, O. V. Rakitina / pod nauch. red. d-ra ist. nauk, prof. M. V. Novikova – Jaroslavl', 2012. 131 s.

***Сведения об авторе:***

**Ракитина Ольга Вячеславовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (Россия)

## **К вопросу о российской экспериментальной психологии в первые годы XX в.**

Стоюхина Наталья Юрьевна

*Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского,  
Россия*

e-mail: [natast0@rambler.ru](mailto:natast0@rambler.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается фрагмент истории развития экспериментальной психологии в дореволюционной России. Начавшись с экспериментальных лабораторий при университетах в Казани, С.-Петербурге, Москве, Киеве, Харькове, Новороссийске, недостаток экспериментально-психологической деятельности стал обсуждаться на историко-филологических факультетах университетах теми преподавателями и студентами, кто жаждал глубже изучать психологию. После введения уроков психологии в гимназии стали образовываться экспериментальные лаборатории, изучавшие психическую деятельность ребенка.

**Ключевые слова:** Экспериментальная психология, лаборатории экспериментальной психологии, Г.И. Челпанов, психологический институт, В.М. Бехтерев, Психоневрологический институт.

## **To question on Russian experimental psychology during early XX century**

Stoyukhina Natalia Yurievna

*Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Russia*

e-mail: [natast0@rambler.ru](mailto:natast0@rambler.ru)

**Abstract.** The article discusses the fragment of history of development of experimental psychology in pre-revolutionary Russia. Having begun with experimental laboratories at universities in Kazan, Saint-Petersburg, Moscow, Kiev, Kharkiv, Novorossiysk, the lack of experimental-psychological activity was under the discussion on historical-philological faculties of universities those lecturer and students who wanted to study psychology. After introducing the psychology lessons at gymnasiums the experimental laboratories studied psychical activity of children are appeared



**Keywords:** experimental psychology, experimental psychology laboratory, G.I. Chelpanov, psychological institute, V.M. Bekhterev, Psychoneurological institute.

Историки психологии (Б.Г. Ананьев, Е.А. Будилова, А.Н. Ждан, В.Н. Кольцова, Т.Д. Марцинковская, К.А. Рамуль и др.), говоря о развитии психологии в России, называют два направления ее развития: эмпирическое и экспериментальное. Известны первые экспериментальные лаборатории: «Казанская и Санкт-Петербургская психо-физиологические лаборатории, созданные В.М. Бехтеревым (1885 и 1894), психологическая лаборатория при Московском университете, возглавляемая С.С. Корсаковым и А.А. Токарским, Киевская лаборатория, основанная И.А. Сикорским, Харьковская, созданная П.П. Ковалевским, лаборатория в Тартусском университете, возглавляемая Э. Крепелиным, а позже – В.Ф. Чижом, а также лаборатории, созданные Н.Н. Ланге в Новороссийском (1892) и К. Твардовским в Львовском (1900) университетах, психолого-педагогическая лаборатория, основанная А.П. Нечаевым в Санкт-Петербурге (1901) и т.д.» [11, с. 21-22], где «развивались технические средства и экспериментальное оборудование, расширялись возможности исследователя, его проникновение в сущность рассматриваемых явлений» [Там же, с. 32]. Конечно, было бы интересно рассмотреть деятельность этих лабораторий, хотя, безусловно, о некоторых лабораториях написано (например, Е.А. Будилова подробно проанализировала работу Н.Н. Ланге в его лаборатории, М.А. Акименко писала о психоневрологическом институте, о работе лаборатории А.П. Нечаева писал он сам и его сотрудники и т.д.), но нам показалось важным проследить, как усиливались позиции экспериментальной психологии в России от начала XX в. до революционных событий.

Становление психологии в России в конце XIX-начале XX вв. происходило на нескольких уровнях, важнейшим из которых было преподавание психологии в высших учебных заведениях. Традиционно в дореволюционной России научная психология была представлена в духовных академиях, университетах и военно-медицинских академиях, но разногласия по содержанию подготовки психологов были существенные. Рассмотрим три научных и учебных центра дореволюционной России: Москву, С.-Петербург и Киев, где были и университеты, и духовные академии, и психологические экспериментальные «площадки» в виде институтов или обществ [14, 16].

Выпускник С.-Петербургского университета В. Росинский отмечал, что при всей разности мест нахождения научной психологии было нечто сходное –

несамостоятельность психологии в стенах учебных заведений: «в Духовной академии ее подавляло богословие, в университетах (историко-филологический факультет) – философия, а в Военно-медицинской академии и на медицинских факультетах она изучалась в виде психопатологии и психиатрии» [12, с. 563]. Психологи, при всех разногласиях, все же были единодушны в следующих пунктах: «1. Психология, как и всякая другая наука, есть самостоятельная отрасль знания, независимая ни от метафизики, ни от физиологии. 2. Так как душевные процессы неизбежно связаны тем или другим образом с телесными, то для психолога необходимо знание и некоторых естественных наук, помимо знакомства с философией, другой ближайшей соседкой психологии. 3. Психология должна быть построена, как и остальные науки, на опыте, т.е. должна разрабатываться с помощью экспериментов» [там же].

В университетах психология читалась на историко-филологическом факультете на кафедре философии как философская пропедевтика, наравне с логикой. В. Росинский писал о губительности для психологии такой служебной роли, отрицательно отражающейся на ее судьбе, «так как нигде нет большей разноголосицы, как в философии... То или другое направление, господствующее в данную минуту в факультетской философии, диктует психологии все – и методы, и взгляды, и конечные выводы. Естественные науки на историко-философском факультете не читаются – психология оказывается, следовательно, подчиненной философии, но еще и совершенно изолированной от естествознания дисциплиной. Экспериментальная разработка проблем, постановка в университетах невозможны, так как нет ничего похожего на богато обставленные кабинеты и психологические лаборатории западноевропейских заведений. Единственным аппаратом, которым предоставляется оперировать нашим психологам, служит собственный указательный палец, глубокомысленно приставленный ко лбу...» [там же, с. 564]. Позже Г.И. Челпанов называл фатальным положение с отсутствием лабораторий во многих русских университетах, тогда как в средних школах их до пятидесяти [23], что же касается постановки эксперимента в университете, то лучше всего дело обстояло в Психологическом институте имени Л.Г. Щукиной при Императорском Московском университете, открытым благодаря «кипучей деятельности проф. Челпанова» [4, с. 70].

Сделать это было нелегко по многим причинам. Во-первых, учебная нагрузка будущего психолога была огромна: на первых двух (общих) курсах историко-филологического факультета читалось около 50-55 часов обязательных лекций в неделю. Из них 3 часа отводилось на историю философии, 2 часа – на логику и 2 часа – на психологию. Остальное время

предназначалось для изучения исторических наук, трудов классиков и филологии. «Курс историко-филологического факультета считается одним из трудных; по крайней мере, из 150-200 первокурсников государственные экзамены выдерживают человек 20-25. Таким образом, для дополнения психологических познаний времени после обязательных предметов остается очень мало. Искать дополнительных знаний приходится вне факультета и почти без руководства – поэтому и труда затрачивается много, и результаты невелики. На двух последних (специальных) курсах дело обстоит еще хуже: философского отделения не имеется, а философия прикомандирована либо к историческому, словесному отделению (психологии уже нет, кроме случайных лекций приват-доцентов философии). Поэтому студент-психолог должен сделаться еще специалистом либо по истории, либо по словесности, т.е. работать в двух семинариях по весьма далекому от его психологии предмету и сдать несколько рефератов. Обязательное кандидатское сочинение позволяет писать по философии, т.е. студент-психолог должен сделаться еще специалистом по философии и умудриться при этом найти время для занятий по своему предмету, чтобы сделаться, наконец, специалистом и по психологии. Для среднего студента выдержать подобную триаду специальностей почти невозможно без риска остаться дилетантом во всех областях. Во всяком случае, после университета приходится переучиваться заново уже по естествознанию» [12, с. 564].

На медицинских факультетах, как и в Военно-медицинской академии, «нормальная психология не проходит, а разрабатывается лишь в отделах, примыкающих к психопатологии и к учению о нервных болезнях» [там же, с. 565]. «Тем не менее, эта часть психологии находится здесь в несравненно лучших условиях, чем в университетах, уже хотя бы потому, что разрабатывается учеными, привыкшими к методам естествознания. Однако тесная зависимость от физиологии кладет свой отпечаток на успех психологических работ – психология превращается, в конце концов, в психофизиологию и не имеет самостоятельного места, что приводит к несколько странному положению: студентам-медикам читают психопатологию, т.е. науку о ненормальных психических явлениях, в то время как норма, общая психология, совершенно неизвестна слушателям», – писал В. Росинский [там же]. Правда, здесь также были введены курсы психологии, но только для студентов, пожелавших специализироваться по ней. Серьезным недостатком при обучении на медицинских факультетах было полное отсутствие гуманитарных наук и философии, необходимых для самостоятельных исследований в этой обширной научной области, связывающих философию и

гуманитарные науки с естествознанием. Все это указывало на необходимость создания особого цикла наук, с психологией в центре, где изучался бы человек со всех сторон и во всех своих проявлениях.

В. Росинский сетовал на то, что наука в России не уделяет внимания человеку: «Человек, и особенно человек в России, долго ждал чести сделаться предметом особого изучения и внимания. А между тем это так важно, так необходимо понять, изучить человеческую душу. И в особенности для нас, для русских...» [там же, с. 566]. Указывая на национальные черты – всероссийская обломовщина, распустиха, он заявляет, что «нам, больше, чем другим народам, важно изучить человеческую психику, понять, где скрываются слабые стороны ее, в чем состоит сила, а затем применить эти познания к воспитанию новых поколений, и созданию молодого, мощного народа, которому не стыдно было бы находиться в семье европейских наций. Ведь если естествознание творит чудеса в технике, то почему же этого не может сделать психология в области воспитания – силы природы всюду одни и те же; надо лишь понять законы, управляющие ими; тогда ничего не будет стоить и подчинить их, и господствовать над ними» [там же].

Профессор А.Н. Гиляров, возглавивший кафедру философии историко-филологического факультета Киевского университета Св. Владимира в 1887 г. после А. Козлова, до 1892 г. был единственным преподавателем философских дисциплин, и набор их был традиционным: история философии, логика, психология (каждый курс по три часа в неделю). В 1892 г. на кафедру пришел Г.И. Челпанов, взявший на себя преподавание логики и психологии. Понимая важность глубокого изучения психологии, А.Н. Гиляров и Г.И. Челпанов открывают в 1897 г. Психологический семинарий, где студенты занимались по желанию.

Как пишет исследователь истории философского образования в Украине М.Л. Ткачук [20, 21, 22], студент, стремящийся стать членом семинария, должен был показать осведомленность в том разделе философии, который собирался изучать, написать небольшую работу на одну из предложенных тем и продемонстрировать знания немецкого языка. Участвовало в семинарии не больше тридцати студентов. Философские дисциплины – психология, теория познания, этика – распределены были в трехгодичный цикл. За период 1897-1902 гг. прошло около ста заседаний Семинария.

С 1906 г. историко-филологический факультет имел в своем составе четыре отделения: классическое, славяно-русское, историческое и романо-германское; специальность «философия», где обучались будущие преподаватели философии, была на классическом отделении. Там изучали:

латынь, древнегреческий, историю Древней Греции, историю Древнего Рима (каждый курс – по семестру, 4 часа в неделю), российскую историю (8 часов в неделю), историю русской литературы (10 часов), историю древней философии (4 часа), логику, психологию, церковнославянский язык, историю русского языка, введение в сравнительное языкознание (каждый курс – 3 часа), для православных студентов богословие (4 часа), один из новых иностранных языков студент мог не слушать, но пройти экзамен. На следующем этапе будущих философов ждали: история древнегреческой литературы (6 часов), история римской литературы, греческая грамматика, латинская грамматика, греческий и латинский синтаксис, историю древнего искусства (все курсы в объеме 4 часов в неделю), сравнительное языкознание и санскрит или история западноевропейской литературы (10 часов). К тому же следовало изучить введение в философию (3 часа), историю средневековой и новой философии (4 часа), педагогику (4 часа), эстетику (1 час), работы Платона (4 час) и Аристотеля (4 часа), практические занятия (16 часов в неделю в течение четырех семестров). Диплом философа выдавался при условии прохождения испытаний по истории древней философии, истории средневековой и новой философии, педагогике, философии Платона, философии Аристотеля [20, 21, 22].

В духовных учебных учреждениях психология была представлена еще раньше, чем в светских. Так, например, в духовных семинариях в соответствии с программой философские предметы преподавались в таком порядке: «в III классе – введение в философию и логика, в IV психология, начальные основания философии и история философии. <...>. Введение в философию должно предшествовать изложению отдельных философских наук в виду общего логического требования от каждой отдельной науки – дать предварительно общее понятие о ее предмете и методе, указать ее части и отношение к другим соприкосновенным с нею областям. Логика изучается после введения и ранее других философских наук <...>. После логики... должна изучаться опытная психология: она должна показать психологическое образование тех основных идей, коими определяется наша умственная, нравственная и эстетическая жизнь и которые служат вместе с тем предметом философского умозрения» [26, с. 489]. История философии замыкала цикл пропедевтических дисциплин, и лишь после этого приступали к изучению начальных основ философии, «представляющих собой опыт положительного решения важнейших философских проблем» [там же].

В духовных академиях преподаванию психологии придавали большое значение, о чем говорит тот факт, что преподаватели кафедр психологии и

философии духовных академий занимались экспериментальной психологией и «ехали преимущественно в Лейпциг, в знаменитый институт экспериментальной психологии профессора Вильгельма Вундта, в Геттинген, в школу профессора Георга Мюллера, слушать Теодюля Рибо» [19, с. 289]. Поездки приват-доцента СПбДА В.С. Серебренникова (1892/93 уч.г.), профессора кафедры психологии МДА П.П. Соколова (1906/07 уч. г.), доцента кафедры психологии КДА И.П. Четверикова (1906/07, 1907/08 уч.гг.) «имели большое значение для изменения научной палитры в академиях – экспериментальная психология стала одной из наиболее популярных наук в студенческой среде. <...> от преподавателей требовались компетентность, умение объяснить студентам суть новых идей и концепций, ввести стихийный интерес в конкретные аудиторные формы и возглавить движение. Конечно, далее составления рефератов и их обсуждения студенты не шли, но интерес был несомненен» [там же, с. 290]. Были организованы студенческие кружки: в КазДА – философский кружок под руководством профессора метафизики В.И. Несмелова и профессора логики и психологии А.Н. Потехина (1897/98 уч.г.); в СПбДА – психологическое общество под руководством профессора психологии В.С. Серебренникова (1898/99 уч.г.) [18, с. 493].

После 1905 г., когда курс психологии был введен в гимназии, вопрос о преподавании психологии в них (а вслед за этим и в высших учебных заведениях России) встал особо остро [14, 16]. Университеты не готовили преподавателей психологии. По мнению Г.И. Челпанова, небольшое количество лиц, сдавших магистерский экзамен, или лиц, оставленных при университете для приготовления к профессорскому званию, можно было найти для 2-3 гимназий [2, с. 208], но где взять преподавателей для провинциальных гимназий? Ученый комитет рекомендовал ориентироваться на воспитанников духовных академий, где «преподавание философии поставлено очень широко» [там же], но Г.И. Челпанов возражал: незнание естественных наук сделает их беспомощными в преподавании философии и психологии. Более того, «преподавать психологию без знакомства с экспериментальной психологией... не представляется возможным. ...Экспериментальной психологии нельзя научиться по книгам – нужно самому проделать, по крайней мере, главные опыты, чтобы овладеть этой отраслью психологии» [там же, с. 209]. Он считал, что воспитанники духовных академий «могут лишь дискредитировать психологию и повести к ложному выводу» [там же, с. 210]. П.П. Кудрявцев, доцент по кафедре истории философии Киевской духовной академии, возражал Г.И. Челпанову: «что касается естествознания, то оно в духовных академиях действительно не изучается, и это очень жаль, но ведь оно не изучается и в

университетах на историко-филологических факультетах, – значит, в этом отношении окончивший историко-филологический факультет не преимуществует пред окончившим духовную академию. Нет при духовных академиях и специальных институтов для изучения экспериментальной психологии, ...но все ли русские университеты идут в этом отношении впереди академий?» [7, с. 143].

В университетах начинают «усиливать» психологические курсы: помимо лекционных занятий организуются семинары и просеминары, практикумы по экспериментальной психологии. Лекции по психологии начинают сопровождаться демонстрацией приборов, постановкой иллюстративных опытов, что в практике преподавания психологии было большим нововведением.

28 марта 1907 г. собрание студентов С.-Петербургского университета после доклада А. Левоневского «О расширении преподавания психологии в Университете» высказалось за желательность расширения преподавания психологии, за необходимость дать возможность желающим студентам свободно выбирать изучаемые дисциплины, за обсуждение этого вопроса профессорами и принятие ими решения [3, с. 381]. Студенты говорили о том, что «большинство оканчивающих университет, идет в учителя» [там же, с. 282], и следует расширить набор изучаемых курсов для тех, кто хотел специально изучать психологию: физиология с анатомией и гистологией, физика, химия, биология, сравнительная психология животных, психопатология, общие основы математического метода, логика, психология масс, сравнительная психология, психология детского возраста, педагогика и история педагогики, сравнительное языкознание, история искусств, общая теория права, история философии.

Насыщенность психологическими курсами была свойственна только философским отделениям историко-филологических факультетов. С 1907 г. историко-филологический факультет, «заметно выросший и в количественном, и в качественном отношении, разбился на 12 отделений, в числе которых было и философское. Хотя до выделения специалистов по психологии в самостоятельную психологическую группу дело не дошло, но все же входившие в философскую группу фактически различались между собой по уклону их интересов на философов и психологов. Студенты философской группы, помимо психологических и философских предметов, слушали ряд гуманитарных (история, литература, языки) и естественноведческих дисциплин (физиология, физика, химия и математика). Но такая нагрузка оказалась непосильной для студентов, и поэтому от обильного количества естественноведческих предметов пришлось отказаться; осталась общая

физиология, физиология нервной системы, а также курс психопатологии» [13, с. 48].

Выпускник историко-филологического факультета С.-Петербургского университета в 1914 г. получил диплом первой степени, где были отмечены дисциплины: логика, психология, введение в языкознание, греческий и латинский автр, философия и методология истории, история церкви, история Византии, история западно-европейской литературы, история искусства, история русской словесности, история древней философии, физика, всеобщая история, русская история, древняя история, средневековая история, новая история, история славян, история новой философии [15, 17].

По мнению В. Росинского, А.П. Нечаев первым «пробил первую брешь в университетской рутине» [12, с. 564]: на базе Педагогического музея в 1901 г. организовал первую в России лабораторию экспериментальной педагогической психологии, где изучались проблемы педагогической психологии и развития личности. «В связи с реформой средней школы поднялись завещанные еще гуманистами вопросы о воспитании, об изучении психики учащихся, о рациональном обучении детей» [там же]. Лаборатория была оснащена многочисленными психологическими приборами на самом высоком уровне своего времени. Фирмой «Э. Циммерман» в Лейпциге по чертежам А.П. Нечаева были изготовлены тахистоскоп, механический хроноскоп, аппарат для изучения памяти, которые приобрели широкую известность. Ими пользовались многие исследователи.

В 1904 г. при Педагогическом музее военно-учебного ведомства были открыты педагогические курсы для повышения знаний по психологии учителей. Психология была поставлена здесь уже как самостоятельная наука, «основывающаяся на опыте, разрабатываемая и изучаемая не только лишь с помощью “глубокомыслия”, но в психологических лабораториях, обставленных вполне удовлетворительно точными приборами» [12, с. 565]. Задача обучения на курсах была исключительно практического характера и направлена на помощь общественному делу — воспитанию детей на вполне научных основах, так как здесь получали психологическую подготовку учителя, уже работающие в различных учебных заведениях.

А.П. Нечаев решительно возражал против подготовки психологов для народного образования исключительно в стенах классических университетов. Он задавался вопросом: «Прежде всего: почему подготовка преподавателей философских предметов должна происходить исключительно на филологических факультетах? Потому, что на них имеются кафедры философии? Только поэтому?» [8, с. 134]. Но ведь ясно, продолжает он, «что



при таком знакомстве из вторых (и притом филологических) рук с физиологией, математикой, физикой и астрономией может породить у будущего преподавателя большую склонность к верхоглядству. Кроме того, проф. Челпанов забывает, что в наших универси-тетах далеко не все профессора философии имеют достаточную естественнонаучную подготовку...» [там же, с. 135]. А.П. Нечаев утверждает, что серьезная подготовка философски и психологически образованных людей не ограничивается только открытием «философских отделений» и притом «без всяких материальных затрат». Следует командировать за границу молодых ученых для специальных занятий в психологических лабораториях, организовать психологические лаборатории при всех наших университетах. «А так как специальные занятия психологией при современном состоянии этой науки требуют громадной затраты сил, то необходимо учреждение при наших университетах особой кафедры психологии, которая должна предоставляться лицам с достаточно философской и естественнонаучной подготовкой», — заключает А.П. Нечаев [там же].

Следует отметить, что Г.И. Челпанов и А.П. Нечаев сходились в вопросе о том, что для развития психологии как самостоятельной науки необходима кафедра: «из всех философских дисциплин психология развита у нас наименее», и поясняет причину этого: «Прежде всего, Устав 1863 г. привел к тому, что наш современный университет представляет собою неудачное соединение ученых задач с учебными, с настолько сильным преобладанием учебного характера, что ученые задачи оказались совершенно отодвинутыми на задний план. Вследствие преобладающего учебного характера наших университетов психология никогда не занимала самостоятельного положения и в настоящее время занимает место в университете только лишь как учебный предмет на историко-филологическом факультете, который изучают будущие педагоги, между тем как психология должна была бы иметь самостоятельное значение научной дисциплины, для которой должна была бы существовать отдельная кафедра» [24, с. 222].

В России не было опыта создания экспериментальных институтов или больших лабораторий мирового уровня, и «летом 1910 г. вместе с доцентом Московского университета Г.Г. Шпеттом Челпанов специально ездил в Германию для подробного ознакомления с организацией занятий в крупнейших психологических лабораториях нескольких университетов — в Берлинской лаборатории проф. Штумпфа, в Боннской лаборатории проф. Кюльпе, в Вюрцбургской — проф. Марбе. В изучении опыта работы немецких психологических центров ему содействовали Рупп и Бюлер. Тогда же он

беседовал о своем проекте создания института с Вундтом и Марбе, советами которых воспользовался при окончательной корректировке проекта» [25, с. 120]. Весной 1911 г. Г.И. Челпанов поехал в США по приглашениям Титченера, Кэттела, Мюнстерберга и Джудда «для изучения постановки дела в американских психологических институтах и подробнейшим образом ознакомился с опытом работы девяти пси-хологических институтов в наиболее солидных университетах – Гарвардском, Корнелльском, Колумбийском, Йельском, Чикагском, Мичиганском и др. В это же время он осмотрел несколько педагогических институтов и получил приглашение на съезд по экспериментальной психологии в Итаке» [там же]. Таким образом, имея исчерпывающую информацию о состоянии мировой экспериментальной психологии и собственный богатый опыт руководства созданными им лабораториями и психологическими семинариями, он создал лучший для своего времени Психологический институт. Сам Институт представлял собой «прекрасное здание в три этажа, не считая полуподвального. Нижний этаж использован для аудитории на 300 слушателей, библиотеки института, а также различных вспомогательных помещений – кабинета директора, приемной и пр. В остальных, кроме малой аудитории, где ведется практикум, помещаются 28 отдельных кабинетов, специально приспособленных для научных занятий. Так, например, целый ряд комнат составляют акустический отдел, из которых одна обнесена двойными стенами, внутри переложенными пробковыми слоем. Один из кабинетов приспособлен для пользования кимографом. Особой системы распределительная доска позволяешь иметь в каждом кабинете токи различного напряжения. Внизу помещаются мастерские, служащие не только для починки, но и создания новых приборов. Институт обладает богатым собранием психологических приборов, как для научных работ, так и для целей преподавания» [4, с. 70].

В Москве были еще экспериментальные площадки – в виде лабораторий, занимавшиеся изучением психики ребенка.

В 1907 г. образовалась лаборатория Московского Педагогического Собрания под влиянием лекционной комиссии Собрания в 1906/7 уч. г. – почти весь этот год А.П. Нечаевым и А.Ф. Лазурским, приехавшими из Петербурга, читались лекции по экспериментальной педагогике и психологии. Они имели большой успех и возбудили интерес к научно поставленным опытам в области психологии, и указали на отсталость Москвы, как научного центра, от Петербурга. В результате осенью 1907 г. была открыта лаборатория как для учащихся некоторых высших учебных заведений Москвы, так и для преподавателей психологии и просто частных лиц, интересующихся

экспериментальной психологией и педагогикой. Руководителем был приглашен приват-доцент Московского университета А.Н. Бернштейн. Позже в качестве ассистента к нему приглашен доктор Т.Ф. Богданов. Под лабораторию отведены были две комнаты в верхнем этаже помещения Собрания.

Фактически новая лаборатория открыла свою деятельность 19 февраля 1908 г. Первыми сотрудниками стали учительницы городских школ, разрабатывающие вопросы о восприятии, осмысляющей и комбинаторной способности детей различных возрастов на основании по анкетных (опросных) и экспериментальных приемов, выработанных в школе Нечаева или под ее влиянием. Постепенно из-за границы прибывали аппараты, формировалась библиотека. Уже в 1908/9 уч.г. занятия в Лаборатории доведены были до полного объема, который они сохраняли потом вплоть до 1911/12 г., т.е. до конца первого периода деятельности лаборатории. Главное их ядро составили учебно-образовательные занятия.

Осенью 1911 г. деятельность лаборатории закончилась в связи с закрытием самого Педагогического Собрания.

Летом 1912 г. Лаборатория вновь заработала, из старых работников привлекли Ц.П. Балталона, который, к сожалению, скончался в 1913 г. К старым сотрудникам присоединились новые лица – университетские деятели, просто лица, интересовавшиеся экспериментальной психологией, группы слушательниц Педагогических Высших Женских Курсов. Вновь начавшую деятельность Лаборатории вскоре приостановила война, почти все помещения были отданы на нужды войны, под лазарет и помещение для беженцев.

Только с осени 1916 г. Лаборатории возвратили ее помещение, где можно были проводить только вводный курс для небольшого числа лиц и лабораторные занятия. Было признано перспективным проведение лабораторных работ по исследованию влияния темпа на работу и о связи типов реакций с особенностями эргографической кривой (на примере взрослых), а также изучение юношеского возраста [6].

В 1912 г. группа профессоров, среди которых был профессор Г.И. Россолимо, покинула Московский университет, и для Россолимо это событие стало поводом для основания собственного частного научного Института детской психологии и неврологии, ставшего время вспомогательным учреждением при кафедре патологической педагогики Московских женских Педагогических курсов, консультирующим органом для убежища св. Марии для неизлечимых детей, некоторых городских вспомогательных школ, некоторых средних учебных заведений, городских очагов для беженцев, приютов для юных добровольцев, мировых судов для малолетних

преступников и др. Имея в своем составе отделы: 1. музей нормальной и патологической анатомии с его микро и макроскопическими коллекциями, коллекциями черепов нормальных и ненормальных различных возрастов внутри и внеутробной жизни ребенка, с его муляжами, слепками, фотограф. диапозитивами, атласами, таблицами и др.; анатомическая лаборатория с необходимыми приборами; 2. кабинет для клинического исследования нервной системы и для антропометрии; 3. коллекция фотографий, диа-позитивов и кинематограмм дефективных детей, нервно- и психически боль-ных, электрический волшебный фонарь и кинематограф; 4. психологическая лаборатория; 5. педагогический и психологический музей, Институт решал задачи: пропаганда идей нормальной и патологической педологии, подготовка учителей и учительниц для вспомогательных школ и приютов, а также врачей-педагогов и специалистов по нервным и душевным болезням детского возраста и научная разработка соответствующих вопросов.

Почти ежедневно производился амбулаторный прием детей умственно-недостаточных, неустойчивых, нервно- и душевнобольных, вообще нуждающихся в медицинских и педагогических советах, а также детей исключительно одаренных, о которых собирался подробный анамнез, показания родителей и воспитателей, и дети всесторонне обследуются. В Институте постоянно велись чисто-научные работы, а врачи, педагоги и слушатели обучались психологическим и клиническим методам исследования, периодически устраивались конференции с докладами на специальные темы и реферирование статей по текущей литературе [1].

В 1907 г. в С.-Петербурге открылся Психоневрологический институт, высшее учебное и научное учреждение, целью которого было всестороннее изучение человека и построение прикладных дисциплин для целей педагогики, медицины и криминологии. Как вспоминал студент этого института, А.Р. Палей, впоследствии – советский писатель-фантаст, «это было весьма оригинальное учебное заведение, и название отнюдь не дает полного представления о его подлинном характере. То был настоящий университет с различными факультетами – как естественноведческими, так и гуманитарными. Только университет не государственный, а основанный общественными организациями. Программы и порядок обучения в нем были направлены на то, чтобы воспитывать не узких, а всесторонне образованных специалистов. Поэтому курс обучения продолжался на год более, чем в государственных университетах. Чтобы закончить медицинский факультет, требовалось не пять, а шесть лет. Первый курс был общеобразовательным – будущие врачи проходили гуманитарные предметы. Программа юридического факультета

укладывалась не в четыре, а в три года – за счет интенсивности занятий. Но перед этим надо было пройти два годовых курса общеобразовательных предметов. Будущие юристы знакомились также с анатомией, физиологией, только в объеме не медицинских факультетов, а фельдшерских школ. Курс же русской литературы был обязателен для всех факультетов. Но и название института – психоневрологический – было совсем не случайным. Недаром одним из его главных руководителей был академик В. М. Бехтерев» [10, с. 267].

Профессор Н.И. Кареев в одной из речей отмечал большое значение психологии для института: «институт называется психоневрологическим, в нем психологии принадлежит одно из центральных мест, и вместе с тем в его программу входят, как науки биологические, к которым психология примыкает одною своей стороною, так и науки социальные, с которыми психология соприкасается другою своею стороною. Можно даже сказать, что психология занимает именно промежуточное место между изучением мира природы и мира человека, взятого в его духовных и общественных проявлениях, иначе мира человеческой культуры в ее прошлом и настоящем» [5, с. 78]. Действительно, обучение в институте было проникнуто «здоровым научным психологизмом» [там же, с. 88].

Предметы, вошедшие в программу института, разделялись на основные и специальные. Основные предметы читались на первых двухгодичных курсах, и в них входили на I курсе: 1) анатомия, 2) физиология, 3) химия, 4) физика, 5) общая биология с учением о наследственности, б) общая психология, 7) сравнительная психология, 8) введение в философию, 9) логика, 10) новейшая история, 1) история литературы, 12) общая социология и 13) математика; а на II курсе: 1) анатомия нервной системы, 2) физиология нервной системы, 3) гистология нервной системы, 4) психофизиология органов чувств, 5) антропология, 6) экспериментальная психология, 7) история культуры, 8) история искусств, 9) политическая экономия, 10) общая теория права, 11) общая теория государства. Специальные предметы читались на I курсе в течение одного года и распределены на четыре секции: 1) психологическую, 2) педагогическую, 3) криминальную и 4) медицинскую.

В психологическую секцию входили: 1) индивидуальная психология, 2) общественная психология, 3) психология народов, 4) общее языкознание, 5) сравнительное языкознание, 6) методология наук, 7) генеалогия, 8) этика, 9) эстетика, 10) история философии, 11) физиология и патология речи, 12) умственная гигиена, 13) уголовная антропология с психологией преступника. Особое внимание было обращено на изучение гипноза и на лечение им.

Президентом института был известный ученый, академик В.М. Бехтерев. В число слушателей принимались лица обоего пола со средним образованием. Психоневрологический институт Бехтерева одним из первых в истории высшей школы воплощал концепцию интеграции науки, образования и практической деятельности. Гармоничное сочетание естественнонаучного и гуманитарного знания, теоретического и практического изучения научных проблем составляло специфику образовательной деятельности вуза. В институте успешно занимались научной работой и преподавали В.М. Бехтерев, А.П. Нечаев, М.М. Кова-левский, И.А. Бодуэн де Куртенэ.

В сентябре 1907 г. один из видных общественных деятелей и благотворителей В.Т. Зимин пожертвовал 52 тысячи рублей на организацию при институте учреждения для «изучение человека как предмета воспитания» и передал институту небольшой интернат, устроенный им самим для той же цели. Этот Педологический институт имел следующие цели: «1. Научную: а) всесторонне изучить приводе развивающегося человека со дня рождения; б) проверить правильность существующих педагогических взглядов и выработать рациональную систему воспитания и обучения. 2. Воспитательную: дать детям, своим воспитанникам, помимо гигиенически обставленного помещения, пищи и одежды, правильное, соответствующее особенностям детского организма и индивидуальным свойствам отдельных детей, физическое и психическое воспитание и обучение. 3. Просветительную: содействовать, совместно с педагогическим отделением Психоневрологического института, лицам, желающим работать по педагогике и педологии, в получении ими законченного педагогического и педологического образования, а также распространять в обществе, путем специальных курсов, консультаций показательных музеев и научно-популярных изданий, правильные понятия о природе ребенка и его физическом и психическом воспитании» [9, с. 61]. Изучать ребенка следовало психологам, педагогам и врачам совместно, поэтому деятельность Института разделяется на три отдела: 1) психологический, 2) гигиенический и физиологический, 3) педагогический. В институт принимались дети с первых дней после рождения и притом совершенно здоровые, так как целью института было изучение и воспитание нормального ребенка.

При психологических исследованиях применялись объективные методы: а) дневник психологической жизни воспитанников Института (описание постепенного развития их психики на основании систематических наблюдений и простейших опытов); б) специальные исследования, касающиеся отдельных вопросов психологии развивающегося человека; в) составление на основании

специальных работ, психологического и педагогического дневника, характеристик психической индивидуальности детей.

Научная деятельность Института развивалась медленно, т.к. не было достаточных средств и приспособленного помещения. В первое время своего существования он помещался в наемной квартире в очень скромной обстановке. В одной из комнат была устроена маленькая психологическая и физиологическая лаборатория – постепенно приобретались необходимые приборы и пособия. Но благодаря постоянным заботам академика В.М. Бехтерева Педологический институт получил ряд пожертвований, особенно в 1911 г. Тогда, же по ходатайству академика В.М. Бехтерева Министерство Народного Просвещения ассигновало на постройку здания для Института 28 тысяч руб.

Здание Института, общей стоимостью свыше 95 тысяч рублей, было закончено постройкой в 1912 г., в 1913 г. Педологический Институт из частной квартиры был переведен в собственное помещение и таким образом, получил возможность шире развить свою научную деятельность. Уже с 1907 г. в лаборатории Института работали врачи, психологи и педагоги над различными вопросами детской психологии, физиологии и медицины, и с этих пор из лаборатории его ежегодно выходили научные труды. С 1913 г. с расширением лаборатории при переходе в собственное здание, были привлечены к работам в Институте и студенты Психоневрологического Института, состоявшие на Педагогическом отделении последнего и интересующиеся вопросами детской и педагогической психологии, экспериментальной и прикладной педагогики.

К 1917 г., за 9 лет существования Института из лаборатории его вышло 15 научных трудов по вопросам физиологии и психологии ребенка и сверх того, в связи с его деятельностью, напечатано около 20 работ [9].

В Киеве одним из мест, где можно было заняться экспериментальной психологией, была педологическая лаборатория при Фребелевском обществе. Начав свою просветительную и педагогическую деятельность с 1870-х гг., общество стало организовывать отделения, самыми большими были отделения в С.-Петербурге и в Киеве. При Киевском Фребелевском обществе, основанном в 1908 г., даже создали Фребелевский женский педагогический институт с обучением в течение трех лет, откуда выходили высококвалифицированные воспитательницы (опорные детские сады, проводились консультации и летние курсы по дошкольному воспитанию). Во время войны фребелички (так назывались слушательницы курсов) взяли на себя заботы о беженцах, которых в Киеве было множество.

Педологическая лаборатория имела 4 отделения (психологическое, педагогическое, отделом патологической педагогики и антропометрическое). Осенью 1915 г. институт эвакуировали в Саратов, а когда осенью 1916 г. институт вернулся в Киев, то не нашел уже подходящего помещения. Тем не менее, в институте был хороший психологический инструментарий, приспособленный больше для демонстраций. Там велись занятия по экспериментальной психологии и по педагогике, открывались выставки по детскому творчеству, по работам служительниц и т.п. В 1917 г. при Институте открылись курсы по внешкольному образованию [23].

Война прервала работу тех экспериментальных лабораторий, расположенных в западной части России, а потом и революционные события вместе с последующей гражданской войной.

### ***Список литературы:***

1. А.Ш. Институт детской психологии и неврологии в Москве // Психология и дети. 1917. № 1. С. 72-74.
2. З-ский В.В. О постановке преподавания философской пропедевтики в средней школе. Доклад Г.И. Челпанова // Педагогическая мысль. 1904. Вып. II. С. 202-216.
3. Заявление, внесенное группой студентов в Совет профессоров Санкт-Петербургского университета // Вопросы философии и психологии. 1907. Кн. III. С. 381-390.
4. И.Т. Психологический институт имени Л.Г. Щукиной при Императорском московском университете // Психология и дети. 1917. № 1. С. 70-72.
5. Кареев Н.И. О значении психологии для общественных наук // Журнал психологии, криминальной антропологии и педологии. 1912. № 1 (9). С. 78-88.
6. Каэлас Ал. Психологическая лаборатория Московского Педагогического Собрания // Психология и дети. 1917. № 5. С. 61-64.
7. Кудрявцев П. К вопросу о введении в гимназиях пропедевтического курса философии // Труды Киевской духовной академии. 1905. – Т. 1. С. 133-148.
8. Нечаев А.П. К вопросу о преподавании психологии в средней школе (По поводу доклада Г.И. Челпанова) // Книжки педагогической психологии /под ред. А.П. Нечаева. СПб., Кн. 2. 1905.
9. Петроградский Педологический Институт // Психология и дети. 1917. № 2. С. 60-65.



10. Прашкевич Г. Красный сфинкс. История русской фантастики от В.Ф. Одоевского до Бориса Штерна. – Новосибирск: Издательство «Свинья и сыновья», 2007. – 600 с.
11. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. Под ред. А.В. Брушлинского. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1997. 576 с.
12. Росинский В. Психология в России // Вестник знания. 1908. № 4. № 5. С. 562-566.
13. Рыбников Н.А. Психология как предмет преподавания (в высшей дореволюционной школе) // Советская педагогика. 1943. № 4. С. 42-49.
14. Стоюхина Н.Ю. Дифференциация психологического знания в высших учебных заведениях России начала XX века // Высшее образование сегодня. 2008. № 8. С. 32-35.
15. Стоюхина Н.Ю. Жизнь и научное творчество С.М. Василейского. Нижний Новгород: Изд-во НГПУ, 2007. 156 с.
16. Стоюхина Н.Ю. Подготовка учителей психологии: исторический и современный контекст // Высшее образование сегодня. 2007. № 9. С. 53-55.
17. Стоюхина Н.Ю., Кандыбович Л.А. Психотехники Беларуси: имена и судьбы 920-30-е гг. XX ст.). Минск: Тесей, 2009. 328 с.
18. Сухова Н.Ю. Высшая духовная школа: проблемы и реформы (вторая половина XIX в.). М.: Изд-во ПСТГУ, 2012. 658 с.
19. Сухова Н.Ю. Система научно-богословской аттестации в России в XIX-начале XX в. М.: Изд-во ПСТГУ, 2012. 676 с.
20. Ткачук М.Л. З історії університетської філософії в Києві: психологічна семінарія Г.І. Челпанова // Наукові записки. Том 20, Спеціальний випуск: у двох частинах. Частина 1 / Національний університет «Києво-Могилянська академія». Київ: КМ «Academia», 2002. 277 с. С. 82-87.
21. Ткачук М.Л. Як вивчали історію філософії в Університеті Св. Володимира // Магістеріум. 2006. Вып. 13. С. 65-74.
22. Філософська освіта в Україні і: історія і сучасність: Колективна монографія / за ред. М.Л. Ткачук. К.: ТОВ «Аграр Медіа Груп», 2011. 419 с.
23. Фребелевское Общество в Киеве // Психология и дети. 1917. № 5. С. 59-61.
24. Челпанов Г.И. О положении психологии в русских университетах // Вопросы философии и психологии. 1912. Кн. IV. С. 211-223.
25. Чернов А.П. Первый русский институт экспериментальной психологии (люди, факты, события) // Психологический журнал. 1983. Т. 4. № 2. С. 117-127.
26. Школа и жизнь // Христианское чтение. 1897. № 3. С. 481-499.

**References:**

1. A.Sh. Institut detskoj psihologii i nevrologii v Moskve // Psihologija i deti. 1917. № 1. S. 72-74.
2. Z-skij V.V. O postanovke prepodavanija filosofskij propedevtiki v srednej shkole. Doklad G.I. Chelpanova // Pedagogicheskaja mysl'. 1904. Vyp. II. S. 202-216.
3. Zajavlenie, vnesennoe gruppoj studentov v Sovet professorov S-Peterburgskogo universiteta // Voprosy filosofii i psihologii. 1907. Kn. III. S. 381-390.
4. I.T. Psihologicheskij institut imeni L.G. Shhukinoj pri Imperatorskom moskovskom universitete // Psihologija i deti. 1917. № 1. S. 70-72.
5. Kareev N.I. O znachenii psihologii dlja obshhestvennyh nauk // Zhurnal psihologii, kriminal'noj antropologii i pedologii. 1912. № 1 (9). S. 78-88.
6. Kajelas Al. Psihologicheskaja laboratorija Moskovskogo Pedagogicheskogo Sobranija // Psihologija i deti. 1917. № 5. S. 61-64.
7. Kudrjavcev P. K voprosu o vvedenii v gimnazijah propedevticheskogo kursa filosofii // Trudy Kievskoj duhovnoj akademii. 1905. – T. 1. S. 133-148.
8. Nechaev A.P. K voprosu o prepodavanii psihologii v srednej shkole (Po povodu doklada G.I. Chelpanova) // Knizhki pedagogicheskoi psihologii /pod red. A.P. Nechaeva. SPb., Kn. 2. 1905.
9. Petrogradskij Pedologicheskij Institut // Psihologija i deti. 1917. № 2. S. 60-65.
10. Prashkevich G. Krasnyj sfinks. Istorija russkoj fantastiki ot V.F. Odoevskogo do Borisa Shterna. – Novosibirsk: Izdatel'stvo «Svin'in i synov'ja», 2007. – 600 s.
11. Psihologicheskaja nauka v Rossii HH stoletija: problemy teorii i istorii. Pod red. A.V. Brushlinskogo. – M.: Izdatel'stvo «Institut psihologii RAN», 1997. – 576 s.
12. Rosinskij V. Psihologija v Rossii // Vestnik znaniya. 1908. № 4. № 5. S. 562-566.
13. Rybnikov N.A. Psihologija kak predmet prepodavanija (v vysshej dorevoljucionnoj shkole) // Sovetskaja pedagogika. 1943. № 4. S. 42-49.
14. Stojuhina N.Ju. Differenciacija psihologicheskogo znanija v vysshih uchebnyh zavedenijah Rossii nachala HH veka // Vysshee obrazovanie segodnja. 2008. № 8. S. 32-35.
15. Stojuhina N.Ju. Zhizn' i nauchnoe tvorchestvo S.M. Vasilejskogo. – Nizhnij Novgorod: Izd-vo NGPU, 2007. 156 s.
16. Stojuhina N.Ju. Podgotovka uchitelej psihologii: istoricheskij i sovremennyj kontekst // Vysshee obrazovanie segodnja. 2007. № 9. S. 53-55.
17. Stojuhina N.Ju., Kandybovich L.A. Psihotehniki Belarusi: imena i sud'by 920-30-e gg. HH st.). – Minsk: Tesej, 2009. – 328 s.
18. Suhova N.Ju. Vysshaja duhovnaja shkola: problemy i reformy (vtoraja polovina HH v.). – M.: Izd-vo PSTGU, 2012. – 658 s.

19. Suhova N.Ju. Sistema nauchno-bogoslovskoj attestacii v Rossii v HИH-nachale HИH v. – M.: Izd-vo PSTGU, 2012. – 676 s.
20. Tkachuk M.L. Z istorii universitetskoї filosofii v Kievi: psihologichna seminarshja G.I. Chelpanova // Naukovi zapiski. Tom 20, Special'nij vipusk: u dvoh chastinah. Chastina 1 / Nacional'nij universitet «Kievo-Mogiljans'ka akademija». Kiiv: KM «Academia», 2002. – 277 s. S. 82-87.
21. Tkachuk M.L. Jak vivchali istoriju filosofii v Universitete Sv. Volodimira // Magisterium. 2006. Vyp. 13. S. 65-74.
22. Filsofs'ka osvita v Ukraїn i: istorija i suchasnist': Kolektivna monografija / za red. M.L. Tkachuk. – K.: TOV «Agrar Media Grup», 2011. – 419 s.
23. Frebelevskoe Obshhestvo v Kieve // Psihologija i deti. 1917. № 5. S. 59-61.
24. Chelpanov G.I. O polozhenii psihologii v russkih universitetah // Voprosy filosofii i psihologii. 1912. Kn. IV. S. 211-223.
25. Chernov A.P. Pervyj russkij institut jeksperimental'noj psihologii (ljudi, fakty, sobytija) // Psihologicheskij zhurnal. 1983. T. 4. № 2. S. 117- 127.
26. Shkola i zhizn' // Hristianskoe chtenie. 1897. № 3. S. 481-499.

***Сведения об авторе:***

**Стоюхина Наталья Юрьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (Россия)

## Развитие практической психологии в Хакасии (1980-2005 гг.)

Чупров Леонид Федорович

*Научный журнал «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири»,  
Россия*

e-mail: [leo-chuprov@yandex.ru](mailto:leo-chuprov@yandex.ru)

**Аннотация.** История развития психологии в Хакасии, вероятно, до сих пор остается «Terra Incognita» для большинства историков науки. В статье описана история развития и становления практической психологии в Хакасии в период 1980-2005 годов. В эти годы был заложен клинический вектор в развитии и направлении научно-методического и практического обеспечения психологической помощи населению Хакасии.

**Ключевые слова:** практическая психология, клиническая психология, история психологии, история науки, психология в Хакасии, подготовка кадров.

## Development of practical psychology in Khakassia (1980-2005)

Chuprov Leonid Fedorovich,

*Scientific Journal "Bulletin on Pedagogics and Psychology of Southern Siberia",  
Russia*

e-mail: [leo-chuprov@yandex.ru](mailto:leo-chuprov@yandex.ru)

**Abstract.** History of development of psychology in Khakassia probably is still the «Terra Incognita» for the majority of historians of science. The article describes the history of development and formation of practical psychology in Khakassia during the 1980-2005 period. During these years it was laid the clinical vector in the development and direction of scientific-methodological and practical maintainance of psychological assistance to the population of Khakassia.

**Keywords:** practical psychology, clinical psychology, history of psychology, history of science, psychology in Khakassia, training of specialists

Любого исследователя, что возьмется писать историю практической психологии в Хакасии, поджидают сразу минимум пара неразрешимых проблем.

Первую можно сравнить с «улыбкой Чеширского Кота» из книги Льюиса Кэрролла «Алиса в Стране чудес». Являясь одной из самых «древних», практическая психология в Хакасии не имеет своего эпонима. Ее нельзя назвать «хакасская», поскольку в этом случае возникает представление о какой-то региональной экзотике, на что и попались, назвав ее «экзотической», авторы одного весьма много обещавшего, но так и оставшегося лишь заявлением, проекта<sup>1</sup>. Ее нельзя назвать «черногорская», поскольку тогда иностранный читатель и исследователь подумает о государстве Черногория со столицей Монтенегро. Ее нельзя назвать «абаканская», поскольку долгое время Абакан не играл «первой скрипки» в становлении и развитии психологии и практической психологии в частности. Ее нельзя назвать «южно-сибирская» поскольку Южная Сибирь – это не только Хакасия. Ну, как не «улыбка Чеширского Кота»: практическая психология есть, а приписки нет?

Вторая проблема – проблема автора. При отсутствии сколь-нибудь серьезных исследований по истории психологии в Сибири любой исследователь, решивший взвалить на себя этот груз, не застрахован от своего субъективного взгляда на становление региональной психологии, поскольку именно он сам является и деятелем, и летописцем в одном лице.

История развития психологии в Хакасии, вероятно, до сих пор остается «Terra Incognita» для большинства историков науки, даже для тех, кто специализируется по тематике истории развития психологии в Сибири [4; 5; 6; 9; 10]. Таких примеров в научной литературе много. В то же самое время, по истории развития психологии в Хакасии дефицита литературных источников не наблюдается [13; 14; 23; 28]. Собственно, это научная группа и целое научно-практическое психологическое направление, восходящее своими корнями к знаменитой научной школе Патриарха российской психологии Льва Семеновича Выготского [29; 31]. Но не будем гордиться прошлым и разметкой «мест для сидения в Грановитой палате». Просто, попробуем очертить, где-то контурно, а где-то подробно рельефно и в цвете все вехи развития психологии в Хакасии. Тем более что, в определенной степени, развитие психологической мысли и ее воплощения в практику в Хакасии определяет таковое и по всей России в целом.

---

<sup>1</sup> «Развитие психологии в Сибири: история, современное состояние и перспективы», исследовательский проект (в номинации «Коллективный вклад в становление единого профессионального сообщества России», 2005 г.), URL: <http://psy.su/psyche/projects/1297/>

По большому счету практическая психология в Хакасии – это практическая психология в городе Черногорске [17; 23]. Именно здесь она зарождается, делает первые неуверенные и уверенные шаги, отсюда начинается ее распространение на просторы Хакасии (в то время автономную область), юг Красноярского края и далеко за его пределы.

До начала 80-х годов прошлого столетия в Хакасии, в частности, в Абаканском государственном педагогическом институте (АГПИ) психологию, как учебный предмет преподавали. Правда, это были как далекие, так и не очень, но далекие от психологии, особенно от психологической науки и практики, люди, но все, что они делали - только преподавали.

О научной деятельности, а тем более о практическом применении каких-то крупиц психологии в учреждениях образования речи просто не шло. Здесь свою роль сыграли не только отсутствие каких-либо научных и практических навыков у читающих психологию преподавателей АГПИ. Оригинальной была и позиция методистов тогда ОблОНО (ныне Министерства образования и науки РХ), считавших, что психологию запретили вместе с педологией еще в 30-е годы прошлого столетия [31, с. 204].

В целом эта ситуация прослеживалась в тот период по всему Советскому союзу. Разговор о психологии в школе начался лишь с публикации материалов по реформе школы [1; 2] Они нацеливали на «своевременное изучение причин отставания в учебе и недостатков в поведении отдельных учеников, выбор наиболее эффективных путей устранения этих явлений» [2, с. 70].

Правда, в Хакасии, благодаря инициативе М.С. Певзнер, это началось чуть раньше, чем повсеместно [17].

Первая работа по родственной теме была опубликована в 1981 году [16]. Собственно с этого, с санитарно-гигиенического и психологического просвещения и началось вхождение практической психологии в образовательные учреждения Хакасии.

Спустя год появилась первая научная публикация [17]. Для Хакасии, и для АГПИ в частности, это было так неожиданно, что даже в библиографический указатель она не попала<sup>2</sup>.

Некий всплеск научной активности был в 1984 году. Далее до 1986-1987 годов из Хакасии не было издано ни одной научной работы по психологии, а те, что имеются, были опубликованы под адресами других учреждений.

---

<sup>2</sup> Труды преподавателей, аспирантов и студентов института (1981-1985 гг.) /Библиографический указатель. – Абакан: АГПИ, 1986.

В какой-то степени в рамках диссертационного исследования экспериментальная исследовательская работа осуществлялась в эти годы в городе Черногорске [19]. Абакан не выявлял какой-либо своей активности.

Новая волна вхождения в практику началась в Черногорске и в Абакане в 1988 году. Как известно, в материалах январского (1987 г.) Пленума ЦК КПСС подчеркивалось, что реформа школы «требует к себе неослабного внимания по всем линиям - от укрепления материально-технической базы до содержания, форм и методов учебно-воспитательного процесса [1, с 57]. Особенно важным, в свете задач, стоящих перед реформой общеобразовательной и профессиональной школы, являлся вопрос изучения психологической сущности такого сложного явления как неуспеваемость младших школьников, разработка способов и методов диагностики и эффективного ее преодоления.

Приказом № 113/1 от 30.06.1988 г. в реестре кафедр АГПИ появилась кафедра психологии. Просто прежняя общеинститутская кафедра педагогики и психологии была разделена на три самостоятельных кафедры: педагогики (заведующая доцент, к. п. н. М.А. Барашкова), психологии (заведующий к. псих. н. Л.Ф. Чупров) и кафедра методики и теории коммунистического воспитания (заведующий доцент, к. п. н. К.Х. Кан) [23].

В определенной степени это способствовало развитию психологии в Хакасии уже в ее практическом применении. Преподаватели кафедры добросовестно осуществляла преподавание общей, возрастной и педагогической психологии, своевременно отчитывались по научно-методической работе, но только на бумаге. Научно-исследовательской работой старые кадры преподавателей не умели и не желали заниматься, молодые – выказывали желание, но не умели этого делать. Было принято решение форсировать это направление в деятельности кафедры, что, как и обязательство всем сотрудникам ликвидировать «компьютерную безграмотность» и овладеть методами математической статистики. В научно-исследовательском плане, учитывая возможности, имевшиеся на тот период, было выбрано направление когнитивной психологии и заключено соглашение с НИИ дефектологии АПН СССР, в частности, научным консультантом была определена ведущий научный сотрудник этого НИИ доктор психологических наук Л.И. Переслени. Практическая работа большинства преподавателей кафедры психологии в качестве совместителей в учреждениях образования не была успешной. Научная работа же кафедры сдвинулась с мертвой точки. Уже на конференции в Абакане по профессиональной ориентации учащихся, пять представителей кафедры психологии заявили доклады и опубликовали 7 материалов-тезисов [12].

Именно в 1988 г. кафедра психологии АГПИ предприняла первую попытку осуществления подготовки «организаторов психологической службы в школе». Для этой цели была начата разработка методического обеспечения психологической службы. Появилась первая небольшая книга с описанием методик психодиагностики [7]. Позднее, уже после смены руководства кафедры психологии, появится и вторая часть этого методического пособия (методические рекомендации) [8].

Чуть позднее «Приказ Государственного комитета по народному образованию» № 616 от 19.09.90 очертит круг направлений работы психологической службы учреждений образования [3]. С этой поры психологическая служба уже директивно утверждается как необходимое подразделение учреждений образования и подготовка практических психологов для этой службы разворачивается повсеместно. Кафедра психологии уже не участвует в этой подготовке, за исключением старшего преподавателя Г.А. Матросовой.

Тем не менее, но психология в Хакасии развивалась. В «Лаборатории социологических исследований» НИС АГПИ. Здесь были заключены хоздоговора на ряд научных исследований по психологической тематике. Через РИО АГПИ увидели свет, ноне ставшие бестселлерами, работы<sup>3</sup>. Авторами их становятся как преподаватели АГПИ, так и внешние участники (Л.Ф. Чупров, М.А. Барашкова, М.В. Воропаев, Г.А. Матросова, А.Ю. Тутрин, Ю.Ф. Кирпичев, Е.М. Мастюкова, Л.И. Переслени, В.Л. Подобед). Был заложен первый лонгитюд по умственному развитию детей в школах Хакасии [15]. Собственно, кроме желания развивать новую науку (имеется в виду, социологию) в Хакасии каких либо серьезных исследований в области социологии за исключением пары статей, одна из которых была газетной публикацией, на тот период ни в АГПИ, ни в Хакасии в целом, не было [18]<sup>4</sup>.

Инициативу в подготовке кадров для системы учреждений образования перехватывает бывший ХакИУУ (ХРИПКИПРО). Через год (точнее, через 9 месяцев) в Хакасии появляются первые дипломированные специалисты «практический психолог, социальный педагог» с дипломами Новосибирского государственного педагогического института.

На следующий год набор уже на курсы спецфакультета по подготовке практических психологов осуществляется кафедрой прикладной психологии

<sup>3</sup> Переслени Л.И., Мастюкова Е.М., Чупров Л.Ф. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня умственного развития младших школьников (учебно-методическое пособие). - Абакан: АГПИ, 1990. - 68 с.

<sup>4</sup> Шпиренок Ю., Шемолина В., Неткачев И., Чупров Л. и др. Резонанс. Результаты опроса общественного мнения // Советская Хакасия. — 1988. — 18 августа.



АГПИ (заведующий кафедрой к.псх.н. Л.Ф. Чупров). При кафедре организуется «Лаборатория компьютерной психодиагностики и профориентации» [11]. Разрабатываются вопросы организации психологической службы в учреждениях образования и продолжается разработка методического обеспечения практических психологов [20; 21]. Базой для стажировки и практики, как и прежде, являются учреждения образования Черногорска. В 1993 году происходит и на этой кафедре смена руководства. Спецфакультет просуществует до 1996 года.

В сентябре 1995 года в Черногорске открывается ПМПК, став фактически центром психологической службы для города и республики [32]. Несколько ранее в Черногорске и Абакане начинают функционировать службы «Телефона доверия» [24; 25].

Сотрудники ПМПК устанавливают творческие контакты с местными (городскими и республиканскими) СМИ [22]. Теперь практические психологии города Черногорска уже вплотную занялись работой в области психологического просвещения [23].

Фактически период 1980-2005 гг. в Хакасии – это период становления и развития клинической психологии [26; 27; 30]. Позднее в направлении научно-исследовательской деятельности ученых Хакасии появится еще одно направление, но клиническая направленность подготовки кадров будет и далее доминирующей в тематике публикаций.

### ***Список литературы:***

1. Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС, 27-28 января 1987 г. М.: Политиздат, 1987. - С. 57.
2. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: Сб. документов и материалов. М.: Политиздат, 1984. С. 70.
3. Приказ Государственного комитета по народному образованию № 616 от 19.09.90 // Учительская газета. № 45, ноябрь, 1991. С. 5.
4. Белобрыкина О.А., Данилов Ю.С. Провинциальная психология: профессионально-научная деятельность В.Г.Леонтьева в исторической ретроспективе //Социогуманитарные, естественные, технические и медицинские науки: новые ракурсы развития: сборник трудов Международной научно-практической конференции, 16 октября 2015года/ под науч. ред. доцента О.П.Чигишевой. Ростов-на-Дону: Изд-во

Международного исследовательского центра «Научное сотрудничество», 2015. С. 27-37.

5. Белобрыкина О.А., Данилов Ю.С. Н.Г.П.У. Леонтьев Владимир Григорьевич: данные биографии #1 // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 3. С. 15-24.
6. Данилов Ю.С., Белобрыкина О.А. Сущность психологического механизма мотивации по В.Г. Леонтьеву // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2014. № 1. С. 106-111.
7. Методика изучения коллектива, общения, личности (методические рекомендации). /Сост.: А.В. Кучменко, Л.Ф. Чупров. Ч. 1. Абакан: АГПИ, 1988. 75 с.
8. Методика изучения коллектива, общения, личности (методические рекомендации) / Сост.: Л.Ф. Чупров, М.А. Барашкова, М.В. Воропаев, Г.А. Матросова, А.Ю. Тутрин, Ю.Ф. Кирпичев. Ч. 2.- изд-е 1-е. Абакан: АГПИ, 1990.- 72 с.
9. Мещерякова Э.И., Бохан Т.Г. История психологии в Сибири: проблема научной рефлексии //Вестник Томского государственного университета. – 2010. № 335. С. 34-30.
10. Мещерякова Э.И., Бохан Т.Г. Становление медицинской психологии в контексте сибирской психологической науки // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2014. № 2 (25). URL: [http://mprj.ru/archiv\\_global/2014\\_2\\_25/nomer/nomer05.php](http://mprj.ru/archiv_global/2014_2_25/nomer/nomer05.php) (дата обращения: 23.12.2016).
11. Пережогин А.А., Чупров Л.Ф. Из опыта работы Центра компьютерной психодиагностики и профориентации // Теоретические и прикладные проблемы практической психологии (Тезисы докладов межреспубликанской научно-практической конференции 27-28 марта 1992 г.). Краснодар, 1992. С. 84-85.
12. Проблемы перестройки профессиональной ориентации учащихся (тезисы докладов научно-практической конференции). Абакан: АГПИ, 1988.- 183 с.
13. Ропотько Н.В. Хакасия: психология и «эрогенные зоны Земли» // Психологическая газета. № 2/53. февраль, 2000. С. 26-27.
14. Торгунакова Т.В. История, состояние и перспектива развития черноморской психологической службы // Актуальные проблемы подготовки специалиста в ВУЗе: Материалы III республиканских Катановских чтений. Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 1996. С. 81-82.
15. Фотекова Т.А., Чупров Л.Ф. Лонгитюдные исследования в практике работы психологической службы школы // Актуальные проблемы подготовки

- специалиста в педагогическом ВУЗе: Материалы II республиканских Катановских чтений. В 2-х томах. Абакан: Изд-во ХГУ, 1995. Т. 2. С. 14-15.
16. Чупров Л.Ф. Санитарное просвещение в вспомогательных школах // Фельдшер и акушерка 1981. № 2. С. 36-37.
  17. Чупров Л.Ф. Психологическая служба в школах Хакасии // Психология учебной деятельности школьников (тезисы докладов Второй Всесоюзной конференции по педагогической психологии). М., 1982. С. 334-335.
  18. Чупров Л.Ф. Некоторые социально-психологические аспекты двуязычия (на материале анкетирования родителей-хакасов г. Абакана) // Вопросы хакасского литературного языка. Абакан: Хак. НИИЯЛИ, 1984. С. 187-192.
  19. Чупров Л.Ф. Особенности произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук (на правах рукописи). М., 1988. 17 с.
  20. Чупров Л.Ф. Некоторые аспекты организации психологической службы в школе (методическое пособие). Ч. 1. Абакан: АГПИ, 1992. 57 с.
  21. Чупров Л.Ф., Ропотько Н.В. Профорientация и профпсиходиагностика (практическое пособие). Абакан: АГПИ, 1993. 152 с.
  22. Чупров Л.Ф. Совместная работа психологической службы города и средств массовой информации по пропаганде психологических знаний // Журнал практического психолога. 1997. № 4. С. 123-128.
  23. Чупров Л.Ф. Черногорская психологическая служба: хроника газетной строкой // Психолог в школе. 2000. № 3-4. С.195 - 206.
  24. Чупров Л.Ф., Осинина В.В., Суворова О.М. Телефон доверия и СМИ // Психологическая газета. 2001. № 6. Июнь. С. 22-23.
  25. Чупров Л.Ф. Телефон доверия и средства массовой информации: обзор публикаций и опыт взаимодействия. // Психология и школа. 2003. № 3. С. 119-124.
  26. Чупров Л.Ф. Клинический вектор развития психологической службы в Хакасии / Л.Ф. Чупров // Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения: материалы всероссийской юбилейной научно-практической конференции «Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения» 23.09.2011 Москва: к 100-летию С.Я. Рубинштейн/; ред. Н.В. Зверева, И.Ф. Рощина. Москва: МГППУ, 2011. С. 180-181.
  27. Чупров Л.Ф. Клинический вектор развития психологической службы в Хакасии // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2012. № 1-2. С. 32-37.

28. Чупров Л.Ф. Список публикаций по истории психологии в Хакасии (на начало 2012 года) Приложение // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2012. № 1-2. С. 38-41.
29. Чупров Л.Ф. Певзнер Мария Семеновна – штрихи к биографии // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2014. № 4. С. 32-53.
30. Чупров Л.Ф. Эти стремительные 90-е (Эссе о развитии психологической службы в Хакасии) // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2014. № 4. С. 54-60.
31. Чупров Л.Ф. Amarcord о М.С. Певзнер // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 5. С. 196-209.
32. Чупров Л.Ф., Ропотько Н.В. Психология в городе Черногорске. Психолого-медико-педагогическая консультация как центр психологической службы города (обобщение опыта организации) // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2016. № 3. С. 223-230.

### ***References:***

1. Materialy Plenuma Central'nogo Komiteta KPSS, 27-28 janvarja 1987 g. M.: Politizdat, 1987. - S. 57.
2. O reforme obshheobrazovatel'noj i professional'noj shkoly: Sb. dokumentov i materialov. M.: Politizdat, 1984. S. 70.
3. Prikaz Gosudarstvennogo komiteta po narodnomu obrazovaniju № 616 ot 19.09.90 // Uchitel'skaja gazeta. № 45, nojabr', 1991. S. 5.
4. Belobrykina O.A., Danilov Ju.S. Provincial'naja psihologija: professional'no-nauchnaja dejatel'nost' V.G.Leont'eva v istoricheskoj retrospektive // Sociogumanitarnye, estestvennye, tehicheskie i medicinskie nauki: novye rakursy razvitija: sbornik trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 16 oktjabrja 2015goda/ pod nauch. red. docenta O.P.Chigishevoj. Rostov-na-Donu: Izd-vo Mezhdunarodnogo issledovatel'skogo centra «Nauchnoe sotrudnichestvo», 2015. S. 27-37.
5. Belobrykina O.A., Danilov Ju.S. N.G.P.U. Leont'ev Vladimir Grigor'evich: dannye biografii #1 // Istorija rossijskoj psihologii v licah: Dajdzhest. 2016. № 3. S. 15-24.
6. Danilov Ju.S., Belobrykina O.A. Sushhnost' psihologicheskogo mehanizma motivacii po V.G. Leont'evu // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2014. № 1. S. 106-111.

7. Metodika izuchenija kollektiva, obshhenija, lichnosti (metodicheskie rekomendacii). /Sost.: A.V. Kuchmenko, L.F. Chuprov. Ch. 1. Abakan: AGPI, 1988. 75 s.
8. Metodika izuchenija kollektiva, obshhenija, lichnosti (metodicheskie rekomendacii) / Sost.: L.F. Chuprov, M.A. Barashkova, M.V. Voropaev, G.A. Matrosova, A.Ju. Tutrin, Ju.F. Kirpichev. Ch. 2.- izd-e 1-e. Abakan: AGPI, 1990.- 72 s.
9. Meshherjakova Je.I., Bohan T.G. Istorija psihologii v Sibiri: problema nauchnoj refleksii //Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2010. № 335. S. 34-30.
10. Meshherjakova Je.I., Bohan T.G. Stanovlenie medicinskoj psihologii v kontekste sibirskoj psihologicheskoj nauki // Medicinskaja psihologija v Rossii: jelektron. nauch. zhurn. 2014. № 2 (25). URL: [http://mprj.ru/archiv\\_global/2014\\_2\\_25/nomer/nomer05.php](http://mprj.ru/archiv_global/2014_2_25/nomer/nomer05.php) (data obrashhenija: 23.12.2016).
11. Perezhogin A.A., Chuprov L.F. Iz opyta raboty Centra komp'juternoj psihodiagnostiki i proforientacii // Teoreticheskie i prikladnye problemy prakticheskoj psihologii (Tezisy dokladov mezhrespublikanskoj nauchno-prakticheskoj konferencii 27-28 marta 1992 g.). Krasnodar, 1992. S. 84-85.
12. Problemy perestrojki professional'noj orientacii uchashhihsja (tezisy dokladov nauchno-prakticheskoj konferencii). Abakan: AGPI, 1988.- 183 s.
13. Ropot'ko N.V. Hakasija: psihologija i «jerogennye zony Zemli» // Psihologicheskaja gazeta. № 2/53. fevral', 2000. S. 26-27.
14. Torgunakova T.V. Istorija, sostojanie i perspektiva razvitija chernogorskoj psihologicheskoj sluzhby // Aktual'nye problemy podgotovki specialista v VUZe: Materialy III respublikanskih Katanovskih chtenij. Abakan: Izd-vo HGU im. N.F. Katanova, 1996. S. 81-82.
15. Fotekova T.A., Chuprov L.F. Longitjudnye issledovanija v praktike raboty psihologicheskoj sluzhby shkoly // Aktual'nye problemy podgotovki specialista v pedagogicheskom VUZe: Materialy II respublikanskih Katanovskih chtenij. V 2-h tomah. Abakan: Izd-vo HGU, 1995. T. 2. S. 14-15.
16. Chuprov L.F. Sanitarnoe prosveshhenie v vspomogatel'nyh shkolah // Fel'dsher i akusherka 1981. № 2. S. 36-37.
17. Chuprov L.F. Psihologicheskaja sluzhba v shkolah Hakasii // Psihologija uchebnoj dejatel'nosti shkol'nikov (tezisy dokladov Vtoroj Vsesojuznoj konferencii po pedagogicheskoj psihologii). M., 1982. S. 334-335.

18. Chuprov L.F. Nekotorye social'no-psihologicheskie aspekty dvujazychija (na materiale anketirovanija roditel'ev-hakasov g. Abakana) // Voprosy hakasskogo literaturnogo jazyka. Abakan: Hak. NIIJaLI, 1984. S. 187-192.
19. Chuprov L.F. Osobennosti proizvol'nogo vnimanija mladshih shkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk (na pravah rukopisi). M., 1988. 17 s.
20. Chuprov L.F. Nekotorye aspekty organizacii psihologicheskoj sluzhby v shkole (metodicheskoe posobie). Ch. 1. Abakan: AGPI, 1992. 57 s.
21. Chuprov L.F., Ropot'ko N.V. Proforientacija i profpsihodiagnostika (prakticheskoe posobie). Abakan: AGPI, 1993. 152 s.
22. Chuprov L.F. Sovmestnaja rabota psihologicheskoj sluzhby goroda i sredstv massovoj informacii po propagande psihologicheskix znanij // Zhurnal prakticheskogo psihologa. 1997. № 4. S. 123-128.
23. Chuprov L.F. Chernogorskaja psihologicheskaja sluzhba: hronika gazetnoj strokoj // Psiholog v shkole. 2000. № 3-4. S.195 - 206.
24. Chuprov L.F., Osinina V.V., Suvorova O.M. Telefon doverija i SMI // Psihologicheskaja gazeta. 2001. № 6. Ijun'. S. 22-23.
25. Chuprov L.F. Telefon doverija i sredstva massovoj informacii: obzor publikacij i opyt vzaimodejstvija. // Psihologija i shkola. 2003. № 3. S. 119-124.
26. Chuprov L.F. Klinicheskij vektor razvitija psihologicheskoj sluzhby v Hakasii / L.F. Chuprov // Jeksperimental'nye metodiki patopsihologii i opyt ih primenenija: materialy vserossijskoj jubilejnoj nauchno-prakticheskoi konferencii «Jeksperimental'nye metodiki patopsihologii i opyt ih primenenija» 23.09.2011 Moskva: k 100-letiju S.Ja. Rubinshtejn/; red. N.V. Zvereva, I.F. Roshhina. Moskva: MGPPU, 2011. S. 180-181.
27. Chuprov L.F. Klinicheskij vektor razvitija psihologicheskoj sluzhby v Hakasii // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. 2012. № 1-2. S. 32-37.
28. Chuprov L.F. Spisok publikacij po istorii psihologii v Hakasii (na nachalo 2012 goda) Prilozhenie // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. 2012. № 1-2. S. 38-41.
29. Chuprov L.F. Pevzner Marija Semenovna – shtrihi k biografii // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2014. № 4. S. 32-53.
30. Chuprov L.F. Jeti stremitel'nye 90-e (Jesse o razvitanii psihologicheskoj sluzhby v Hakasii) // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2014. № 4. S. 54-60.
31. Chuprov L.F. Amarcord o M.S. Pevzner // Istorija russijskoj psihologii v licah: Dajdzhest. 2016. № 5. S. 196-209.
32. Chuprov L.F., Ropot'ko N.V. Psihologija v gorode Chernogorske. Psihologo-mediko-pedagogicheskaja konsul'tacija kak centr psihologicheskoj sluzhby

goroda (obobshhenie opyta organizacii) // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. 2016. № 3. S. 223-230.

***Сведения об авторе:***

**Чупров Леонид Федорович**, кандидат психологических наук, профессор РАЕ, Full Member of EuАНН, главный редактор научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» (Россия)

## **С.Л. Рубинштейн – основоположник диалектико-материалистической парадигмы отечественной психологии**

Юров Игорь Александрович

Московский инновационный университет, Россия

e-mail: [sov36@mail.ru](mailto:sov36@mail.ru)

**Аннотация.** В статье утверждается, что основоположником диалектико-материалистической парадигмы отечественной психологии является С.Л. Рубинштейн.

**Ключевые слова:** парадигма, диалектико-материалистическая психология, детерминация, единство сознания и деятельности, аутентичность, внутреннее через внешнее, тоталитаризм

## **S.L. Rubinstein - founder of the dialectic-materialistic paradigm of Russian psychology**

Yurov Igor Aleksandrovich

*Moscow Innovation University, Russia*

e-mail: [sov36@mail.ru](mailto:sov36@mail.ru)

**Abstract.** The article claims that the founder of dialectical materialist paradigm of national psychology is S. Rubinstein.

**Keywords:** paradigm, dialectic-materialistic psychology, determination, unity of consciousness and activity, authenticity, an internal over external, totalitarianism

В зарубежной психологии успешно развиваются различные психологические парадигмы (психоанализ, бихевиоризм, гуманистическая психология, гештальтпсихология и др.). В отечественной психологии ни в одном учебнике нет упоминания о наличии какой-либо психологической парадигмы. В настоящее время бессмысленно говорить о бессодержательно-идеологизированном понятии «советская психология».



Характеризуя отечественную психологию уже в постсоветское время, А.В. Брушлинский пишет: «Гуманистическая трактовка человека противостоит пониманию его как пассивного существа, отвечающего на внешние воздействия (стимулы) лишь системой реакций, являющегося «винтиком» государственно-производственной машины, элементом производительных сил, продуктом (т.е. только объектом) развития общества. Такое антигуманистическое понимание человека, характерное для идеологии и практики тоталитаризма (в частности, для сталинизма и неосталинизма), до сих пор сохраняется – часто неосознанно – во многих (но не во всех) широко распространенных у нас теориях» [4, с.5].

По нашему мнению, основоположником психологического тоталитаризма и диалектико-материалистической парадигмы отечественной психологии был Л.С. Рубинштейн.

В 1913 году Рубинштейн в Марбургском университете успешно защищает докторскую диссертацию, в которой проанализировал характер точного естественнонаучного знания и выявил присущий его способу объяснения тип детерминации. Рубинштейн приходит к выводу о неприменимости естественнонаучного метода к гуманитарному знанию (к которому относилась психология). Он возражает против фундаментального положения субъективного идеализма о том, что «бытие не существует, а полагается мыслью» [18, с. 239], что «мысли ничего не может быть дано, мысль сама порождает все свое содержание, содержание бытия» [18, с. 234]. Вместе с тем вслед за С. Кьеркегором он отвергает и материализм, который «совершил уже свое опустошительное шествие», а также другую, «более утонченную форму натурализма – психологизм» [18, с. 234]. Таким образом, Рубинштейн фактически предлагает идею третьего пути, не связанного ни с субъективным идеализмом, ни с материализмом.

В статье «Принцип творческой самодеятельности» Рубинштейн пишет: «Итак, субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» [11, с. 106]. Уже в этой статье деятельность характеризуется следующими особенностями: 1) это всегда деятельность субъекта (т.е. человека, а не животного и не машины), точнее, субъектов, осуществляющих совместную деятельность; не может быть бессубъектной деятельности; 2) деятельность есть взаимодействие субъекта с объектом., т.е. она необходимо является предметной, содержательной; 3) она всегда - творческая и 4) самостоятельная.

Самостоятельность здесь вовсе не противостоит совместности. Напротив, именно в совместной деятельности реализуется ее самостоятельность. Автор исходит из того, что учение есть совместное исследование, проводимое учителем и учеником. Рубинштейн пишет, что «в творчестве создается и сам творец. Есть только один путь – если есть путь – для созидания большой личности: большая работа над большим творением. Личность тем значительнее, чем больше ее сфера действия, тот мир, в котором она живет...» [11, с.106]. Итак, по мнению Брушлинского, Рубинштейн, с одной стороны, творчески, критически использует все новое и ценное что дала немецкая классическая философия – особенно в лице гегелевского идеализма. С другой стороны он сразу же и сознательно начинает преодолевать идеалистическую трактовку деятельности как чистой активности лишь духовного субъекта, безотносительно к материальному субъекту. Рубинштейн вместе с тем критически относится также и к этому философскому материализму (механистическому и метафизическому). В идейной борьбе с идеализмом и дуализмом материализм всегда утверждал первичность материальных процессов и вторичность, производность психического, духовного. Однако принципиальная ограниченность такого метафизического (недиалектического) материализма состоит в неумении понять активность человека как субъекта, в игнорировании его деятельности [3,с.67]. И далее: «С точки зрения механистического материализма, который критиковал К. Маркс, отражение окружающего внешнего мира в психике человека рассматривается как пассивная рецепция внешнего воздействия человеком его мозгом. Подобную точку зрения Рубинштейн характеризует как пассивизм и подвергает ее резкой и справедливой критике» [3,67]. Это с позиций тоталитарного времени (1989) Брушлинский делает такой вывод: «Таким образом, ученый (Рубинштейн) начинает прокладывать свой собственный путь в философии и психологии, преодолевая неприемлемые для него идеализм и метафизический материализм. Это путь, ведущий к диалектическому материализму, т.е. к тому качественно новому типу материализма, который создан К. Марксом» [3, с. 67]. Брушлинский считает, что в «марксовой философии принципиально по-новому поставлена и решена проблема человека как субъекта: вопреки прежнему материализму утверждается деятельностная, активная сущность человека и вместе с тем деятельность – понимается как изначально практическая; в ходе такой деятельности люди преобразуют и познают природу и общество, тем самым формируя и развивая свои сущностные силы» [3, с.68]. И далее: «Диалектическим этот материализм является, в частности, потому, что он утверждает и все более глубоко раскрывает диалектичность, противоречивость

деятельности как взаимодействия субъекта с материальным объектом. На каждом этапе развития человек выступает как результат, следствие предшествующей деятельности, в которой он формируется, и вместе с тем эту деятельность осуществляет именно он, т.е. он является ее субъектом и причиной» [3,с.68].

Так кто же является основоположником психологического тоталитаризма, созданного из марксовской философии, как ни Рубинштейн и его интерпретаторы и последователи К.А. Абульханова и А.В. Брушлинский?

Более того, Брушлинский отмечает, что при Сталине С.Л. Рубинштейн публиковал только свои психологические монографии и лишь после его смерти начал издавать также и свои философские труды; а свои работы 10-ых и 20-х годов он никогда не мог даже упоминать.

После октябрьского переворота 1917 г. и окончания гражданской войны значительная часть отечественных гуманитариев, стоящих на немарксистских и непролетарских позициях, была вынуждена покинуть страну кто на «философском пароходе», а кто и просто бегством за границу. Другая часть, уже советских психологов (К.Н. Корнилов, Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд, Г.И.Челпанов), по-видимому, искренне или, напротив, под влиянием политической конъюнктуры пыталась разрабатывать психологическую науку с позиции философии Маркса [6,8,10,21]. Но эти первые попытки вначале были довольно наивными и малопродуктивными; к тому же общая философская и методологическая культура большинства психологов оставалась тогда невысокой.

Такое положение дало право одному из ведущих философов того периода, идеологическому помощнику И.В. Сталина – А.М. Деборину писать: «В высшей степени странным и непонятным является, например, то обстоятельство, что марксистские психологи до сих пор даже не подумали о том подходе, который рекомендуется Марксом в области психологии» [7, с.16].

Значительную, если не решающую идеологически-стимулирующую роль сыграла статья И.В. Сталина «О некоторых вопросах истории большевизма», которая фактически выступила в качестве социального заказа на формирование марксистской психологии [19].

Именно в это время были опубликованы «Немецкая идеология» К. Маркса и Ф. Энгельса, «Диалектика природы» Ф. Энгельса, «Философские тетради» В.И. Ленина, особое место занимает «Экономически-философские рукописи 1844 г. К. Маркса, в которых отчетливо Маркс раскрывает свое отношение к философской системе Гегеля, свой подход к проблеме человека и его деятельности. Здесь же наиболее полно представлена и система его

высказываний о психологии. Рубинштейн первым из отечественных философов в своей работе «Проблемы психологии в трудах К. Маркса» блестяще, научно и аргументировано (по Брушлинскому) использует и оригинально развивает по-новому открывшуюся теперь марксову философию для углубления и дальнейшей разработки своего субъектно-деятельностного подхода.

Анализируя философские произведения Маркса, Рубинштейн принимает и использует для развития своей концепции в первую очередь те положения, которые раскрывают диалектику взаимодействия субъекта с объектом – прежде всего диалектику изначально практической деятельности людей. Последние выступают у Маркса как опредмечивание субъекта, т.е. как процесс объективирования, объективного выявления и раскрытия сущностных сил человека. Рубинштейн ссылается на слова Маркса: «история промышленности и возникшее предметное бытие промышленности является раскрытой книгой человеческих сущностных сил, чувственно представшей перед нами человеческой психологией» [цит. по 12, с.24].

Таким образом, считает Рубинштейн, в труде субъект воздействует на материальный объект и преобразует его. И наоборот объект воздействует в то же время на субъекта, детерминирует его действия и трудовые операции, Эта зависимость, идущая от материального объекта к субъекту, означает, что человек и его психика не только проявляются в продуктах своего труда, они именно формируются и развиваются в ходе такой деятельности, детерминируемой объектом и преобразующий его. По Марксу, «лишь благодаря предметно развернутому богатству человеческого существа развивается, а частью и впервые порождается, богатство субъективной человеческой чувствительности: такие чувства, которые способны в человеческим наслаждениям и которые утверждают себя как человеческие сущностные силы. Ибо... человечность чувств возникает лишь благодаря наличию соответствующего предмета, благодаря очеловеченной природе» [цит. по 12, с.25-26]. Исходя из этого, Рубинштейн отмечает, что нет ни бессубъектной деятельности, ни бездеятельного субъекта. Неразрывная, органическая связь человека и его деяний в процессе его формирования, «построения» обобщается Рубинштейном как одно из важнейших условий единства личности – субъекта деятельности.

Рубинштейн развивает и конкретизирует в интересах психологии новую трактовку социальности как взаимосвязей между людьми в ходе их изначально практической деятельности. В том же контексте он раскрывает принципиальное различие между действием (одним из исходных понятий для субъектно-деятельностного подхода) и реакцией (основным понятием для бихевиоризма).

12 сентября 1938 года выходит статья Сталина «О диалектическом и историческом материализме», которая сразу же становится официальным документом для всех гуманитарных наук [20]. Рубинштейн не мог не руководствоваться основными положениями сталинской статьи и внес соответствующие коррективы в систему своих философско-психологических идей и положений, усилив аргументацию диалектико-материалистического принципа детерминизма и принципа единства сознания и деятельности.

Рубинштейн строит систему связей психики, сознаний и деятельности, опосредствованную личностью как субъектом этой связи. Личность становится основанием связи сознания и деятельности, в личности и личностью эта связь реализуется и замыкается. Связь сознания и деятельности оказывается лично опосредованно. Сознание регулирует деятельность, а личность, обладающая сознанием способна регулировать свои действия. Субъект же является основанием еще одной связи, еще одного единства – личности ее деятельности. Мысли Рубинштейна о личности, сознании, деятельности соответствуют идеологическим воззрениям того времени. Например, он пишет: «Сознательное общественное отношение к труду является стержнем, на котором перестраивается вся психология личности; оно же становится основой и стержнем ее самосознания» [12, с.36]. В 1942 г. первое издание «Основ общей психологии» Рубинштейна было удостоено высшей в то время премией – Сталинской премии. Не было ни одного случая, чтобы гуманитарий был награжден такой премией, не руководствуясь идеологическими положениями сталинизма как одной разновидности тоталитаризма.

Но Рубинштейн по-прежнему не догматически, а творчески (по мнению Брушлинского) относится даже к официально канонизируемой философии Маркса. Он видит не только сильные, но и слабые стороны марксовской философии, однако о последних он смог написать лишь после смерти Сталина в период хрущевской «оттепели». В 1959 г. он публикует свою вторую статью о ранних философских рукописях Маркса, в которой выявляет и положительные, и негативные стороны этой философии. Он критикует следующие принципы и общие идеи Маркса: бытие определяет сознание; изначальная соотносительность природы и человека; слитие в одну науку естествознания и общественных наук и др. [3,4,5]). Да, критикует, но эти положения остаются в качестве краеугольных камней диалектико-материалистической психологии.

Брушлинский отмечает, во время хрущевской «оттепели» во второй половине 50-х годов Рубинштейн совершил «тихую» революцию в философии и отчасти связанной с ней теоретической психологии, существенно определив всю разработку рассматриваемой здесь проблемы субъекта.

Значит, до оттепели был один Рубинштейн, а в период оттепели – другой? А не дальнейшее ли это развитие работ 10-начало 20 гг.? (- И.Ю.).

Брушлинский подчеркивает, что свою теорию психического как процесса Рубинштейн развил главным образом на экспериментальном материале психологии мышления. В 20-е годы в немецкой классической психологии (Вюрцбургская школа) разрабатывались как раз процессы мышления, которые представители этой школы считали первичными, так же первичными, как и ощущения.

Анализируя работы Рубинштейна, М.С. Каган подчеркивает, что он фактически исходил из определения предмета философии, которое сформулировал Ф.Энгельс «природа, общество и мышление». И которое безоговорочно принималось отечественными философами, словно не замечавшими содержащуюся в нем неточность: ведь понятие «мышление» не однопорядковое понятиям «природа» и «общество»; рядом с ними может и должно стоять понятие «человек», поскольку именно он соединяет в своем бытии природу и общество, образуя свою – синтетическую – форму бытия; потому-то ее место в философском рассмотрении бытия и является центральным [9,с.224]. Мышление же есть атрибут человека, чрезвычайно важный для его жизни и деятельности, но являющейся предметом изучения не самой философии, а логики и гносеологии, ибо в духовном мире человека рядом с мышлением функционируют другие психические механизмы, без которых нет самого духа как целого. Рубинштейн не мог в то время подвергнуть критике эту триаду Ф.Энгельса и его положение о сознании как познанной необходимости. (Не потому ли в 50-е годы свою теорию психического как процесса Рубинштейн развил главным образом на экспериментальном материале психологии мышления? - И.Ю.). Но в период оттепели нашел иной путь преодоления опасности подмены человека одним лишь его мышлением; «метафизический разрыв бытия на три несвязанные сферы –природу, общество, мышление» был преодолен благодаря трактовке человека как единства «субъектов, личностей, людей», поскольку они принадлежат и природе и обществу и являются носителями мышления [17, с.260].

Рубинштейн обосновывает принцип детерминизма: все внешние причины, влияния и т.д. действуют не прямо и непосредственно, а опосредованно – через внутренние условия того, на кого или на что они воздействуют (кратко: внешнее через внутреннее). «Чем выше мы поднимаемся – от неорганической природы к органической, от простейших организмов к человеку, – тем более сложной становится внутренняя природа явлений и тем

большим становится удельный вес внутренних условий по отношению к внешним» [16, с.13].

Свобода сознательных действий человека – это самоопределение субъекта по отношению к действительности, которое является необходимым звеном в процессе детерминации действия. Пока оно не свершилось, нет всех условий, детерминирующих действие, значит, до этого оно и не детерминировано. Предполагать, что оно было детерминировано до этого и исключать таким образом свободу человека – значит, подменять детерминацию предопределением [16, с.285]. Благодаря сознанию человек может предусмотреть последствия своих действий, и в силу этого он «самоопределяется во взаимодействии с действительностью, данной ему в отраженной идеальной форме: действительность еще не реализованная, детерминирует действия, посредством которых они реализуется. Это обращение обычной зависимости центральный феномен сознания. С ним непосредственно и связана свобода человека» [16, с.284].

Рубинштейн следующим образом раскрывает суть своей концепции: «Человек как субъект должен быть введен внутрь, в состав сущего, в состав бытия и, соответственно, определен круг философских категорий. Человек выступает при этом как сознательное существо и субъект действия, прежде всего как реальное, материальное, практическое существо... С появлением новых уровней бытия в новом качестве выступают и все его нижележащие уровни. Иными словами, человеческое бытие — это не частность, допускающая лишь антропологическое и психологическое исследование, не затрагивающая философский план общих, категориальных черт бытия. Поскольку с появлением человеческого бытия коренным образом преобразуется весь онтологический план, необходимо видоизменение категорий, определений бытия с учетом бытия человека. Значит, стоит вопрос не только о человеке во взаимоотношении с миром, но и о мире в соотношении с человеком как объективном отношении» [17, с. 259].

Рубинштейн подчеркивает, что «своеобразное отношение человека к миру связано с наличием у него сознания. Человек выступает как часть бытия, сущего, осознающая в принципе все бытие... Человек включен в бытие своими действиями, преобразующими наличное бытие... Эти действия порождены как ситуацией самой по себе, так и соотношением с потребностями человека. Значит, в человеке, включенном в ситуацию, есть что-то, что выводит его за пределы ситуации, в которую он включен. Ситуация – это лишь один из компонентов, детерминирующих его действия. Всякая ситуация по самому существу своему проблемна. Отсюда – постоянный выход человека за пределы

ситуации, а сама ситуация есть становление. Становление или становящееся соотнесено с тем внутренним в человеке, что, в свою очередь, соотносится с чем-то внешним по отношению к ситуации, выходящим и выводящим за ее пределы; это внешнее по отношению к ситуации связано с внутренним по отношению к человеку» [17, с.341].

Одна из важнейших проблем – проблема свободы человека в бытии. Рубинштейн пишет: «Проблема свободы выступает в трех аспектах: А) как самоопределение – роль внутреннего в детерминации поведения на разных уровнях; б) как свобода человека в общественной жизни (свобода личности и общественное принуждение); в) как свобода в Спинозовском смысле (контроль сознания над стихией собственных влечений)... Таким образом, свобода – это не только отрицание данного, как утверждают экзистенциалисты, но и утверждение его. Свобода – это и отрицание и утверждение данного. С этих позиций и идет марксистская критика экзистенциализма» [17, с.360]. Здесь нельзя не согласиться с Брушлинским, который считал, что под видом критики в реалиях того времени философы (и Рубинштейн) излагали свою собственную позицию по данной проблеме.

Положения Рубинштейна позволяют Брушлинскому отмечать, что основы гуманизма в корне подрываются, когда социальность сводится только к одной из своих бесконечно многообразных форм – к социальности лишь как принуждению, давлению, прессингу, диктату, с помощью которых общество навязывает (нередко даже насильственно) индивиду определенную систему норм и духовных ценностей. В психологии она проявляется в виде следующего очень известного принципа: от социального к индивидуальному, который часто трактуется более обобщенно в виде известного методологического принципа «от (только) внешнего к внутреннему», лежащего в основе прежних и новейших вариантов теории интериоризации как механизма возникновения психического, в отсутствие разведения понятий субъект-личность, аутентичность – неаутентичность бытия.

При формировании диалектико-материалистической психологии Рубинштейн сформулировал принцип единства сознания и деятельности, что послужило созданию государственной концепции создания «нового» человека, несмотря на то, что при тоталитарной системе функционировали не только двойные, а тройные стандарты поведения («думаем одно, говорим другое, а делаем третье»), наверняка это было известно самому Рубинштейну. Когда надо было, его хвалили за создание диалектико-материалистической психологии (Сталинская премия), затем критиковали за элементы реализма в науке (часто за глаза), а потом и совсем уволили с работы (период



космополитизма). С.Л. Рубинштейн является основоположником диалектико-материалистической парадигмы, созданной в условиях тоталитаризма, а ее активными интерпретаторами А.В. Брушлинский и К. А.Абульханова-Славская. До сих пор во многих работах (и в докторских диссертациях), подготовленных в разных парадигмах (психоанализ, гештальтпсихология, экзистенциализм и др.) основными принципами являются единство сознания и деятельности и принцип детерминизма [22].

В условиях научной конвергенции западной и отечественной психологии с целью глубокого и многомерного изучения человека необходимо отказаться от одностороннего применения принципов одной психологической парадигмы, а переходить к системному и комплексному использованию всех принципов современной психологии в их единстве и взаимосвязи [22].

### ***Список литературы:***

1. Абульханова-Славская К.А. Принцип субъекта в философско-психологической концепции С.Л.Рубинштейна / С.Л.Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. М.:Наука, 1989. С.10–61.
2. Абульханова К.А. С.Л.Рубинштейн – ретроспектива и перспектива / Проблема субъекта в психологической науке. – М.: Изд-во «Академический проект», 2000. С.13–26.
3. Брушлинский А.В. С.Л.Рубинштейн – основоположник деятельностного подхода в психологической науке / С.Л.Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. М.:Наука, 1989. С. 61-102.
4. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАН. 1994, 109 с.
5. Брушлинский А.В. Андеграунд диамата. М.: Изд-во «Академический проект», 2000. С.7-13.
6. Выготский Л.С. Психологическая наука в СССР // Общественные науки СССР (1917-1927 гг.). М., 1926. С. 25-46.
7. Деборин А.М. Итоги и задачи на философском фронте / Под знаменем марксизма. 1930. № 6. с. 16.
8. Залкинд А.Б. Фрейдизм и марксизм. М.:Работник просвещения, 1924.
9. Каган М.С. О труде С.Л.Рубинштейна «Человек и мир» и его месте в истории советской философии / С.Л. Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. М.:Наука, 1989. С.220-239.

10. Корнилов К.Н. Современная психология и марксизм // Психология и марксизм / Под ред. К.Н.Корнилова. Л.: Госиздат,1925.
11. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности / Ученые записки Высшей школы г. Одессы. 1922. Т. 11. С. 148–154.
12. Рубинштейн С.Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса / Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. С.19–46.
13. Рубинштейн С.Л. О философских основах психологии // Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. С.47-67.
14. Рубинштейн С.Л. Основы психологии. М.:Просвещение, 1935.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.:Питер, 2002. 750 с.
16. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М.: Педагогика, 1957. 302 с.
17. Рубинштейн С.Л. Человек и мир – Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. С.255-385.
18. Рубинштейн С. Л. О философской системе Г. Когена // Историко-философский ежегодник '92. М., 1994. С.230–259.
19. Сталин И.В. О некоторых вопросах истории большевизма // Пролетарская революция, 1931. № 6 (113).
20. Сталин И.В. О диалектическом и историческом материализме. Газета «Правда», 12 сентября 1938 г.
21. Челпанов Г.И. Психология и марксизм. М.:Работник просвещения, 1924.
22. Юров И.А. С.Л. Рубинштейн: диалектико-материалистическая и гуманистическая психология //Психолог. 2015. № 4. С. 37-84.

### **References:**

1. Abul'hanova-Slavskaja K.A.Princip sub#ekta v filosofsko-psihologicheskoy koncepcii S.L.Rubinshtejna / S.L.Rubinshtejn: Oчерki, vospominanija, materialy. М.:Nauka, 1989. S.10–61.
2. Abul'hanova K.A. S.L.Rubinshtejn – retrospektiva i perspektiva / Problema sub#ekta v psihologicheskoy nauke. – М.: Izd-vo «Akademicheskij proekt», 2000. S.13–26.
3. Brushlinskij A.V. S.L.Rubinshtejn – osnovopolozhnik dejatel'nostnogo podhoda v psihologicheskoy nauke / S.L.Rubinshtejn: Oчерki, vospominanija, materialy. М.:Nauka, 1989. S. 61-102.
4. Brushlinskij A.V. Problemy psihologii sub#ekta. М.: Institut psihologii RAN. 1994, 109 s.
5. Brushlinskij A.V. Andegraund diamata. М.: Izd-vo «Akademicheskij proekt», 2000. S.7-13.

6. Vygotskij L.S. Psihologicheskaja nauka v SSSR // Obshhestvennye nauki SSSR (1917-1927 gg.). M., 1926. S. 25-46.
7. Deborin A.M. Itogi i zadachi na filosofskom fronte / Pod znamenem marksizma. 1930. № 6. s. 16.
8. Zalkind A.B. Frejdizm i marksizm. M.:Rabotnik prosveshhenija, 1924.
9. Kagan M.S. O trude S.L.Rubinshtejna «Chelovek i mir» i ego meste v istorii sovetskoj filosofii / S.L. Rubinshtejn: Ocherki, vospominanija, materialy. M.:Nauka, 1989. S.220-239.
10. Kornilov K.N. Sovremennaja psihologija i marksizm // Psihologija i marksizm / Pod red. K.N.Kornilova. L.: Gosizdat,1925.
11. Rubinshtejn S.L. Princip tvorcheskoj samodejatel'nosti / Uchenye zapiski Vysshej shkoly g. Odessy. 1922. T. 11. S. 148–154.
12. Rubinshtejn S.L. Problemy psihologii v trudah Karla Marksa / Problemy obshhej psihologii. M.: Pedagogika, 1973. S.19–46.
13. Rubinshtejn S.L. O filosofskih osnovah psihologii // Problemy obshhej psihologii. M.: Pedagogika, 1973. S.47-67.
14. Rubinshtejn S.L. Osnovy psihologii. M.:Prosveshhenie, 1935.
15. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii. SPb.:Piter, 2002. 750 s.
16. Rubinshtejn S.L. Bytie i soznanie. M.: Pedagogika, 1957. 302 s.
17. Rubinshtejn S.L. Chelovek i mir – Problemy obshhej psihologii. M.: Pedagogika, 1973. S.255-385.
18. Rubinshtejn S. L. O filosofskoj sisteme G. Kogena // Istoriko-filosofskij ezhegodnik '92. M., 1994. S.230–259.
19. Stalin I.V. O nekotoryh voprosah istorii bol'shevizma // Proletarskaja revoljucija, 1931. № 6 (113).
20. Stalin I.V. O dialekticheskom i istoricheskom materializme. Gazeta «Pravda», 12 sentjabrja 1938 g.
21. Chelpanov G.I. Psihologija i marksizm. M.:Rabotnik prosveshhenija, 1924.
22. Jurov I.A. S.L. Rubinshtejn: dialektiko-materialisticheskaja i gumanisticheskaja psihologija //Psiholog. 2015. № 4. S. 37-84.

***Сведения об авторе:***

**Юров Игорь Александрович**, доцент кафедры психологии физической культуры, Московский инновационный университет (Москва, Россия).

## **Школа Л.С. Выготского: интервью с представителем второго поколения учеников (К юбилею ученого)**

Юрьев Николай Козьмич  
*Независимый исследователь*  
e-mail: [nyurev@yandex.ru](mailto:nyurev@yandex.ru)

**Аннотация.** Автор представляет текст интервью, взятое у представителя второго поколения учеников школы Л.С. Выготского (ученика М.С. Певзнер) Леонида Федоровича Чупрова. Интервью касается вопросов развития школы Выготского в современное время.

**Ключевые слова:** Выготский, школа, интервью.

## **School of L.S. Vygorsky: interview with representative of the second generation of disciples (On scientist's anniversary)**

Yuriev Nikolay Kozmich  
*Independent researcher*  
e-mail: [nyurev@yandex.ru](mailto:nyurev@yandex.ru)

**Abstract.** The author presents text of interview made with the representative of the second generation of disciples of the school L.S. Vygotsky (disciple of M.S. Pevzner) Leonid Fedorovich Chuprov. The interview concerns the issues of development of Vygotsky's school in the modernity.

**Keywords:** Vygotsky, school, intervies.

### **Введение**

Современная российская история психологии в своих исследованиях касается различной проблематики: биография персоналий [11; 14; 15; 24; 26], история отдельных психологических направлений и школ [3; 4; 22], периодизация [2; 17; 21], история институций [10], история проблем [5; 6; 7; 13; 23], социальная история психологии [1; 9], история переводов психологических работ [8], история методов [25].

В 2016 г. одной из центральных тем в историко-психологических исследованиях стало изучение наследия Льва Семеновича Выготский (1896-1934) по случаю его 120-летия [12; 16; 18; 20; 27].

Л.С. Выготский является одним из самых значимых ученых и мыслителей в советской психологии. Его вклад в психологию и педагогику очень велик. Идеи, разрабатываемые Львом Семеновичем, носили новаторский характер для 20-30-х гг. XX вв., изменив парадигму психолого-педагогической мысли в России (на методологической основе марксистско-ленинской идеологии). Глубина исследований и краеугольность проблем, рассматриваемых в его работах, показывают его как ученого, который работает не с узкой проблематикой, не с конкретными задачами (хотя и с этой областью он работал полноценно), но с общими подходами, с методологией научного познания, способной заложить теоретические основы решения дальнейших практических и прикладных задач.

Об анализе психологической концепции Л.С. Выготского, о заслугах его научного творчества написано большое количество работ, как статей, так и монографий. Но любая научная деятельность не чужда и даже напрямую связана с жизненными событиями, личностными переживаниями, которые позволяют нам понять ученого не только с рациональной, но и с личной, экзистенциальной позиции.

Данная работа посвящена обсуждению научного наследия Л.С. Выготского посредством интервью с ученым, являющимся одним из последователей школы Л.С. Выготского, учившимся у его учеников.

Интервью направлено на изучение взглядов последователя идей Выготского относительно самой школы, ее учеников и современного состояния психолого-педагогической концепции Выготского. Интервьюируемый – Леонид Федорович Чупров, кандидат психологических наук, профессор РАЕ, главный редактор научных журналов «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири», «Наука. Мысль» и «РЕМ: Psychology. Educology. Medicine».

### **Интервью**

*1) Леонид Федорович, имя Льва Семеновича Выготского известно каждому, кто соприкасается с психологией, начиная со студента-первокурсника, обучающегося по специальности «Психология». Помните ли Вы свое первое знакомство с именем Льва Семеновича?*

**Л.Ф.:** Первое знакомство с именем произошло на первом курсе дефектологического факультета Иркутского государственного педагогического института. «Введение в специальность» предмет назывался. А когда М.С.

Певзнер приехала в Иркутск уже как Председатель ГЭК, то прочитала несколько обзорных лекций будущим экзаменуемым, среди которых был и я. Естественно, лекции были о Выготском. Кстати, как-то до прочтения одного из трудов за 1956 г. под редакцией А.Р. Лурии <sup>1</sup> (уже после окончания педагогического института), я даже и не знал, что он доктор наук и профессор. Мы знали его имя, но в подробности его биографии никто нас не посвящал. Вообще этому удивляться не стоит. Работы Л.С. Выготского были фактически под запретом с 1934 по 1956 годы (Грэхэм, 1991<sup>2</sup>; Педагогический словарь, 1960<sup>3</sup>). Лишь в ФЭС <sup>4</sup> за 1983 г. можем обнаружить, что не так и плоха была теория: «Культурно-историческая теория В. породила крупнейшую в советской психологии школу, из которой вышли А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, Д.Б. Эльконин и др.» (Философский энциклопедический словарь, 1983, с. 98)<sup>5</sup>.

*2) Какие главные имена и направления в школе Л.С. Выготского Вы можете назвать?*

**Л.Ф.:** Часть громких имен я уже назвал в цитате из ФЭС. Начнем с того, что согласно мнению Марии Семеновны Певзнер единой научной школы нет. Об этом, в частности, она пишет в совместной с Лучковым статье (В.В. Лучков, М.С. Певзнер). Как ее ученик, я тоже придерживаюсь такой же точки зрения. «Выготский оставил после себя учеников, но школы Выготского после его смерти не возникло. Это произошло по многим причинам. Отметим только одну. Логическая и методологическая мощь, философская подготовка, психологическая и общебиологическая эрудиция Выготского были таковы, что он - как говорят в таких случаях - «оторвался» от учеников. Ученики оказались значительно уже учителя, они сумели освоить и развить лишь часть его творческого наследия» (Лучков, Певзнер, 1981, с. 61) <sup>6</sup>. Выделяются три направления: нейропсихология (линия Выготский-Лурия), психология деятельности (линия Выготский-Леонтьев) и дефектология (специальная психология и педагогика).

<sup>1</sup> Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка /Ответственный ред. А.Р. Лурия. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 420 с.

<sup>2</sup> Грэхэм Л.Р. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1991. – 486 с.

<sup>3</sup> Педагогический словарь. В двух томах. Том первый. – М.: Из-во АПН, 1960. – 775 с.

<sup>4</sup> Философский энциклопедический словарь /Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: «Сов. Энциклопедия», 1983. – 840 с.

<sup>5</sup> Философский энциклопедический словарь /Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: «Сов. Энциклопедия», 1983. – 840 с.

<sup>6</sup> Лучков В.В. Значение теории Л.С. Выготского для психологии и дефектологии / В.В. Лучков, М.С. Певзнер // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 1981. – № 4. – С. 60-70.

3) *Вы были знакомы с некоторыми учениками Л.С. Выготского, и учениками его учеников. Какие они? Что-то их объединяет помимо идей учителя?*

**Л.Ф.:** Наверное, точками отсчета надо считать мою первую и последнюю командировки в Москву. До этого времени мы с Марией Семеновной изредка переписывались. Первая командировка состоялась вскоре после того, как я стал штатным преподавателем, ассистентом кафедры педагогики и психологии Абаканского государственного педагогического института (АГПИ). Получив от меня письмо с известием, что я ассистент по психологии на кафедре, Мария Семеновна предложила мне прикрепиться соискателем (Чупров, 2014) <sup>7</sup>. Командировку мне дали легко.

В НИИДе (Научно-исследовательский институт дефектологии АПН СССР), несмотря на то, что М.С. Певзнер в это время находилась на больничном, меня встретили как старого знакомого (уже на второй день, после телефонного разговора сотрудников лаборатории с нею, где она была на должности профессора-консультанта). С тех пор, кроме как ученика Марии Семеновны меня ни кто и не представлял (я думаю). Мне удалось застать живыми и здравствующими многих из учеников Л.С. Выготского.

В то время в НИИДе работали, кроме Шиф Жозефины Ильиничны (1904-1978), которую я не застал, Власова Татьяна Александровна (1905-1986), Левина Роза Евгеньевна (1908-1989), Морозова Наталия Григорьевна (1906-1989) и ученица Ж.И. Шиф Петрова Вера Георгиевна (1921-2011).

4) *Как повлияла на Ваше становление как профессионала школа Л.С. Выготского?*

**Л.Ф.:** Научная школа – это не защита кандидатской или докторской диссертации, а усвоение той исследовательской парадигмы, которая лежит в основе научного поиска именно этой группы ученых, это усвоение идей и способа мышления, плюс этического кодекса поведения. Идеи отмирают вместе с головами их носителей. Так что до конца своих дней я буду мыслить как «внучатый последователь» школы Л.С. Выготского.

5) *Какую роль играют концепции Л.С. Выготского в современной психологической теории и практике в России?*

**Л.Ф.:** Да как-то все стали забывать. После того, как в конце 80-х – начале 90-х гг. на книжных развалах стали появляться в изобилии произведения

---

<sup>7</sup> Чупров Л.Ф. Певзнер, Мария Семеновна - штрихи к биографии // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2014. - № 4. - С. 32-53.

зарубежных психологов, да и вообще ученых, а российские читатели не приучены к чтениям предисловий, где иногда сообщалось, что автор уже не первой свежести. Наши ученые и практики стали отодвигать на задний план и подальше на книжных полках произведения отечественных авторов, в том числе и Л.С. Выготского. Простой пример. Недавно объявили, что в РПО открыли секцию позитивной психологии. Все знают, что американский психолог Мартин Селигман (Martin E.P. Seligman) является основоположником позитивной психологии. А вот то, что еще за десять лет до рождения Мартина Селигмана идею «не искать золотники болезни, а опираться на пуды здоровья» высказал и научно обосновал Л.С. Выготский, что то подзабыли, как забыли и о том, что в начале 90-х годов в России было похоронена целая наука «дефектология», что являлась воплощением идеи позитивизма в специальной психологии и специальной педагогике. Похоронена вместе с основанным Л.С. Выготским НИИ дефектологии АПН СССР (и какое-то время НИИ дефектологии РАО).

*б) Какое место в мировой психологической мысли занимают идеи Выготского?*

**Л.Ф.:** Мне представляется, что тут трудно что-то переоценить. Одним из первых это сделал С. Тулмин, еще в 1981 году (Тулмин, 1981)<sup>8</sup>.

*7) Что Вы можете сказать о зарубежном Выготсковедении (Vygotsky Studies), проводимом Rene van der Veer, Mike Cole, Anton Yasnitsky, Dorothy Holland и Alex Kozulin?*

**Л.Ф.:** Вот тут, среди этого списка имен я знаком по переписке лишь с Антоном Ясницким (Anton Yasnitsky,). Он имеет свое мнение на всю историю психологии в СССР и России. Некоторые моменты поражают своей новизной и «незамысленностью взора», но в целом, большинство моментов можно оспорить. Я бы дополнил этот список другим именем: Грэхем Л.Р. (Loren R. Graham). Этот автор отмечает, что некоторые английские переводы работ Выготского печатались с купюрами (Грэхэм, 1991, с. 174)<sup>9</sup>. В то же время благодаря этим изданиям смогла состояться публикация 6-того издания у нас.

---

<sup>8</sup> Тулмин С. Моцарт в психологии / С. Тулмин // Вопросы философии. – 1981. – № 10. – С. 127-137.

<sup>9</sup> Грэхем Л.Р. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1991. – 486 с.



8) *Как Вы видите дальнейшее развитие идей Л.С. Выготского?*

**Л.Ф.:** Это будет зависеть, как говаривали в былые годы, от «генеральной линии партии и правительства». Я пессимист. Позволю себе перефразировать строку из М.Ю. Лермонтова: «Печально я гляжу на ваше поколение».

### **Заключение**

Проведенное интервью позволяет высказать некоторые выводы относительно современного состояния идей и школы Л.С. Выготского. Безусловно, ответы Л.Ф. Чупрова носят субъективный характер, но одно бесспорно – до сих пор остаются пробелы в изучении концепций Выготского, его биографии; присутствует неоднозначность при оценке его вклада (от восторга до признания этих идей устаревшими, как и всей советской психологии).

Из этого можно отметить разные контексты развития ученого-психолога в конце советского периода в истории России и в начале XXI в. Условия становления интервьюируемого находились в зависимом положении от политического режима, что накладывало некоторые ограничения на возможности изучения как зарубежной литературы, так и концепций советских ученых, находившихся, так сказать, «под запретом». Естественно, в такой ситуации наследие Л.С. Выготского играло большую роль даже спустя 40-50 лет: концепции кристаллизовались, переосмыслены в работах учеников ученого, были использованы в других областях гуманитарного знания.

Сегодня – другая ситуация. Идеи Л.С. Выготского транслируются уже не так открыто, не являются приматом в мышлении педагогов и психологов. Проблема заключается еще и в том, что фигура этого ученого находится под неким знаком таинственности, т.к., в целом, вся советская психология до сих не осмыслена, и к тому же, нет критической историографии 20-30-х гг. прошлого столетия; до конца не установлены все те факторы, которые обуславливали развитие именно этих идей, а не других; неизвестны личные отношения ученых между собой.

Однако творчество Льва Семеновича, безусловно, носит всеобъемлющий характер: им ставились самые важные вопросы для преодоления кризиса в психологии, но, кажется, они до сих пор не решены. И их становится все больше.

**Список литературы:**

1. Артемьева О.А. Социальная биография рефлексологии В. М. Бехтерева // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2010. № 5. С. 181-186.
2. Батыршина А.Р. История психологии воли в России: вопросы периодизации // Высшее образование сегодня. 2011. № 2. С. 62-65.
3. Богданчиков С.А. Школа Узнадзе в контексте советской психологии 1950-1960-х гг.: время дискуссий (по материалам журнала «вопросы психологии») // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 106-116.
4. Ждан А.Н. Творческий путь и научная школа С.Л. Рубинштейна // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 3. С. 82-96.
5. Зуев К.Б. Основные тенденции изучения семьи в психологии позднесоветского периода (на примере публикаций в «психологическом журнале» с 1980 по 1990 годы) // Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2016. № 6. С. 58-67.
6. Кольцова В.А., Холондович Е.Н. Гениальность: психолого-историческое исследование // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 2. С. 101-118.
7. Костригин А.А. Психологические термины в философских словарях России XIX – начала XX в // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. Т. 15. С. 2181-2185.
8. Костригин А.А. Русские переводы трактата Аристотеля «О душе» (В.А. Снегирев и П.С. Попов) // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6.
9. Левченко Е.В. О прошлом и будущем российской советской психологии // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2010. Т. 5. № 4. С. 32-42.
10. Логинова Н.А. Психология и психологи в Институте мозга им. В.М. Бехтерева (1918-1948) // От истоков к современности 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах. Ответственный редактор: Богоявленская Д.Б.. М.: Издательство Когито-Центр, 2015. С. 163-166.
11. Люк Х., Волкова М.В. Тамара Дембо: научный портрет на фоне XX века // Методология и история психологии. 2011. Т. 6. № 2. С. 40-73
12. Мазиллов В.А. Л. С. Выготский и методология психологии // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 170-176.
13. Мазиллов В.А., Костригин А.А. Психология в системе философского знания XIX в.: богословская традиция // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2016. № 3 (42). С. 97-111.

14. Масоликова Н.Ю., Сорокина М.Ю. Русская наследница Песталоцци: Елена Антипова (1892-1974) и ее учителя // Ежегодник Дома русского зарубежья имени Александра Солженицына. 2014. № 5. С. 31-60.
15. Мясоед П.А. Творчество В.А. Роменца и российская психологическая мысль // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 106-115.
16. Обухова Л.Ф. К 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского и Ж. Пиаже // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 226-231.
17. Олейник Ю.Н. Периодизация истории психологии: проблемы и перспективы // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. № 2. С. 25-32.
18. Розин В.М. От взглядов Л.С. Выготского к современной концепции развития // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. Т. 13. № 2. С. 367-385.
19. Рубцов В.В. Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 4-14.
20. Савенко Ю.С. 120-летие Льва Семеновича Выготского 1896, Гомель - 1934, Москва // Независимый психиатрический журнал. 2016. № I. С. 7-8.
21. Стоюхина Н.Ю. Периодизация психологии воздействия в советской психотехнике 1920-1930-х гг // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 2. С. 105-110.
22. Стоюхина Н.Ю. Психология воздействия в советской психотехнике: 1920-1930-е гг. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. 429 с.
23. Стоюхина Н.Ю., Костригин А.А. Проблематика сна и сновидений в отечественной психологии на рубеже XIX-XX веков // Приволжский научный вестник. 2014. № 11-2 (39). С. 62-66.
24. Стоюхина Н.Ю., Мазилев В.А. Четвериков Иван Пименович: данные биографии #1 // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 4. С. 34-50.
25. Чупров Л.Ф. К истории разработки психодиагностического комплекса (ПДК-триада) // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2015. № 3-4. С. 189-195.
26. Чупров Л.Ф., Костригин А.А. Певзнер Мария Семеновна: данные библиографии #1 // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 5. С. 139-146.
27. Шведовская А.А. Развитие идей научной школы Л.С. Выготского: научные публикации журнала «Культурно-историческая психология» (2005-2016 гг.) // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 47-57.

**References:**

1. Artem'eva O.A. Social'naja biografija refleksologii V. M. Behtereva // Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika i psihologija. 2010. № 5. S. 181-186.
2. Batyrshina A.R. Istorija psihologii voli v Rossii: voprosy periodizacii // Vyshee obrazovanie segodnja. 2011. № 2. S. 62-65.
3. Bogdanchikov S.A. Shkola Uznadze v kontekste sovetskoj psihologii 1950-1960-h gg.: vremja diskussij (po materialam zhurnala «voprosy psihologii») // Voprosy psihologii. 2015. № 5. S. 106-116.
4. Zhdan A.N. Tvorcheskij put' i nauchnaja shkola S.L. Rubinshtejna // Psihologicheskij zhurnal. 2010. T. 31. № 3. S. 82-96.
5. Zuev K.B. Osnovnye tendencii izuchenija sem'i v psihologii pozdnesovetskogo perioda (na primere publikacij v «psihologicheskom zhurnale» s 1980 po 1990 gody) // Sem'ja i lichnost': problemy vzaimodejstvija. 2016. № 6. S. 58-67.
6. Kol'cova V.A., Holondovich E.N. Genial'nost': psihologo-istoricheskoe issledovanie // Psihologicheskij zhurnal. 2012. T. 33. № 2. S. 101-118.
7. Kostrigin A.A. Psihologicheskie terminy v filosofskih slovarjah Rossii XIX – nachala XX v // Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal Koncept. 2016. T. 15. S. 2181-2185.
8. Kostrigin A.A. Russkie perevody traktata Aristotelja «O dushe» (V.A. Snegirev i P.S. Popov) // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2016. № 6.
9. Levchenko E.V. O proshlom i budushhem rossijskoj sovetskoj psihologii // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. 2010. T. 5. № 4. S. 32-42.
10. Loginova N.A. Psihologija i psihologi v Institute mozga im. V.M. Behtereva (1918-1948) // Ot istokov k sovremennosti 130 let organizacii psihologicheskogo obshhestva pri Moskovskom universitete: Sbornik materialov jubilejnoj konferencii: V 5 tomah. Otvetstvennyj redaktor: Bogojavlenskaja D.B.. M.: Izdatel'stvo Kogito-Centr, 2015. S. 163-166.
11. Ljuk H., Volkova M.V. Tamara Dembo: nauchnyj portert na fone XX veka // Metodologija i istorija psihologii. 2011. T. 6. № 2. S. 40-73
12. Mazilov V.A. L. S. Vygotskij i metodologija psihologii // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2016. № 5. S. 170-176.
13. Mazilov V.A., Kostrigin A.A. Psihologija v sisteme filosofskogo znanija XIX v.: bogoslovskaja tradicija // Vestnik Pravoslavnogo Svjato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Serija 4: Pedagogika. Psihologija. 2016. № 3 (42). S. 97-111.

14. Masolikova N.Ju., Sorokina M.Ju. Russkaja naslednica Pestalocci: Elena Antipova (1892-1974) i ee uchitelja // Ezhegodnik Doma russkogo zarubezh'ja imeni Aleksandra Solzhenicyna. 2014. № 5. S. 31-60.
15. Mjasoed P.A. Tvorcestvo V.A. Romenca i rossijskaja psihologičeskaja mysl' // Voprosy psihologii. 2013. № 1. S. 106-115.
16. Obuhova L.F. K 120-letiju so dnja rozhdenija L.S. Vygotskogo i Zh. Piazhe // Kul'turno-istoričeskaja psihologija. 2016. T. 12. № 3. S. 226-231.
17. Olejnik Ju.N. Periodizacija istorii psihologii: problemy i perspektivy // Metodologija i istorija psihologii. 2008. T. 3. № 2. S. 25-32.
18. Rozin V.M. Ot vzgljadov L.S. Vygotskogo k sovremennoj koncepcii razvitija // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. 2016. T. 13. № 2. S. 367-385.
19. Rubcov V.V. Kul'turno-istoričeskaja nauchnaja shkola: problemy, kotorye postavil L.S. Vygotskij // Kul'turno-istoričeskaja psihologija. 2016. T. 12. № 3. S. 4-14.
20. Savenko Ju.S. 120-letie L'va Semenovicha Vygotskogo 1896, Gomel' - 1934, Moskva // Nezavisimyj psihiatricheskij zhurnal. 2016. № I. S. 7-8.
21. Stojuhina N.Ju. Periodizacija psihologii vozdejstvija v sovetskoj psihotehnike 1920-1930-h gg // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2016. № 2. S. 105-110.
22. Stojuhina N.Ju. Psihologija vozdejstvija v sovetskoj psihotehnike: 1920-1930-e gg. Jaroslavl': RIO JaGPU, 2016. 429 s.
23. Stojuhina N.Ju., Kostrigin A.A. Problematika sna i snovidenij v otechestvennoj psihologii na rubezhe XIX-XX vekov // Privolzhskij nauchnyj vestnik. 2014. № 11-2 (39). S. 62-66.
24. Stojuhina N.Ju., Mazilov V.A. Chetverikov Ivan Pimenovich: dannye biografii #1 // Istorija rossijskoj psihologii v licah: Dajdzhest. 2016. № 4. S. 34-50.
25. Chuprov L.F. K istorii razrabotki psihodiagnostičeskogo kompleksa (PDK-triada) // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2015. № 3-4. S. 189-195.
26. Chuprov L.F., Kostrigin A.A. Pevzner Marija Semenovna: dannye bibliografii #1 // Istorija rossijskoj psihologii v licah: Dajdzhest. 2016. № 5. S. 139-146.
27. Shvedovskaja A.A. Razvitie idej nauchnoj shkoly L.S. Vygotskogo: nauchnye publikacii zhurnala «Kul'turno-istoričeskaja psihologija» (2005-2016 gg.) // Kul'turno-istoričeskaja psihologija. 2016. T. 12. № 3. S. 47-57.

***Сведения об авторе:***

Юрьев Николай Козьмич – независимый исследователь (Черногорск, Россия).

## Вызовы современности

### О духовно-нравственных проблемах психологического знания

Арпентьева Мариям Равильевна

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Россия

e-mail: [mariam\\_rav@mail.ru](mailto:mariam_rav@mail.ru)

**Аннотация.** Актуальность исследования связана с необходимостью изучения личностного вклада современного психолога как ученого в развитие и трансформацию науки, ее эпистемологии, методологии, теоретических и эмпирических аспектов исследования, а также представления результатов своих исследований и их апробации и внедрения в повседневную жизнь сообщества, роли духовно-нравственных ценностей исследователя в его творчестве (его причинах, мотивах и следствиях, результатах, его направленности и масштабах). Цель исследования – анализ роли ценностно-смысловой позиции психолога как ученого в формировании и развитии его научного творчества, развитии понимания им себя и мира. Духовно-нравственная культура исследователя определяет его включенность в жизнь человеческого сообщества, выраженность стремления к поиску «истин» бытия – ответов на важные для человечества вопросы, направленность и масштаб научного творчества, в том числе, готовность и способность выходить за рамки достигнутого предшествующими исследователями - готовность и способность трансценденции. Основной вывод связан с необходимостью не только образовательной, но и воспитательной подготовки молодых ученых к научному творчеству, к пониманию взаимосвязи духовно-нравственных ориентиров личности и ее научной продуктивности.

**Ключевые слова:** история психологии, ценности; мораль, человек; науки, парадигма, стиль; трансгрессия, трансценденция.

### On moral and spiritual issues psychological knowledge

Arpentieva Mariam Ravilievna

Kaluga K. E. Tsiolkovsky state University, Russia

e-mail: [mariam\\_rav@mail.ru](mailto:mariam_rav@mail.ru)

**Abstract.** Relevance of research is connected with necessity of studying the personal contribution for modern psychologist as a scientist in the development and transformation of science, its epistemology, methodology, theoretical and empirical aspects of the study and presenting the results of their research, and their approbation and introduction into the everyday life of the community, the role of spiritual and moral values of the researcher in his work (its causes, motives and consequences, results, its orientation and scale). The purpose of the study – an analysis of the role of axiological positions of the psychologist as a scientist in the formation and development of his scientific creativity to the development of understanding themselves and the world. Spiritually-moral culture of the researcher determines its inclusion in the human community, manifestation of the desire to seek out the "truths" of life – answers to important human questions, focus and scope of scientific creativity, including the willingness and ability to go beyond made by previous researchers - the willingness and ability of transcendence. The main conclusion is the need not only educational, but also educational training of young scientists in scientific work, to understand the interrelatedness of spiritual and moral values of personality and its scientific productivity. **Keywords:** history of psychology, value; moral, person; science, paradigm, style; transgression, transcendence.

Первое упоминание термина «психология», по мнению исследователей, связано с работой философа М. Марулича [26; 35, p. 15]. Однако, в сферу научного знания данное понятие как самостоятельная наука вошло гораздо позднее. Долгое развитие психологического знания, однако, не помешало ему завоевать всеобщее признание и все усиливающееся влияние: психологическое знание все интенсивнее включается в знание других наук, увеличивая и их «проблемно-исследовательское поле», и собственное: за последние десятилетия возникли десятки новых направлений в теории и практике психологии, многие получили множество ранее сложившихся направлений и школ. В психологии, как в зеркале, отражаются ведущие проблемы современной науки, в том числе, проблемы нравственных и правовых основ деятельности ученых, правового и нравственного нигилизма, симуляции научного исследования как выбора между трансгрессией и трансценденцией.

Правовой и нравственный нигилизм в современную эпоху отражается не только в пренебрежении правовыми и нравственными нормами, в том числе – нормами «оборота интеллектуальной собственности», но во всей жизни человека, трансформации ее творческих и репродуктивных компонентов. Для многих людей, как кажется, разрушение творческих отношений к себе и миру, ориентации на развитие самопонимания и миропонимания, не несет особенной

«угрозы»: многие люди живут «во сне» обыденных, привычных событий, не привнося ни в свою жизнь, ни в жизнь окружающих сколь-нибудь существенной новизны, трансценденция в их жизни подменяется трансгрессией, творчество, дар, благодарность - избеганием, жертвами и игнорированием. Отказ от творчества весьма типичен: его мотивами и причинами становятся как отказ от развития в целом (комплекс Ионы), так и сопутствующие им лень (прокрастинация) и десакрализация (ценностная аномия). Лень и десакрализация – ведущие оставляющие трансгрессии, в ходе которой человек движется «проторенными путями» избегания жизни, экономя усилия и иные ресурсы и не задумываясь о ценностях, опираясь на желания и инстинкты, запирающие человека в мире всеобщего отчуждения, невежества и повторений, вместо того, чтобы принять вызовы жизни / судьбы и, в том числе, науки, преодолеть себя самого, реализуя ценностно-смысловые опоры своей жизни, реализуя себя как человека, как творческое, духовное, диалогическое существо, с имманентными, индигенными потребностями (нуждами) любви, познания, преобразования. Эти результаты «нигилизма» выходят далеко за рамки индивидуальной жизни, превращаясь в тотальное разрушение культуры и ее компонентов, включая культуру научных исследований. В сфере научных исследований и интеллектуальной собственности правовой и нравственный нигилизм слились в современном мире в единство – симулякры научных исследований.

На сегодняшний день исследование лженауки как симулякров научной деятельности – одна из актуальнейших тем научных исследований, затрагивающая интересы специалистов и теоретиков множества направлений и наук. Вопрос о существовании и практике научных симулякров как вопрос трансгрессии в научном творчестве тесно связан с вопросом о том, когда они возникли, по какой причине и с какой целью люди симулируют научное творчество и творчество вообще. С одной стороны, в качестве примера, поясняющего суть происходящего, можно привести отношение к себе и миру так называемых поколений «цифровых туристов» и «цифровых аборигенов». На фоне отсутствия сколь-нибудь заметных обывателю информационных границ и цензуры, нравственных и иных регуляторов жизнедеятельности, эти поколения демонстрируют огромное стремление к «псевдотворчеству», бесконечным селфи-римейкам, не умножающим смыслы и раскрывающие тайны мира, а тиражирующим смыслы и образы самопредъявлений. С другой стороны, почва для такого отношения давно существует и в науке: давняя дилемма «любить науку в себе или себя в науке» отражает выбор, стоящий перед человеком не одно десятилетие и не один век. Этот выбор



осуществляется в зависимости от того, что является для человека значимым, ценным, каковы мотивы и цели его научной деятельности, реализующие эти ценности, стоит ли перед человеком задача постижения как задача развития понимания мира и самого себя – через мир, или иная задача, в которой постижение мира более или менее важно, являясь «пропуском» в социальный успех и т.д. С другой стороны, начало научных исследований, философского постижения мира, было связано с целым рядом примеров жизненных испытаний и коллизий, которые ученый, философ переживал, утверждая свои открытия или просто – занимаясь познанием тайн мира. К сожалению, такое познание, как показывает опыт человечества, также не всегда принималось: новые эпистемы, методологии, теории и понятия с огромным трудом входят в науку и по сей день: практика научного творчества заменена практикой квалификационных «упражнений», «минимумов», открытия заменены «квалификационными требованиями», что ведет к бюрократизации и смысловому выхолащиванию научного творчества. Учёный ориентируется не на «максимум», не творит и изучает, а пытается «вписаться» в научное сообщество. Ученый, без сомнения, нуждается, в научных рамках, - чтобы объяснить окружающим суть своих открытий, он нуждается в помощи коллег и в том, чтобы включить свое исследование в контекст исследований других учёных, однако, этот процесс не должен носить характер формального, как к этому явно или неявно побуждают апологеты сциентизма [22; 23]. Воспроизводство «рамки» исследования не есть воспроизводство науки. Чрезмерное внимание к ним, традиционное для России и навязчиво агрессивное для западной науки XX века, в настоящее время пытаются «поглотить» научное творчество как таковое. Нет сомнения в том, что с «лженаукой» бороться необходимо, однако, с нею лучше всего бороться изнутри: воспитывая ученых, в том числе посредством научных школ, СМИ, общества в целом, культуре отношений к исследованию и исследователям, к себе самому. Формализация, выхолащивание научных исследований и «экспертизы», основанные на ней, обращены лишь к последствиям симуляции, но не причинам: они могут быть использованы и используются там, где научной деятельности как таковой нет. Однако, они не могут быть использованы там, где нет деятельности образовательной и воспитательной: с человека, ученого, лишённого качественной подготовки, невозможно «спросить» качественное исследование, если то, то он делает воспитано и «обучено» системой образования, названной еще Ф. Ницше «варварской» [20]. «Массовое» образование сало варварским, утерев ориентацию на развитие ученика: год от года требования к обучающей части образования снижаются, требования к воспитательной части в

российском образовании были разрушены переломом 90-х годов XX века, одним ударом нивелировавшим ценности, разделяемые людьми огромной страны ради псевдоценностей западной «цивилизации». Западное торжество «серости» и посредственности взрастило во многих сферах «культуры» приоритет правовых, формальных критериев творчества, превратив научное творчество в объект собственности и, таким образом, науку – в одну из сфер товарно-денежных и сопутствующим им юридических, правовых отношений. Практика «грантов», якобы направленная на поддержку исследований, является ярким примером «товарно-денежного» обмена. Она, несомненно, поддерживает исследования, однако, поддерживает определенный тип определенного круга лиц: «конфликты интересов» в сфере распределения грантов настолько прозрачен, насколько и прозрачны «требования» к их получателям. «Грантополучатель» не может выйти за рамки ни теории, ни методологии, ни эпистемологии, ни – даже – традиционных методик – исследования: его задача – «соответствовать». Селекция в этой сфере гораздо более жестока, чем селекция в сфере «научных степеней» и «званий». Последние еще можно получить, сделав серьезное открытие и описав его, однако, открытие по сути не является необходимым. Необходимо соответствие внешним, квалификационным признакам: чуть более или чуть менее «серьезным». Именно поэтому и существуют «фабрики диссертаций»: внешние критерии легче «оценить», не нужно пытаться / тратить время и силы понимать текст, исследование, исследовать его логику и реструктурировать ценностный мир автора-ученого, можно «сверить» внешние показатели с «требуемыми» и принять решение – «принять» или «отказать», «поощрить» или «наказать» на основе чисто внешнего соответствия. С одной стороны, несомненно, что формальный подход необходим: он позволяет, в некоторых случаях, лучше понять и содержательное богатство работы. Однако, он не может быть и не должен быть центральным. С другой стороны, любой профессионал, чьи научные «интересы» не деформированы иными интересами и мотивами, легко отличит «подделку» от «настоящего»: если «зерно истины» в исследовании есть, – любое исследование или его описание можно «довести», развить, «исправить ляпы». Научное руководство, научное сотрудничество и родилось из этой идеи – развития и совершенствования.

Научное исследование – труд, который не нормируется извне. Исследователь может и часто должен написать и реализовать программу исследований, однако, настоящее творчество «ведет» его за собой: трансценденция, в отличие от трансгрессии, не предсказуема именно потому, что не формализуема. «Игра в бисер» лженауки, трансгрессия, пронизывает все

здание научного творчества, в котором, с одной стороны, представления лжеученого, утверждающего открытия там, где их нет и не может быть, даже в силу того, что фонд научных знаний в изучаемой им области огромен, но лжеученый с ним не знаком, с другой стороны, - представления научного сообщества, интересующегося не столько тем, что открыто ученым и открыто ли, сколько тем, в какую рамку его «открытие» помещено и как [6; 11; 12; 13; 15]. Возвращение к науке, к реальности - ожидаемый, но сложный процесс, в котором поддерживающие симулякры представления всего человечества о себе и мире должны пройти стадии более или менее тотального разоблачения.

Особенно интересно проследить этапы трансгрессии научной деятельности на примере научных школ [16; 26; 28]. Вырождение научных школ (их угасание) происходит в двух основных формах: бюрократизации и коммерциализации. Обе эти формы, активно поддерживаемые в настоящее время, связаны с модернизацией и модификацией уже имеющихся результатов, сводятся к управлению проектами вместо научного поиска, что убивает творчество, и, следовательно, саму научную школу [4; 9; 29; 30; 31]. Как отмечает А.Гротендик [9], меритократия, начиная с содружества гениев заканчивает разделением социальной общности на две касты: жестокосердых «высших» и живущего в страхе «болота». Отчуждение и самоуправление вытесняют творчество, а манкировка наукой (их симулякры) со стороны «элиты», наряду с принудительным уничтожением или самопожертвованием людей, вытесняют реальные, не-фиктивные процессы [9; 30; 32]. В противоположность трансгрессии путем бюрократизации и коммерциализации, научная школа, занимающаяся истинным творчеством, трансценденцией, работает вместе и для развития всех участников и «потребителей» научных исследований, в том числе – на основе социального партнерства - взаимопомощи, сотрудничества, а также на основе социального служения - отношений дарения / благодарности, невозможных без опоры и реализации духовно-нравственных ценностей.

Современная наука шагнула так далеко, что существуют целые симулякры научных школ, множатся попытки создания собственных школ на основе имеющихся простым «переименованием» изучаемых концепций [33; 34; 35]. Проникающие в науку симулякры превращают ее основные идеи и саму науку в фикции. Помимо отдельных позитивных моментов, связанных с демистификацией всемогущества и «беспорности» научных знаний, это приносит в сознание и жизнь людей, лишенных развитых навыков рефлексии общения, познания и отношений, многие негативные аспекты, еще более ослабляя ценностное осмысление процессов и результатов конструирования как

«ситуативных», так и «внеситуативных» знаний, в том числе знаний науки. Научное исследование, оцениваемое не по сути и значимости, а по «индексу цитируемости» и «проценту оригинальности», не прочитанное, а «просмотренное», не понятое, а «соответствующее требованиям» (ВАК, РИНЦ, Scopus и т.д.) - фикция, орудие псевдонаучной стратификации, в том числе, орудие самопродвижения и унижения и уничтожения «конкурентов». В результате «сражение» научных школ, их эпистемологий и идеологий вырастает в сражение людей [6; 8; 9;11]. Очевидно, что психология будущего нуждается в том, чтобы «исправить перекос» и интегрировать не только разнородные эпистемы, методологии, теории и концепты, но и экспертные критерии оценки качества научного исследования, его нужности и т.д. Ключ к решению проблем правового нигилизма и симулякров науки, преодолении трансгрессивных тенденций в ее развитии в целом – в решении проблем нигилизма нравственного, возвращении науке ее духовно-нравственных основ и живого, человеческого «любопытства». Сейчас, как пишет В.А. Петровский «топ-менеджеры от науки отмахиваются от идеи создания научных подразделений, которые бы разрабатывали проблемы...» нужные науке и практике, но не входящие в традиционную «тарифную сетку» [21]. В большинстве наук, в том числе в психологии, нарушение норм науки грозит «отлучением» исследователя от научного сообщества - деградацией статуса», которая в условиях коллективной научной деятельности делает невозможной дальнейшую научную работу учёного [3; 7, с. 29; 19, с. 74-78].

Однако, научная школа даже в условиях, активно разрушающих научное творчество, помогает исследователям сохранить и увеличить их потенциал: как личностей и как ученых, как субъектов социального развития.

Р.К. Мертоном отмечается, что деформация науки вносит вклад в деформацию мотивов ученого, в результате чего возникает «амбивалентность» – двойственность и противоречивость мотивов и поведения. Ранее потребность ученого «воспользоваться» своей интеллектуальной «собственностью» удовлетворялось через признание, что ставило вопросы научного приоритета. Сейчас ученый может «претендовать» на большее, чем признание, а само открытие или его фикция становятся предметом «авторского права» [7, с. 27-28; 14, с. 319-320; 18]. Поэтому происходит «превращение науки в массовую «индустрию производства знаний» [17]. Вместе с тем, нарастает и иная тенденция: «На протяжении почти всей своей истории ценностная нейтральность науки считалась ее отличительной чертой, ее добродетелью, спасающей от предвзятости и необъективности. В наше время это утверждение уже не произносят столь категорично... научная деятельность – род

человеческой деятельности, и в этом своем статусе она не может не ориентироваться на ценности», - пишет Э. Агацци [1, с.35; 2, с. 63; 3; 27]. Завершим цитатой Дж. Пико дела Мирондолы: «Тогда принял Бог человека как творение неопределенного образа и, поставив его в центре мира, сказал: «...Я ставлю тебя в центре мира, чтобы оттуда тебе было удобнее обозревать все, что есть в мире. Я не сделал тебя ни небесным, ни земным, ни смертным, ни бессмертным, чтобы ты сам, свободный и славный мастер, сформировал себя в образе, который ты предпочитаешь. ... О высшее и восхитительное счастье человека, которому дано владеть тем, чем пожелает, и быть тем, чем хочет!» [22, с. 507, 509, 512].

### ***Список литературы***

1. Агацци Э. Человек как предмет философии // Вопросы философии. 1989, № 2. С.30-37.
2. Агацци Э. Этика и наука //Философско-социологическая мысль. 1991. № 9. С. 63.
3. Арпентьева М.Р. Научные школы в истории научного творчества // Научные коммуникации. Научная этика. Инженерная этика. Материалы Первой региональной научной конф. «Scientific communications 2015». 29 30 сентября 2015 г., Омск. Омск: ОмГТУ, 2015. 113с. С. 3-10.
4. Бандурина И.А. Этнос науки и этика ученого // Высшее образование в России. 2010. №5 С.161-164.
5. Белл Д., Ли Ч. Сострадательная меритократия // День. 2013. №186. С.4.
6. Бжезинский Зб. Выбор. М.: Наука, 2010. С. 127.
7. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция. Тула: Тульский полиграфист, 2013. 204 с.
8. Виноградова Т.В. Этические проблемы творчества ученого: Научно-аналитический обзор. М.: ИНИОН, 1993. 48 с.
9. Грезнева О.Ю. Научные школы. М.: РАН, 2003. 69с.
10. Гротендик А. Урожай и посеы. Ижевск: РХД, 2001. 288 с.
11. Де Токвиль А. Демократия в Америке. М.: Прогресс, 1992. 554 с.
12. Кочергин А.Н. Научное творчество как объект исследования // Научный вестник МГТУ ГА. 2009. №142 С.47-55.
13. Кочергин А.Н. Научное творчество: проблемы социальной ответственности и стимулирования // Научный вестник МГТУ ГА. 2010. №155 С.41-48.

14. Кулешова И.И. О новом понятийном аппарате философии творчества // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. 2012. №2. С. 8. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-novom-ponyatiynom-apparate-filosofii-tvorchestva>
15. Лазар М.Г. Этика науки. Философско-социологические аспекты соотношения науки и морали / Под ред. И.А. Майзеля. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1985. 128 с.
16. Лебедев С.А. Философия науки. М.: Академ. проект, 2004. 320с.
17. Логинова Н. А. Феномен ученичества // Психол. журнал. 2000. № 5. Т. 21. С. 106–111.
18. Лук А. Н. Плутводство в науке и облик ученого // Вестник АН СССР. - 1980. - № 1. С. 132-136.
19. Мирская Е.З. Р.Мертон и его концепция социология науки // Современная западная социология науки / Под ред. В.Ж.Келле, Е.З.Мирской. М. : Наука, 1988. С. 42–60.
20. Ницше Ф. О будущности наших образовательных учреждений (1871 - 1872) // Ницше Ф. Философская проза, стихотворения: Сборник. Мн.: ООО "Попурри", 2000. 628 с.
21. Петровский В.А. Предмет консультативной психологии: пред-«меты» // Консультативная психология и психотерапия. 2010. – №2 (65). С. 8-24.
22. Пико делла Мирандола Дж.. Речь о достоинстве человека. Комментарий к канцоне о любви Дж. Бенивьени // Эстетика Ренессанса. М.: Искусство Год: 1981 .Т.1., 639с. С. 248–305.
23. Полани М. Личностное знание. М.: Прогресс, 1985. 344с.
24. Поппер К. Логика и рост научного знания. М.: Прогресс, 1983. 606 с.
25. Русская философия: Энциклопедия // Под. общ. ред. М.А. Маслина. Сост. П.П. Апрышко, А.П. Поляков. М.: Книжный Клуб Книговек, 2014. 832 с. С. 578.
26. Устюжанина Е. В., Евсюков С. Г., Петров А. Г. и др. Научная школа как структурная единица. М.: ЦЭМИ РАН, 2011. 72-73.
27. Хамидов А. А. Свобода научного творчества и ответственность ученого / Под общ. ред. З. К. Шаукеновой. Алматы: Институт философии, политологии и религиоведения КН МОН РК, 2014. 308 с
28. Школы в науке / Под ред. С.Р. Микулинского, др.. М.: Наука, 1977. 523с.
29. Янг М. Возвышение меритократии // Утопия и утопическое мышление: антология зарубежн. лит.. М.: Прогресс, 1991. Р.317-347.
30. Ярошевский М. Г. Логика развития науки и научная школа // Школы в науке / Под ред. С. Р. Микулинского и др.. М., 1977. С. 86.

31. Arendt H. The crisis of education // Arendt H., Kohn J. Between Past and Future. N.-Y.: Penguin Classics, 1961, 2006. P.190-195.
32. Haraway D. Situated Knowledges // Simians, Cyborgs and Women / Ed. by D.J. Haraway. N.-Y., L.: Routledge, 1991. 312p. P. 183-201.
33. Hayes C. Twilight of the elites. N.-Y.: Crown Publishing, 2012.
34. Hayles N.K. My Mother was a computer. Chicago: UCP, 2005. 288p.
35. Krstic K. M. Marulic – The Author of the Term «Psychology» // Acta Instituti Psychologici Universitatis Zagrabensis. 1964. Vol. 36. № 7. P. 13-20.

### **References:**

1. Agacci Je. Chelovek kak predmet filosofii // Voprosy filosofii. 1989, № 2. S.30-37.
2. Agacci Je. Jetika i nauka //Filosofsko-sociologicheskaja mysl'. 1991. № 9. S. 63.
3. Arpent'eva M.R. Nauchnye shkoly v istorii nauchnogo tvorchestva // Nauchnye kommunikacii. Nauchnaja jetika. Inzhenernaja jetika. Materialy Pervoj regional'noj nauchnoj konf. «Scientific communications 2015». 29 30 sentjabrja 2015 g., Omsk. Omsk: OmGTU, 2015. 113s. S.3-10.
4. Bandurina I.A. Jetos nauki i jetika uchenogo // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2010. №5 S.161-164.
5. Bell D., Li Ch. Sostradatel'naja meritokratija // Den'. 2013. №186. S.4.
6. Bzhezinskij Zb. Vybor. M.: Nauka, 2010. S. 127.
7. Bodrijar Zh. Simuljakry i simuljacija. Tula: Tul'skij poligrafist, 2013. 204 s.
8. Vinogradova T.V. Jeticheskie problemy tvorchestva uchjonogo: Nauchno-analiticheskij obzor. M.: INION, 1993. 48 s.
9. Grezneva O.Ju. Nauchnye shkoly. M.: RAN, 2003. 69s.
10. Grotendik A. Urozhai i posevy. Izhevsk: RHD, 2001. — 288 s.
11. De Tokvil' A. Demokratija v Amerike. — M.: Progress, 1992. —554 s.
12. Kochergin A.N. Nauchnoe tvorchestvo kak ob#ekt issledovanija // Nauchnyj vestnik MGTU GA. 2009. №142 S.47-55.
13. Kochergin A.N. Nauchnoe tvorchestvo: problemy social'noj otvetstvennosti i stimulirovanijaja // Nauchnyj vestnik MGTU GA. 2010. №155 S.41-48.
14. Kuleshova I.I. O novom ponjatijnom apparate filosofii tvorchestva // Jelektronnoe nauchnoe izdanie Al'manah Prostranstvo i Vremja. 2012. №2. S.8. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-novom-ponyatiynom-apparate-filosofii-tvorchestva> (data obrashhenija: 14.07.2016).
15. Lazar M.G. Jetika nauki. Filosofsko-sociologicheskie aspekty sootnoshenija nauki i morali / Pod red. I.A. Majzelja. L.: Izd-vo Leningrad. un-ta, 1985. 128 s.
16. Lebedev S.A. Filosofija nauki. M.: Akadem. proekt, 2004. 320s.

17. Loginova N. A. Fenomen uchenichestva // Psihol. zhurnal. 2000. № 5. Т. 21. S. 106–111.
18. Luk A. N. Plutovstvo v nauke i oblik uchenogo // Vestnik AN SSSR. - 1980. - № 1. S. 132-136.
19. Mirskaja E.Z. R.Merton i ego koncepcija sociologija nauki // Sovremennaja zapadnaja sociologija nauki / Pod red. V.Zh.Kelle, E.Z.Mirskoj. M. : Nauka, 1988. S. 42–60.
20. Nicshe F. O budushhnosti nashih obrazovatel'nyh uchrezhdenij (1871 - 1872) // Nicshe F. Filosofskaja proza, stihotvorenija: Sbornik. - Mn.: ООО "Popurri", 2000. 628 s.
21. Petrovskij V.A. Predmet konsul'tativnoj psihologii: pred-«mety» // Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija. 2010. – №2 (65). S. 8-24.
22. Piko della Mirandola Dzh.. Rech' o dostoinstve cheloveka. Kommentarij k kancone o ljubvi Dzh. Beniv'eni // Jestetika Renessansa. M.: Iskusstvo God: 1981 .T.1., 639s. - S. 248–305.
23. Polani M. Lichnostnoe znanie. M.: Progress, 1985. 344s.
24. Popper K. Logika i rost nauchnogo znanija. M.: Progress, 1983. 606 s.
25. Russkaja filosofija: Jenciklopedija // Pod. obshh. red. M.A. Maslina. Sost. P.P. Apryshko, A.P. Poljakov. M.: Knizhnij Klub Knigovek, 2014. 832 s. S. 578.
26. Ustjuzhanina E. V., Evsjukov S. G., Petrov A. G. i dr. Nauchnaja shkola kak strukturnaja edinica. M.: CJeMI RAN, 2011. 72-73.
27. Hamidov A. A. Svoboda nauchnogo tvorcestva i otvetstvennost' uchjonogo / Pod obshh. red. Z. K. Shaukenovoj. – Almaty: Institut filosofii, politologii i religiovedenija KN MON RK, 2014. – 308 s
28. Shkoly v nauke / Pod red. S.R. Mikulinskogo, dr.. M.: Nauka, 1977. 523s.
29. Jang M. Vozvyshenie meritokratii // Utopija i utopicheskoe myshlenie: antologija zarubezhn. lit.. M.: Progress, 1991. R.317-347.
30. Jaroshevskij M. G. Logika razvitija nauki i nauchnaja shkola // Shkoly v nauke / Pod red. S. R. Mikulinskogo i dr.. M., 1977. S. 86.
31. Arendt H. The crisis of education // Arendt H., KohnJ. Between Past and Future. N.-Y.: Penguin Classics, 1961, 2006. R.190-195.
32. Haraway D. Situated Knowledges // Simians, Cyborgs and Women / Ed. by D.J. Haraway. — N.-Y., L.: Routledge, 1991. 312r. P. 183–201.
33. Hayes C. Twilight of the elites. N.-Y.: Crown Publishing, 2012.
34. Hayles N.K. My Mother was a computer. Chicago: UCP, 2005. 288r.
35. Krstic K. M. Marulic – The Author of the Term «Psychology» // Acta Instituti Psychologici Universitatis Zagrabensis. 1964. Vol. 36. № 7. P. 13-20.



*Сведения об авторе:*

**Арпентьева Мариям Равильевна**, доктор психологических наук, доцент, Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, старший научный сотрудник кафедры психологии развития и образования (Калуга, Россия).

## Социальный интеллект как необходимое качество педагога<sup>1</sup>

Баратов Шариф Рамазанович

*Бухарский государственный университет, Узбекистан*

e-mail: [ped\\_mahorat@inbox.ru](mailto:ped_mahorat@inbox.ru)

Сабирова Дилафруз Абдурозиковна

*Бухарский государственный университет, Узбекистан*

e-mail: [ped\\_mahorat@inbox.ru](mailto:ped_mahorat@inbox.ru)

**Аннотация.** В статье даются психологические и педагогические основы социального интеллекта. В статье также отмечено, что уровень социального интеллекта является важным фактором, создающим атмосферу удачного отношения с друзьями, коллегами и другими людьми.

**Ключевые слова:** социальный интеллект, индивидуально-психологический компонент, социально-психологический компонент, свойства социального интеллекта, тип личности, своеобразие личности, профессиональная деятельности

## Social intelligence as necessary quality of teacher

Baratov Sharif Ramazanovich

*Bukhara State University, Uzbekistan*

e-mail: [ped\\_mahorat@inbox.ru](mailto:ped_mahorat@inbox.ru)

Sabirova Dilafruz Abdurozиковna

*Bukhara State University, Uzbekistan*

e-mail: [ped\\_mahorat@inbox.ru](mailto:ped_mahorat@inbox.ru)

**Abstract.** In the article the authors give psychological and pedagogical foundations of social intelligence. The article also noted that enter factor is considered an important factor in the level of social intelligence which creates a pleasant atmosphere of relationships of friends, colleagues and other people.

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках проекта гранта ЕА-1-9, "Практики оказания психологической службы разным слоям населения"

**Keywords:** social intelligence, individual-psychological component, social-psychological component, properties of social intelligence, personality type, personality specifics, professional activity.

Широкое применение педагогических инноваций в образовательно-воспитательном процессе считается глобальной тенденцией мирового развития. В настоящее время наиболее значимым стало создание интерактивного образовательного пространства, совершенствование инновационных методов и технологий развития мышления и мировоззрения учащихся.

В годы независимости возникла необходимость реорганизации структуры и содержания подготовки кадров на основе Закона Республики Узбекистан «Об образовании» и Национальной программы по подготовке кадров, направленной на «кардинальное улучшение кадрового потенциала системы образования, повышение престижности профессии воспитателя, учителя, преподавателя и научного работника». В связи с этим в настоящее время социально-психологическая эффективность деятельности каждого учителя, прежде всего, во многом связана с его педагогическим мастерством, общительностью, личным и интеллектуальным потенциалом.

Повышение качества и эффективности обучения в системе образования связано со степенью развитости социального интеллекта учителя. Развитие социального интеллекта учителя служит исправлению учащимися недостатков в психологическом развитии эмоционально-волевой сферы, активизации познавательной деятельности, формированию знаний, умений и навыков, идентификации своих социальных ролей с окружающими.

С этой точки зрения в настоящее время одной из своеобразных актуальных проблем, имеющих важное значение для реформ в образовании, является разработка программы развития социального интеллекта учителя на основе выявления и исследования факторов, определяющих непосредственное влияние на эффективность деятельности показателей социального интеллекта, обеспечивающих психологическое единство между социальным интеллектом и компетентностью профессиональной деятельности у учителей, работающих на всех этапах системы непрерывного образования.

Социальный интеллект - способность правильно понимать свое поведение и поведение других людей. Эта способность необходима для эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации. Социальный интеллект реализует познавательные процессы, связанные с отображением человека как партнера по общению и деятельности.

Уровень развития социального интеллекта преподавателя во многом определяет особенности взаимодействия ученика в классе и формирования ученического коллектива которого с своим совместным деятельности тоже выявляет черты данного качества. Особую актуальность проблема социального интеллекта и повышения уровня его развития приобретает у учителей педагогов, осуществляющих интеллектуальную деятельность. По мнению многих исследователей от личности учителя во многом зависит принятие успешных влиятельных решений, эффективность обучения, успех деятельности совместной организации. Личностные качества учителя являются важнейшим фактором оптимизации его профессиональной деятельности. Социальный интеллект как психологическая характеристика личности представляет собой важнейшую составляющую профессионально важных качеств учителя. С этой точки зрения представляется важным изучение его связи с личностными качествами, что позволит выявить значение социального интеллекта в профессиональной деятельности и личностном развитии учителя.

В.Н. Куницына исследовала структуру и функции межличностного общения, критерии и уровни успешности, содержание психологических трудностей, которые испытывают люди в процессе общения. Посредством изучения взаимоотношений между социальным интеллектом и особенностями социально-психологической компетентности можно получить возможность изучать новые горизонты проблемы. При изучении учителей по уровням образования в ранее полученных эмпирических сведениях по социальному интеллекту было получено достаточно много дифференциальных результатов. К тому же, посредством изучения взаимосвязи социального интеллекта с личностными качествами, личностными типами, эмоциональным интеллектом была изучена связь с их социально-психологической компетентностью. А это, в свою очередь, служит освещению своеобразных социальных психологических аспектов, непосредственно влияющих на социальный интеллект учителя. Следовательно, показатели, полученные до определения социально-коммуникативной компетентности, выявлены в процентном соотношении по уровням образования учителей и проанализированы взаимокорреляционные отношения с социальным интеллектом, показаны факторы обеспечения направленности на достижение высоких показателей в профессиональном росте самого педагога и его учеников, что лежит в основе идеи исследования социального интеллекта учителя. В том числе, единство между социальным интеллектом и социально-психологической компетентностью учителя исследовано на основе следующих критериев:

Когнитивность:

знание специальных правил понимания себя и других людей;

социальная память - это память, направленная на запоминание внешности и имени людей;

социальная интуиция – это мотив понимания настроения, чувств и поведения людей, способность соответствующего наблюдения за поведением социального содержания;

формирование плана личных действий предсказания социального случая, самосовершенствование, способность видеть свою зрелость глазами других и ее оценивание посредством неиспользованных альтернативных возможностей.

Эмоциональность:

социальная выразительность – установление эмоциональной выразительности, эмоциональной чувствительности, эмоционального контроля;

сопереживание - вхождение в положение в других людей, способность поставить себя на место другого;

способность самоконтроля – это умение контролировать свои эмоции и настроение.

Поведение:

социальное осознание – это умение слушать собеседника, понимание его юмора и иронии;

социальное взаимодействие - это готовность и способность к совместной работе, умение работать в команде;

социальная адаптация – это умение объяснять, убеждать других, способность находить общий язык с людьми, искренность при общении с окружающими.

В настоящее время корреляционные отношения между социальным интеллектом и социальной компетентностью проанализированы с эмпирической точки зрения (таблица № 1).

Результаты анализа показывают, что способность к предприимчивости в действующих ситуациях учителей были в гармонии с пониманием невербальных действий общения ( $r=0,236$ ,  $p \leq 0,01$ ). Следовательно, понимание невербальных действий общения обеспечивает рост навыков предприимчивости. Кроме того, были образованы корреляционные связи между целым рядом показателем социально-психологической компетентности и социальным интеллектом. Гармонично развиваются эмоциональная устойчивость с пониманием учителем чувств, мысли и желаний участника разговора ( $r=0,172$ ,  $p \leq 0,05$ ), имидж с анализом межличностного взаимодействия ( $r=0,293$ ,  $p \leq 0,01$ ), вербальная компетентность с пониманием чувств, мысли и

желаний участника общения ( $r=0,293$ ,  $p \leq 0,01$ ), оперативная социально-психологическая компетентность с анализом межличностного взаимодействия ( $r=0,247$ ,  $p \leq 0,01$ ), надежность ( $r=0,227$ ,  $p \leq 0,01$ ), личностно-коммуникативные возможности ( $r=0,282$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Таблица 1

**Результаты корреляционных связей между общими показателям  
и социального интеллекта и социальной компетентности учителей**

Шкалы	Социальный интеллект			
	Понимание чувств, мысли и желаний участника общения	Понимание невербальных действий общения	Понимание вербальных действий общения	Анализ межличностного взаимодействия
Понимание людей	-0,109	-0,023	-0,059	-0,151
Понимание ситуации	0,060	0,236**	-0,022	0,003
Предприимчивость	-0,012	0,198*	-0,009	-0,009
Нравственные установки	0,038	-0,044	0,054	0,006
Мотивация достижения успеха	0,130	0,068	0,017	0,043
Эмоциональная устойчивость	0,172*	0,025	-0,059	-0,033
Имидж	-0,121	-0,115	-0,124	0,293**
Социально-психологическая компетентность	0,024	0,097	0,088	0,140
Вербальная компетентность	0,193*	-0,075	0,012	0,115
Оперативная социально-психологическая компетентность	0,038	-0,021	-0,119	0,247**
Эго компетентность	-0,146	0,027	-0,065	-0,142
Коммуникативная компетентность	0,063	0,001	0,148	0,310**
Надежность	0,137	-0,018	0,053	0,227**
Устойчивые человеческие отношения	0,115	-0,031	0,017	0,096
Личностная коммуникативная способность	-0,200	0,042	-0,064	0,282**

Примечание: \* –  $p \leq 0,05$ , \*\*\* –  $p \leq 0,01$ .

Социальный интеллект является новым понятием в психологии, которое находится в процессе развития и уточнения. В результате теоретического обзора и анализа литературы нами было сформулировано следующее определение социального интеллекта. Социальный интеллект - сложное структурное образование, состоящее из ряда способностей человека, которые связаны с определенной деятельностью и являются личностным образованием. Предметом этих способностей является точность понимания других людей,

адекватность интерпретации, прогнозирования их мыслей и поступков. Социальный интеллект обеспечивает адекватный и успешный уровень социального взаимодействия. Социальный интеллект относительно независим от общего интеллекта.

Учителя с высоким уровнем социального интеллекта характеризуются экспрессивностью, активностью позиции, отсутствием склонности к серьезному углублению в проблемы, оптимистичностью, неустойчивостью эмоций, высокой мотивацией достижения, которая проявляется, прежде всего, в самовыражении и самоутверждении, а не достижении конкретных целей. Они общительны, имеют большое число межличностных контактов и испытывают чувство удовлетворенности от межличностного взаимодействия.

В целом можно говорить о том, что высокий социальный интеллект сочетается с такими чертами характера, как активность, оптимистичность, гибкость, развитая способность устанавливать и поддерживать межличностные контакты. Вместе с тем для таких субъектов характерна ярко выраженная индивидуалистическая позиция, которая компенсируется высоким самоконтролем и ориентацией на нормативные предписания. Возможно, эти люди имеют развитые манипулятивные способности, они хорошо адаптированы, при этом используют свои способности к межличностному взаимодействию и пониманию социальных процессов для достижения, прежде всего, индивидуальных, а не групповых целей.

### ***Список литературы:***

1. Абульханова К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
2. Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во ИП РАН, 2003.
3. Диагностика социального интеллекта. Тест Дж. Гилфорда и М. Саливана. СПб., 1999.

### ***References:***

1. Abul'hanova K.A. Dejatel'nost' i psihologija lichnosti. M., 1980.
2. Ushakov D. V. Intellekt: strukturno-dinamicheskaja teorija. M.: Izd-vo IP RAN, 2003.
3. Diagnostika social'nogo intellekta. Test Dzh. Gilforda i M. Salivana. SPb., 1999.

*Сведения об авторах:*

**Баратов Шариф Рамазанович**, Бухарский государственный университет (Узбекистан).

**Сабирова Дилафруз Абдурозиковна**, Бухарский государственный университет (Узбекистан)



## Социальные девиации в современной студенческой среде

Болтаевский Андрей Андреевич

*Российский университет кооперации, Россия*

e-mail: [Voltaev83@mail.ru](mailto:Voltaev83@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена увеличению роли социальных девиаций в современной России, а так же мерам борьбы с этим. Автор указывает на необходимость взвешенной государственной молодежной политики, способной отвечать на вызовы времени. В данной связи возрастающую роль играют психологи всех уровней: от сотрудников школ до крупных исследователей.

**Ключевые слова:** студенчество, социальные девиации, молодежная политика, инфантилизм, экстремизм, общество.

## Social deviation in modern student environment

Boltaevskii Andrei Andreevich

*Russian University of Cooperation, Russia*

e-mail: [Voltaev83@mail.ru](mailto:Voltaev83@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to increasing the role of social deviance in modern Russia, as well as measures to combat it. The author points to the need for a balanced state youth policy, capable of responding to the challenges of time. In this context, the increasing role played by psychologists at all levels: from schools to large staff of researchers.

**Keywords:** students, social deviation, youth policy, infantilism, extremism, society.

Студенчество – социальная группа, наиболее подверженная стрессам в современном мире. Вместе с тем, молодежь (а большая часть студенчества относится именно к ней) является важной частью динамично развивающегося социума. Это обстоятельство определяют интерес исследователей к данной теме. Именно студенческая среда, как никакая другая, подвержена разнообразным внешним воздействиям, обостренным стремлением к справедливости, что нередко приводит к деструктивным проявлениям. Вспомним, что именно

студенчество стало ведущей силой «бунтарского» 1968 г. в Западной Европе (это не только волнения во Франции, которые, в конечном итоге, привел к отставке генерала Ш. де Голля, но и менее известные итальянские, арабские и т.д.), а движение «хиппи», наиболее активное в 1960-70-е гг., стало характерным проявлением «контркультуры». Если в средневековой Европе студенческие годы рассматривались в качестве краткого перехода к самостоятельной деятельности, то сегодня подрастающее поколение все чаще видит студенчество как образ жизни, что пропагандируется голливудскими фильмами.

Для подростка, юноши особое значение имеют идейные ценности. Ведь именно в этот возрастной период происходит активное формирование личности, становление идеалов и стереотипов. Разочарование в идеях приводит к социальной аномии, что вызывает не только увеличение числа самоубийств, но и других социальных девиаций.

В течение XX в. в нашей стране периодически происходила ломка идейно-ценностных норм. К примеру, после революции 1917 г. резко увеличилось число разводов, разочарование в НЭПе «убежденных коммунистов» вызвало рост самоубийств и пьянства. «Певец революции» В.В. Маяковский писал в связи с этим в стихотворении с полемичным заголовком «За что боролись?»:

Над пивом  
нашим юношам ли  
склонять  
свои мысли ракитовые?  
Нам  
пить  
в грядущем  
все соки земли,  
как чашу,  
мир запрокидывая.

Кризис советской системы ценностей в перестроечный период вызвал новое глубокое разочарование в молодежной среде. Студент 4 курса Ленинградского кораблестроительного института Максим Шабалин в ноябре 1988 г. написал в редакцию вузовской газеты письмо под говорящим названием «Умом Россию не понять». Настоящим криком души стали следующие горестные строчки: «Мне стыдно, что я русский. Более того, я считаю, что если не сегодняшней день каждый русский не почувствовал хотя бы на миг боль и

обиду за державу и нацию, то он либо бездарно глуп, либо не русский» [2, с. 61].

Показательно, что именно в этот момент получают распространение различные секты, к примеру кришнаитов. В 1988 г. решением Совета по делам религий при Совете министров СССР религиозное общество кришнаитов в Москве было зарегистрировано. Во время одной из дискуссий лидера ленинградских кришнаитов Мамуту Тхакуре Дас (его настоящее имя Михаил – автор) спросили: «Не кажется ли Вам, что русскому человеку следует утверждать свою культуру, а культуру других народов внимательно изучать. Я не вижу смысла в Вашем рвении» [2, с. 98].

Инфантилизация юношества и молодежи, активно развивавшаяся в советской и постсоветской России, привела к искажению представлений подрастающего поколения, размыванию их нравственных ориентиров. Режиссер нашумевшего перестроечного фильма «Интердевочка» П. Тодоровский вспоминал, сколько писем он получил от девушек с вопросами, как стать проституткой. А согласно социологическим исследованиям, в 1991 г. 67 % опрошенных школьников знали стоимость сигарет, а 33 % не знали стоимости хлеба [3, с. 9]. Не лучше обстоит дело и сегодня. По личным наблюдениям автора, многие студенты – москвичи не только слабо представляют себе жизнь в сельской местности, но и вообще реальную работу по специальности по окончании учебного заведения. Зачастую в молодежной среде господствует культ стяжательства и гедонизма, отрицания личной ответственности: к слову, некоторые студенты готовы стать даже наркодилерами, оправдывая это тем, что они формально не будут никого физически заставлять употреблять наркотические препараты.

Аморфность юношеских представлений, отсутствие взвешенной государственной молодежной политики приводит к деформации умонастроений подрастающего поколения, утрате ценностных ориентиров и забвению исторической памяти. Уместно напомнить несколько случаев вовлечения молодых россиян в ряды экстремистских, запрещенных в России организаций, к примеру, дело студентки МГУ Варвары Карауловой. Вот одно из признаний В. Карауловой, сделанное в ходе разбирательства: «Я в тот момент состояла в группе WhatsApp под названием «Женский клуб – Мусульманка». Одна из девушек как-то спросила: «Не хочет ли кто-то выйти замуж. Есть молодой человек, живет в Сирии». Затем мы с ним несколько раз переписывались, обменялись фотографиями. Я ему направила свою фотографию в хиджабе. Мне же было все равно, как он выглядел» [1]. Мы

усматриваем в этих словах не просто безответственность, но элементарное незнание социальных норм и жизненных ориентиров.

В связи с этим решающим становится вопрос создания подлинно молодежных, незабюрократизированных организаций (вспомним, как быстро забюрократизировалась советская пионерская организация, так что в 1940 г. реальным конкурентом ей становится движение тимуровцев). Ведь молодой человек, как никто другой ощущает фальш со стороны взрослых. А это значит, что задачей общества, в том числе и учителей, воспитателей, преподавателей, является формирование организаций нового типа, свободных от ошибок прошлого, но учитывающих позитивный опыт минувшего. Здесь велика роль, в первую очередь, психологов, способных создать благоприятную атмосферу в коллективе. Между прочим, как ни удивительно, в ряде российских технических вузах происходит искоренение психологии как дисциплины, не говоря уж о психологических тренингах и психодиагностике. Возрождение психологии как дисциплины в отечественной высшей школе должно стать одной из основ оздоровления молодежной среды.

### ***Список литературы:***

1. Варвара Караулова на суде призналась, что тайно вышла замуж [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mk.ru/social/2016/10/25/varvara-karaulova-na-sude-priznalas-chto-tayno-vyshla-zamuzh.html> (дата обращения: 25.11.2016).
2. Лисовский В.Т. Советское студенчество. Социологические очерки. М.: Высшая школа, 1990. 303 с.
3. Современное студенчество. Актуальные вопросы образования и воспитания. М.: МГУ, 1992. 121 с.

### ***References:***

1. Varvara Karaulova na sude priznalas', chto tajno vyshla zamuzh [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.mk.ru/social/2016/10/25/varvara-karaulova-na-sude-priznalas-chto-tayno-vyshla-zamuzh.html> (data obrashhenija: 25.11.2016).
2. Lisovskij V.T. Sovetskoe studenchestvo. Sociologicheskie ocherki. M.: Vysshaja shkola, 1990. 303 s.
3. Sovremennoe studenchestvo. Aktual'nye voprosy obrazovanija i vospitanija. M.: MGU, 1992. 121 s.

*Сведения об авторе:*

**Болтаевский Андрей Андреевич**, кандидат исторических наук, преподаватель кафедры «Гуманитарные дисциплины и иностранные языки», Российский университет кооперации (Москва, Россия)

## **Проектирование психолого-педагогической программы гендерной социализации дошкольников в условиях ДОУ**

Бондаренко Светлана Владимировна

*Самарский государственный социально-педагогический университет, Россия*

e-mail: [gucci554@rambler.ru](mailto:gucci554@rambler.ru)

Родштейн Мария Николаевна

*Самарский государственный социально-педагогический университет, Россия*

e-mail: [rodshtein@inbox.ru](mailto:rodshtein@inbox.ru)

**Аннотация.** В статье описывается актуальная проблема: гендерная социализация детей дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения. Многие исследователи показали актуальность проблемы гендерной идентификации в условиях кризиса семьи в России.

Предметом обсуждения является осознание необходимости введения специализированных программ по гендерной социализации дошкольников. В статье анализируются основные подходы к реализации человеческого потенциала вне зависимости от принадлежности к полу. Раскрыта сущность концепций гендерной идентичности, предложенных различными авторами. Сформулированы основополагающие принципы гендерного воспитания, которые определяют совокупность содержания и требований к организации образовательного процесса. Авторами показана необходимость смены образовательной методологии, направленной на развитие здоровой личности, необходимость изменения целей и задач дошкольного воспитания дошкольников, в соответствии с особенностями, присущими их полу. В статье рассмотрены различные методы и условия, способствующие успешной гендерной социализации, а следовательно, и к формированию адекватной гендерной идентичности у детей дошкольного возраста. Анализ существующего положения позволил выявить приоритетные направления в подборе диагностических инструментов, способствующих выявлению степени сформированности гендерной идентичности детей дошкольного возраста, а так же выбору методик для успешной работы участников психолого-педагогического процесса по заданной проблеме исследования. Автор показал необходимость подготовки специалистов, которые работают с детьми в ДОУ, в вопросах гендерного воспитания мальчиков и девочек.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическая программа, личность, пол, гендер, гендерная социализация, гендерная идентичность, воспитание.

## **Design of psychological and educational program of gender socialization of preschool children in the conditions of preschool educational institutions**

Bondarenko Svetlana Vladimirovna

*Samara State Socio-Pedagogical University, Russia*

e-mail: [gucci554@rambler.ru](mailto:gucci554@rambler.ru)

Rodshtein Maria Nikolaevna

*Samara State Socio-Pedagogical University, Russia*

e-mail: [rodshtein@inbox.ru](mailto:rodshtein@inbox.ru)

**Abstract.** The article describes the actual problem: gender socialization of preschool children in the conditions of preschool educational institution. Many researchers have shown the relevance of the problem of gender identity in family crisis in Russia.

This study examines the need for a specialized gender socialization of preschool programs. The article analyzes basic approaches to the realization of human potential, regardless of the gender. This work describes the gender identity concepts which were proposed by various authors. The writing establishes the fundamentals of gender education which in turn define the requirements for the organization of educational process. The authors demonstrated the need of change of educational methodology, aimed at the development of a healthy personality and necessity of change of the goals and objectives of preschool education of preschool children, in accordance with the features pertaining to their sex. The article discusses different methods and conditions that contribute to the success of gender socialization, and, consequently, to the formation of an adequate gender identity in preschool children. The situation analysis revealed the priorities of diagnostic tools selection which help to identify the extent of gender identity formation in children of preschool age, as well as the techniques for successful participation in psychology-pedagogical process on a given problem. The author has shown the need in training for professionals who work with preschool children, in matters of gender education for boys and girls.

**Keywords:** psycho-educational program, personality, sex, gender, gender socialization, gender identity, upbringing.

Социальная стратегия государства, направленная на создание условий для устойчивого развития России на основе использования и совершенствования человеческого потенциала, предполагает включение компонента гендерной социализации во все области общественной жизни (в образование, экономику, политику, культуру). По определению ООН, гендерные отношения являются наиглавнейшей проблемой нашего века. В педагогике роль гендерных

исследований получила также законодательную основу в указаниях Комиссии по вопросам положения женщин в Российской Федерации при правительстве РФ от 22 января 2003 года и приказе Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2003 г. «Об освещении гендерных вопросов в системе образования», в которых были даны рекомендации по изучению основ гендерных знаний в образовательной системе.

По данным Л.В. Штылева, И.С. Клецина, Е.А. Коньшева, Т.А. Репина на текущий момент ведутся исследования по проблемам гендерной социализации современной семьи, делаются попытки разработки концепций гендерного образования детей дошкольного возраста.

В настоящее время дошкольное образовательное учреждение (ДОУ), как социальный институт, продолжает воспроизводить стандарты традиционной культуры в отношении женственности и мужественности, однако использует для этого устаревшие средства и методы, что требует на современном этапе корректировки и поиска новых подходов. Это связано с отсутствием дидактического материала, пособий, методических рекомендаций как для дошкольного возраста, так и для усовершенствования проф.деятельности родителей и педагогов в вопросах гендерной социализации детей дошкольного возраста.

Вопросы гендерной социализации в рамках младшей и дошкольной возрастной группы не так давно стали объектом изучения. Тем не менее, такой аспект социализации имеет непосредственное отношение к гармоничному развитию личности, успешно адаптирующейся к окружающему миру.

Социализация подразумевает процесс вхождения в социум путем восприятия и принятия, установленных в нем норм и правил. «Гендер» в переводе с английского означает «социальный пол», в отличие от пола биологического, он ориентируется на поведенческие и психологические установки, связанные с ролью мужчины и женщины. Гендер формируется как структура идентичности индивида, но он проявляется преимущественно в ходе социального взаимодействия. Проявление гендерных характеристик и ролей в межличностных интеракциях рассматривается как гендерное соответствие и несоответствие закрепленным в культуре и в социуме полоролевым стереотипом [8].

Гендер или гендерные отношения – это социальные последствия разделения людей по признакам пола. Таким образом, под термином «гендер» подразумевается социально-психологический пол человека, совокупность его психологических характеристик и особенностей социального поведения, проявляющихся в общении и взаимодействии. В 1955 г. сексолог Дж. Мани [9]



использовал понятия гендера, гендерной идентичности, гендерной роли для описания внутреннего состояния личности с точки зрения ощущения себя мужчиной или женщиной. Свою трактовку понятия «гендер» проводит Н.И. Абубакирова [2] с помощью лингвистического анализа, определяя «гендер» через некое социальное отношение. По ее мнению, «гендер» это социокультурное происхождение различий мужчин и женщин. В.Д. Шапиро определяет гендер как осознанное значение пола, социокультурная манифестация факта пребывания мужчиной или женщиной, освоенные характеристики, ожидания и модели поведения.

Классическая парадигма, представленная Д.В. Воронцовым (2002) трактует гендер в качестве сводной биосоциальной характеристики, в которой анатомо-физиологические различия между людьми приобретают качество социальных отношений. Гендер выступает здесь в виде «культурной маски» биологического пола, как социальная «надстройка» пола [5].

Соотношение понятий пола и гендера в традиционном ключе предстает в следующем виде: биологический пол – это данность, а гендер – это достигаемый социальный статус, который связан с исполнением определенных социальных ролей. В процессе социализации пол становится гендером – личностным атрибутом, который рано фиксируется (приблизительно в пятилетнем возрасте) и затем остается неизменным и неотчуждаемым. Дальнейшее гендерное развитие личности, согласно этой методологической парадигме, заключается только в обогащении содержания ролевого репертуара, в его воспроизводстве и укреплении [5].

Привязка полоролевой концепции гендера к биологическому диморфизму человека в конечном итоге ведет к асоциальному пониманию гендера и постоянному поиску биологических коррелятов для социально-психологических данных, причем биологические факторы рассматриваются как причина наблюдаемых различий и основа для их интерпретации.

Модернистский подход к изучению гендерных аспектов личности характеризуется двойственной трактовкой пола как, с одной стороны, биологического, а с другой – социокультурного феномена. Здесь гендер сводится к субъективным представлениям о том, чем является для человека его объективно существующий биологический пол. В рамках этого подхода принято думать, что люди произвольно конструируют социальный образ биологического пола, используя обусловленные природой телесные характеристики. Гендер оказывается «культурной схемой» (или «линзой»), упорядочивающей и типизирующей любое связанное с половой принадлежностью знание личности о себе.

Американской исследовательницей С.Л. Бем было введено понятие «гендерная схема». В соответствии с ее концепцией человек самостоятельно моделирует собственное поведение, произвольно комбинируя качества и способы межличностного взаимодействия, зафиксированные в имеющихся культурных (гендерных) схемах. Одни люди демонстрируют выраженную «гендерную схематичность», потому что во всем полагаются на типичные образцы соответствующих качеств и модели поведения. Другие уделяют меньше внимания точному воспроизведению готовых образцов, усваивая то, что им кажется более подходящим, из разных гендерных схем.

Во взрослый период жизни, когда гендерный статус стабилен, люди привычным образом проявляют гендер в каждой конкретной ситуации. В реальности и в повседневных практиках гендерные стереотипы влияют на все аспекты нашей жизни: от микро– до макроуровня.

На начальном этапе развития, К. Уэст и Д. Зиммерман [10] считали, что будучи социальным статусом, гендер фундаментален, институционализирован и постоянен, и члены социальных групп должны постоянно (осознают они это или нет) «созидать гендер», чтобы поддерживать свой статус. Однако, современные исследования показывают, что тут всегда существует потенциал изменений. Таким образом, можно сделать вывод, что разведение биологической и социальной составляющих в изучении вопросов, связанных с полом, и дало толчок формированию особого направления в современном гуманитарном знании – гендерным исследованиям.

Гендерные исследования в современной науке сфокусировались на связи между социально-половыми (гендерными) ролями каждого индивида и существующей в любом обществе иерархии и дискриминации по признаку пола. Данная тема стала объектом исследования отдельного направления в науке - гендерной психологии. Основная задача гендерной психологии - анализ процесса формирования гендерной идентичности личности. В ходе этого процесса раскрываются особенности и тонкости перехода от девочки к женщине и от мальчика к мужчине. Ведь еще в работе основоположника гендерного подхода Столлера ясно, что не биологический пол, а социокультурные нормы определяют, в конечном счете, психологические качества, модели поведения, виды деятельности, профессии женщин и мужчин. Быть в обществе мужчиной или женщиной означает не просто обладать теми или иными анатомическими особенностями - это означает выполнять те или иные предписанные нам гендерные роли. Поэтому важной составляющей гендера является гендерная социализация: становление личности в полоролевой системе. Гендерная социализация происходит в ходе обобщения и

структурирования знаний о поло-ролевой структуре общества, формируя социальное представление о мужской и женской ипостасях. Основные аспекты социализации: присвоение (усвоение социального опыта, воздействие среды на человека) и опредмечивание (воспроизведение полученного социального опыта, воздействие человека на среду) [3].

Первой ступенью образовательной системы в России является дошкольное образование. В условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) дошкольного образования сегодня особенно актуален выбор современной российской педагогикой пути гуманизации воспитания и образования, борьбы за возвращение в воспитательную и образовательную деятельность истинного понимания мужественности и женственности.

В исследованиях Т.В. Бендас, О.А. Ворониной, С.В. Глебова и др. подчеркивается, что при формировании личности необходимо учитывать специфику пола, познавательной деятельности, эмоциональной сферы и типов социального поведения мальчиков и девочек [9]. Мальчики должны быть мужественными, смелыми, решительными, ответственными, устойчивыми в эмоциональном плане, по-рыцарски относиться к представительницам женского пола. Девочки в свою очередь должны быть заботливыми, нежными, скромными, терпимыми, уметь мирно разрешить конфликт. В период интенсивного физического роста и развития психических процессов дети должны четко осознавать свою половую принадлежность.

А.Д. Глафирова, считает важной составной частью социализации роль мужчины и женщины [6]. Ребенок наблюдает за поведением мужчины и женщины, что помогает ему усваивать непосредственные социальные роли. Социум, в котором развиваются дети, где они получают знания, умения и навыки, дают им установку на определенную социальную роль.

У детей уже в дошкольном детстве складываются определенные представления о смене физического облика человека, его половых и социальных ролей в связи с возрастом. Это знание основывается на присвоении общественного опыта и развитии самосознания. Можно утверждать, что как и любой познавательный процесс, половозрастная идентификация опирается на способности индивида к абстрактному мышлению, необходимому для различения внешности и поведения другого человека, концептуального описания других людей и самоописания, основанных на устойчивых представлениях. Таким образом, формирование идентичности у детей зависит как от интеллектуального уровня, так и от личностных особенностей [4].

Гендерное поведение дошкольников отличается когнитивностью (ребенок относит себя к определенному полу); эмоциональностью (проявляет полоролевые предпочтения, высказывает свои интересы, представляет ценностные ориентации, реагирует на оценку, проявляет эмоции, связанные с формированием черт маскулинности и феминности); поведенческим аспектом – как ребенок усваивает модель поведения типичную для пола.

В дошкольном возрасте гендерная идентичность особенно интенсивно формируется в игровой деятельности. О.А. Подольская и А.В. Клокова [7] отмечают, что дети старшего дошкольного возраста внутренне мотивированы к приобретению ценностей, интересов и моделей поведения, соответствующих их полу. В результате этого дошкольники могут развивать у себя очень жесткие и стереотипные представления о том, «что делают мальчики» и «что делают девочки». Сюжетно-ролевая игра в дошкольном возрасте является одним из видов детской деятельности. Именно в ней происходит усвоение детьми правил поведения с учетом полоролевой дифференциации. Старшие дошкольники выбирают ту сюжетно-ролевую игру, которая помогает им определиться со своей полоролевой ориентировкой. В игре дети знакомятся с такими сторонами действительности, как действие и взаимоотношения взрослых. Свидетельство тому - сюжеты и содержание игр [1]. Импульсивная деятельность, когда ребенок не осознает своей половой принадлежности, постепенно меняется к опосредованной, осознанной деятельности. Мальчики и девочки понимают и принимают социальные роли, связанные с адаптированным к данной ситуации поведением. Дети в сюжетно-ролевых играх могут дать оценку хорошим и плохим поступкам, понимают нравственные нормы добра и зла.

Социальное поведение старших дошкольников отличается возможностью развития способности познавать себя в единстве с миром, в диалоге с ним, способности самоопределения, самоактуализации.

Несмотря на наиболее поздний период формирования, гендерный аспект зачастую играет наибольшую роль в самоопределении ребенка и создании его социального портрета. Таким образом, в ДОУ ребенок усваивает не только основы взаимодействия с окружающим миром в целом, но и принципам построения отношений с противоположным полом, калька будущего гендерноориентированного поведения. Поэтому становление социальных установок дошкольников нуждается в особом контроле со стороны педагога-психолога для более корректного восприятия социальных ролей мужчины и женщины, происходящем в группе данного возраста.

Нами была разработана программа, для социализации ребенка в гендерном, этнокультурном аспектах. Это происходит за счет применения специальных методик, подобранных и разработанных с целью воспитания ребенка с учетом социополовых различий в подходах к мальчикам и девочкам. В начале, среди воспитанников ДОО, проводится диагностика ребенка по нескольким основным параметрам. Среди них определение устойчивости полового образа, гендерных характеристик, стереотипов и установок.

Так же следует провести ознакомление с данными методиками среди педагогов-психологов.

Следующим этапом проводится анкетирование родителей на предмет их осведомленности об особенностях гендерного и этнокультурного подхода к воспитанию. Родителей также необходимо подготовить к применению предлагаемых методик, а затем способствовать их активному участию в проекте программы вместе с детьми путем привлечения к совместным мероприятиям. После этого можно приступить непосредственно к применению методик программы. Их должен проводить квалифицированный педагог-психолог, учитывающий различные возрастные и гендерные особенности воспитанников - участников программы, реализуя индивидуально-дифференцированный подход.

За основу проекта выбрана базовая программа «Здоровьеформирующие технологии в образовательном учреждении», согласно которой вся система получения знаний должна сопровождаться здоровьеформирующими технологиями. Для проекта создаётся интегрированная программа, сочетающая элементы культурного и гендерного подхода.

Диагностические методы проекта:

1. Гендерная идентичность по Назаровой – методика, выявляющая характер и процент идентификации ребенка с представителем своего пола.
2. Карточный тест на устойчивость пола по Белопольской Н.Л.
3. Полутипизированное интервью Кагана в интерпритации Родштейн М.Н.

Большую роль в формировании как этноздоровья, так и гендерного воспитания играют родители. Именно от них зависит, насколько глубоко ценности, заложенные педагогом-психологом, укоренятся в сознании ребенка. Планируемое данной программой сотрудничество родителей и педагогов (лектории, индивидуальные консультации и групповые занятия в формате «вопрос-ответ») усилит главные предполагаемые результаты, ожидаемые на стадии внедрения данной методики в рабочую программу ДОО.

Методика, разработанная в контексте здоровьесбережения с учетом гендерного подхода, направлена на осуществление ряда задач, направленных на формирование здоровой и гармоничной личности. Каждое из направлений работы с дошкольником имеет важное значение в достижении этой цели, поэтому применение здоровьесберегающих и здоровьесформирующих технологий, приведенных в нашей методике, обязательно поможет в решении этих непростых задач.

### **Список литературы:**

1. Абраменкова В.В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе // Вопросы психологии, 1987. № 5. С. 70-78.
2. Абубакирова Н.И. Что такое «гендер»//Общественные науки и совместимость. 1996. № 6. С.123-125.
3. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2003. 364 с.
4. Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания. Серия: Выпуск 2, Изд2-е испр. М.: Когито-Центр, 1998. 24 с
5. Воронцов Д.В. Современные подходы к понятию «гендер» в социальной психологии. Вестник ОГУ, №8, 2002
6. Глафилова А.Д. К вопросу гендера в ДОУ. М., 2011.
7. Подольская О.А., Клокова А.В. Особенности социального поведения мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре // Психология, социология и педагогика. 2014. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/05/3059>
8. Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой / Региональная общественная организация "Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты". М.: Информация XXI век, 2002. 256 с.
9. Теория и методология гендерных исследований. М.: МЦГИ, 2001. М.: МЦГИ, 2000.
10. Уэст К., Зиммерман Д. Создание гендера (doing gender) // Гендерные тетради. Вып. 1. Спб, 1997. С. 94-124.
11. Фаррел С, Лорбер Д. Принципы гендерного конструирования // Хрестоматия феминистских текстов. СПб.: Изд-во «Дмитрий Буланин», 2000. - С. 187-192.

**References:**

1. Abramenkova V.V. Polovaja differenciacija i mezhlichnostnye otnoshenija v detskoj gruppe // Voprosy psihologii, 1987. - № 5. - S. 70-78.
2. Abubakirova N.I. Chto takoe «gender»//Obshhestvennye nauki i sovmestimost'. - 1996. - № 6. - S.123-125.
3. Andreeva G.M. Social'naja psihologija: Uchebnik dlja vysshih uchebnyh zavedenij. – M.: Aspekt Press, 2003. – 364 s.
4. Belopol'skaja N.L. Polovozrastnaja identifikacija. Metodika issledovanija detskogo samosoznanija. Serija: Vypusk 2, Izd2-e ispr. M.: Kogito-Centr, 1998.-24 s
5. Voroncov D.V. Sovremennye podhody k ponjatiju «gender» v social'noj psihologii. Vestnik OGU, №8, 2002
6. Glafirova A.D. K voprosu gendera v DOU. M., 2011.
7. Podol'skaja O.A., Klokova A.V. Osobennosti social'nogo povedenija mal'chikov i devocek starshego doskol'nogo vozrasta v sjuzhetno-rolevoj igre // Psihologija, sociologija i pedagogika. 2014. № 5 [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/05/3059>
8. Slovar' gendernyh terminov / Pod red. A. A. Denisovoj / Regional'naja obshhestvennaja organizacija "Vostok-Zapad: Zhenskie Innovacionnye Proekty". M.: Informacija XXI vek, 2002. 256 s.
9. Teorija i metodologija gendernyh issledovanij. M.: MCGI, 2001. M.: MCGI, 2000.
10. Ujest K., Zimmermann D. Sozdanie gendera (doing gender) // Gendernye tetradi. Vyp. 1. Spb, 1997. S. 94-124.
11. Farrel S, Lorber D. Principy gendernogo konstruirovanija // Hrestomatija feministskih tekstov. – SPb.: Izd-vo «Dmitrij Bulanin», 2000. - S. 187-192.

**Сведения об авторах:**

**Бондаренко Светлана Владимировна**, студент 3 курса заочной формы обучения программы академической магистратуры, кафедра возрастной и педагогической психологии, Самарский государственный социально-педагогического университет (Россия)

**Родштейн Мария Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии, Самарский государственный социально-педагогический университет (Россия)

## **Воздействие рекламы на потребителя: психологический аспект**

Букин Сергей Николаевич

*Магнитогорский государственный технический университет им Г.И.Носова,  
Россия*

e-mail: [pitko-olga@mail.ru](mailto:pitko-olga@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена изучению проблемы психологическому аспекту воздействия рекламы на потребителя. Особое внимание направлено на рассмотрение специфики интернета – как канала передачи рекламного сообщения. В статье анализируются различные инструменты гипноза и техники наведения трансового состояния, которые использует реклама в психологическом воздействии на потребителя.

**Ключевые слова:** интернет, медиа, реклама, потребитель, гипноз, психологическое воздействие

## **Impact of advertisements on consumers: psychological aspect**

Bukin Sergey Nikolaevich

*Nosov Magnitogorsk State Technical University, Russia*

e-mail: [pitko-olga@mail.ru](mailto:pitko-olga@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to problems of psychological impact of advertising on consumer. Special attention is directed to the consideration of the nature of the Internet as a channel for the transmission of advertising messages. The article analyzes different tools of hypnosis and the technique of guidance of a trance state, which uses is the psychological impact on the consumer.

**Keywords:** Internet, media, advertising, consumer, hypnosis, psychological impact

«С каждым годом роль рекламы в современном мире возрастает, т.к. она выполняет функцию отражения и познания действительности» [11]. Она уже настолько «естественно вписывается в систему управленческих действий, создает условия для принятия оптимальных управленческих решений» [5] при выборе товара, что у потребителя создается впечатление самостоятельности и



активности в этом выборе. Практика показывает, что «одного информационного ресурса оказывается достаточно для изменения поведения людей в желательную сторону» [2]. Зачастую, в качестве этого ресурса выступает интернет, который сегодня «превращается в источник разносторонней полезной информации для пользователей» [7]. Они «уже оценили достоинства всемирной паутины, с помощью которой можно решить многие задачи общества» [8]. Это «имеет огромное влияние на человека и становление его личности в современном мире» [6]. «В настоящее время интернет служит площадкой не только для развлечений, но и для работы» [9], но все чаще сегодня используется, как основной канал для передачи рекламных сообщений.

Сегодня информационный поток настолько силен, что складывается впечатление неуправляемого интернет-пространства: «человек тонет в потоке информации, лишаясь напрочь возможности отделять главную информацию от второстепенной» [4]. Особое внимание к интернету направлено еще и потому, что он может быть отнесен к «четвертой власти». Вообще, необходимо отметить, что «на рубеже XX-XXI вв. в России широкое распространение получила концепция СМИ как «четвертой власти» [3]. «Исследование этого направления становится принципиально важным, поскольку» [1] понятие «власть» включает в себя возможность или способность воздействовать на поведение и действия людей, даже вопреки их сопротивлению и нежеланию. Журналисты распространяют информацию, способную влиять на общественное мнение и подсознание, прибегая к помощи различных средств передачи информации: пресса (журналы, газеты), телевидение, радио и интернет.

Таким образом, всемирная сеть выступает не только как канал передачи информации, но и в качестве средства воздействия на потребителя, оказывая влияние на его поведение и выбор. Подобным механизмом обладает и гипноз, выступающий как «средство психологического убеждения, которое может не только влиять на целевую аудиторию, но и изменять отношения аудитории к проблеме» [10].

Современные исследователи утверждают, что применение различных технологий гипноза в рекламе теоретически возможно. Однако эффективность гипнотических воздействий зависит от огромного числа сложно контролируемых факторов, управление которыми очень часто превышает затраты на обычную рекламу, по сути, дающую такой же эффект. Все зависит от того, что именно собираются рекламировать.

Исследования гипноза в сфере рекламы и его воздействия могут решить ряд проблем - научных, технологических, этических и т.д. Данные

исследования помогут понять характер психологического восприятия, влияющего на сбыт товара, а также в организации рекламных процессов бизнеса. При этом отношения рекламодателей к данному вопросу расходятся на две позиции. В первую группу входят предприниматели, которые считают, что мнение целевой аудитории напрямую зависит от рекламы и воздействия на человека. Соответственно данная группа не скупится на рекламу, при этом уделяя минимум интереса к качеству и конкурентоспособности товара. Вторые же недооценивают рекламу, считая, что потребителю достаточно простой и понятной информации о продукте. В данном случае рекламодатели рискуют потерять интерес к данному продукту, сделав его скучным и не востребованным у целевой аудитории.

В сфере рекламы заинтересовались гипнозом после второй мировой в Америке, именно тогда появился интерес к манипуляции людьми и использования данного феномена в рекламе. Причиной совершения импульсивных покупок – это трансовая индукция при виде товара под влиянием рекламы. Внушение (суггестия) – процесс воздействия на психологическое состояние человека с целью снижения сознательности и критичности восприятия. Внушение осуществляется с целью создания определенных состояний или побуждений к определенным действиям. Суть внушения состоит в воздействии на чувства человека, а через них – на его волю и разум. Эффект воздействия усиливается в том случае, если цель внушения совпадает с потребностями и интересами реципиента. Сила воздействия во многом зависит от наглядности, доступности и логичности информации, а также от авторитета гипнотизера.

У каждого человека своя степень внушаемости и своя субъективная готовность испытывать внушающее воздействие и соответственно подчиняться ему. Как утверждают психологи, внушаемость человека зависит от нескольких факторов: робость, низкая самооценка, неуверенность, слабость логического анализа, впечатлительность. Так же существуют ситуации, при которых воздействие гипноза усиливается, а именно при стрессе, психологическом утомлении, в некоторых психических состояниях, при неопределенности и т.д.

В гипнозе могут использоваться ключевые слова, смысл которых легко представить в своем сознании, благодаря чему можно увеличить эффект внушения. А вот абстрактные понятия резко снижают силу внушения. Следует использовать качественные признаки предмета, к примеру: нам нужно продемонстрировать яблоко реципиенту при помощи гипноза. Говоря ему, что это просто яблоко, то он и будет видеть яблоко, обычное неинтересное яблоко. А если мы используем уже качественные признаки предмета: сочное или не

сочное сладкое или кислое, большое или маленькое – в этом случае реципиент будет видеть предмет с определенными качественными признаками, при помощи которых можно влиять на вкусовые ощущения человека. Также при создании рекламы следует избегать частиц «не» и слова «нет», так как психика человека в этом случае неосознанно сопротивляется. Одно из сильнейших средств внушения – это речевая динамика. Основные ее приемы способны повысить внушаемость речи: мягкость и сила голоса; богатство интонаций; паузы; высокий темп речи; тембр речи.

Существует множество техник наведения трансового состояния, используемых в рекламной практике. Когда в рекламном фильме показывают или в рекламном тексте описывают трансовое поведение одного или нескольких персонажей при встрече с рекламируемым товаром, то тем самым осуществляется проекция того, что реальные люди, покупая именно этот товар, будут кратковременно погружаться в транс.

Наведение транса через перегрузку сознания достигается в сюжетах фильмах через показ двух одновременно говорящих персонажей, быстрое и хаотичное чередование картины в кадре и в сочетании с быстрой речью. Разрыв шаблона как гипнотическая техника проводится в фильмах с сюжетами напряженных ситуаций, которые неожиданно приятно разрешаются с участием рекламируемого товара; показ ситуаций, в которых персонаж внезапно “хватает за рукав” и объясняют ему преимущества рекламируемого товара.

Техника полной неопределенности и непредсказуемости имеет место в сюжетах, когда зритель до последнего момента не догадывается о том, что именно рекламируется. Его состояние в этот момент очень близко к состоянию транса. Полученная на таком фоне ожидания понятная инструкция, встроенная в механизм рекламы, воспринимается с благодарностью.

Наведение транса через искусственные и несуществующие слова облегчается за счет того, что название многих новых товаров являются искусственными словами. Рекламный текст обильно засеивается несуществующим словом: каждое новое предложение текста начинается с этого слова – и эффект обеспечен. Очень эффективна в рекламе техника рассеивания – выделение ключевых слов в рекламном сообщении.

Так, можно сделать вывод из вышесказанного - существует определенный механизм гипнотического воздействия на человека, которое должно быть построено таким образом, чтобы не покидал факт свободного выбора. Теория, что человек сам ничего не выбирает, требует особого внимания потому, что именно здесь находится тонкая грань между свободой выбора и теории человеческой индивидуальности.

Таким образом, проблема психологических воздействий в рекламе тесно связана с проблемой выбора. Бизнесмены и рекламисты выбирают способы организации рекламных кампаний, например, с применением специальных технологий воздействия или без них, а потребители сталкиваются с этой проблемой, когда подвергаются таким воздействиям или, наоборот, обнаруживают необходимость самостоятельно принимать решение.

### **Список литературы:**

1. Балынская Н.Р. Группы как субъекты политического процесса // Социум и власть. 2009. № 1. С. 55-58.
2. Балынская Н.Р. Политико-медийный процесс в Российской Федерации: современное состояние // Экономика и политика. 2015. № 1 (4). С. 5-7.
3. Балынская Н.Р. Средства массовой информации в субъектном поле политики // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2015. № 1 (7). С. 7-9.
4. Балынская Н.Р. Субъекты информационно-политического управления в России на современном этапе // Экономика и политика. 2013. № 1 (1). С. 144-146.
5. Балынская Н.Р., Питько О.А. Специфика медиа-политики органов власти // В сборнике: Роль инноваций в трансформации современной науки Сборник статей Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор: Сукиасян Асатур Альбертович. 2016. С. 175-176.
6. Питько О.А. Виртуальная реальность как атрибут бытия человека // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2014. № 1. С. 58-64.
7. Питько О.А. Психологические аспекты интернет-коммуникаций // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2015. № 1 (7). С. 57-59.
8. Питько О.А. Психологический аспект зависимости пользователей от сети интернет // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2014. № 1. С. 54-58.
9. Питько О.А. Роль веб-сайта в продвижении компании в сети интернет // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 9-1 (53). С. 173-175.
10. Питько О.А. Технологии копирайтинга в электронных СМИ как средство психологического воздействия // Результаты научных исследований:

сборник статей Международной научно-практической конференции (15 февраля 2016 г., г. Тюмень). В 4 ч. Ч.2 - Уфа: АЭТЕРНА, 2016. 212 с. С. 176-178

11. Питько О.А., Кириллова Е. К вопросу об аксиологическом аспекте рекламы // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2014. № 1. С. 64-70.

### **References:**

1. Balynskaja N.R. Gruppy kak sub#ekty politicheskogo processa // *Socium i vlast'*. 2009. № 1. S. 55-58.
2. Balynskaja N.R. Politiko-medijnyj process v Rossijskoj Federacii: sovremennoe sostojanie // *Jekonomika i politika*. 2015. № 1 (4). S. 5-7.
3. Balynskaja N.R. Sredstva massovoj informacii v sub#ektnom pole politiki // *Tradicionnye nacional'no-kul'turnye i duhovnye cennosti kak fundament innovacionnogo razvitija Rossii*. 2015. № 1 (7). S. 7-9.
4. Balynskaja N.R. Sub#ekty informacionno-politicheskogo upravlenija v Rossii na sovremennom jetape // *Jekonomika i politika*. 2013. № 1 (1). S. 144-146.
5. Balynskaja N.R., Pit'ko O.A. Specifika media-politiki organov vlasti // *V sbornike: Rol' innovacij v transformacii sovremennoj nauki* Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Otvetstvennyj redaktor: Sukiasjan Asatur Al'bertovich. 2016. S. 175-176.
6. Pit'ko O.A. Virtual'naja real'nost' kak atribut bytija cheloveka // *Tradicionnye nacional'no-kul'turnye i duhovnye cennosti kak fundament innovacionnogo razvitija Rossii*. 2014. № 1. S. 58-64.
7. Pit'ko O.A. Psihologicheskie aspekty internet-kommunikacij // *Tradicionnye nacional'no-kul'turnye i duhovnye cennosti kak fundament innovacionnogo razvitija Rossii*. 2015. № 1 (7). S. 57-59.
8. Pit'ko O.A. Psihologicheskij aspekt zavisimosti pol'zovatelej ot seti internet // *Tradicionnye nacional'no-kul'turnye i duhovnye cennosti kak fundament innovacionnogo razvitija Rossii*. 2014. № 1. S. 54-58.
9. Pit'ko O.A. Rol' veb-sajta v prodvizhenii kompanii v seti internet // *Sovremennye nauchnye issledovanija i innovacii*. 2015. № 9-1 (53). S. 173-175.
10. Pit'ko O.A. Tehnologii kopirajtinga v jelektronnyh SMI kak sredstvo psihologicheskogo vozdeystvija // *Rezul'taty nauchnyh issledovanij: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (15 fevralja 2016 g., g. Tjumen')*. V 4 ch. Ch.2 - Ufa: AJeTERNA, 2016. – 212 s. – S. 176-178

11. Pit'ko O.A., Kirillova E. K voprosu ob aksiologicheskom aspekte reklamy // Tradicionnye nacional'no-kul'turnye i duhovnye cennosti kak fundament innovacionnogo razvitija Rossii. 2014. № 1. S. 64-70.

***Сведения об авторе:***

**Букин Сергей Николаевич**, магистрант, Магнитогорский государственный технический университет им Г.И.Носова (Россия)

## **Психологические аспекты использования женского образа в интернет-рекламе**

Гриднева Яна Григорьевна

*Магнитогорский государственный технический университет им Г.И.Носова,  
Россия*

e-mail: [pitko-olga@mail.ru](mailto:pitko-olga@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена изучению особенностей интернета как основного канала распространения рекламной информации. В статье приведены результаты анализа рекламы, использующей женский образ как средство психологического воздействия на потребителей-женщин. Изучаются основы, с помощью которых формируются те или иные ценности потребителей (женщин) различного возраста.

**Ключевые слова:** интернет, реклама, потребитель, женщина, женский образ

## **Psychological aspects of use of woman image in Internet advertisement**

Gridneva Yana Grigorievna

*Nosov Magnitogorsk State Technical University, Russia*

e-mail: [pitko-olga@mail.ru](mailto:pitko-olga@mail.ru)

**Abstract.** The article discusses characteristics of the Internet as the main channel of distribution of advertising information. The article presents the results of the analysis using the female image as a tool of psychological influence on consumers-women. The author studies the basic principles by which different values of the consumers (women) of different age are formed

**Keywords:** Internet, advertising, consumer, woman, woman image

На сегодняшний день «информационные технологии породили новые формы социального взаимодействия, когда для обмена сообщениями, несущими определенное смысловое содержание, людям не обязательно стало находиться вместе» [8]. Исследователи отмечают [5], что «все дальше человек

отходит от традиционных СМИ, как основного источника информации». Все активнее потребители используют интернет, который превращается для них в источник разносторонней полезной информации. С его помощью «можно решить многие задачи общества, но одновременно это порождает и новые проблемы, не возникавшие ранее» [7]. Например, «может наблюдаться патологическая зависимость от Интернета, проявляющаяся в потере интереса к реальной жизни» [7]. Что может выступать как «защитный механизм личности от каких-то проблем, тревог, защита сознания от перенапряжения» [6]. Информационный поток настолько силен, что складывается впечатление неуправляемого интернет-пространства: «субъект деятельности в нем «размыт», как и аудитория, что человек тонет в потоке информации, лишаясь напрочь возможности отделять главную информацию от второстепенной» [3]. Тем не менее, интернет все чаще сегодня используется, как основной канал для передачи рекламных сообщений.

Так, реклама уже настолько крепко вошла в жизнь потребителя, что «естественно вписывается в систему управленческих действий, создает условия для принятия оптимальных управленческих решений» при выборе товара [2]. Мы практически ежедневно наблюдаем, что «одного информационного ресурса оказывается достаточно для изменения поведения людей в желательную сторону» [1].

В большинстве случаев реклама внушает нам, потребителям, представление о том, что необходимо покупать, что носить, чем лечиться и т.д. «Реклама все больше становится своеобразным средством формирования знания, собрав в себе огромный когнитивный потенциал» [9]. Именно поэтому актуален вопрос ее психологического воздействия на потребителя. В данной статье будет проведен анализ использования женского образа в рекламе как средства подобного воздействия. Рассмотрены примеры рекламы, проанализировано, с помощью чего формируются определенные ценности потребителей (женщин) различного возраста.

По мнению многих исследователей именно женщина более склонна доверять рекламе, так как она романтичнее, легковвернее, по сравнению с мужчинами, они более склонны доверять собственному опыту, более доверчива, а также предпочитает руководствоваться интуицией и делать свои умозаключения на основании впечатлений.

В психологическом воздействии весьма условно рекламу можно разделить на 4 группы:

1. Первая рассчитана на девушек от 18 до 23 лет;
2. Вторая рассчитана на женщин в возрасте от 25 до 35 лет;



3. Третья рассчитана на женщин в возрасте от 37 до 45 лет;

4. И четвертая рассчитана на женщин от 50 лет.

Для первой группы девушек реклама предлагает купить тушь, духи, мыло, шоколад, шампунь, жевательную резинку, различные крема, шампуни и др. Образ, создаваемый подобной рекламой, собирает качества, в которых присутствует романтичность, загадочность и страстность. Такая реклама играет на чувстве, испытываемом большинством молодых – любви. Девушке внушаются определенные идеалы, правила, которым она должна следовать, а именно: быть не такой как все, выделяться из толпы; влюбить в себя мужчину, который нравится; быть модной и т.д.

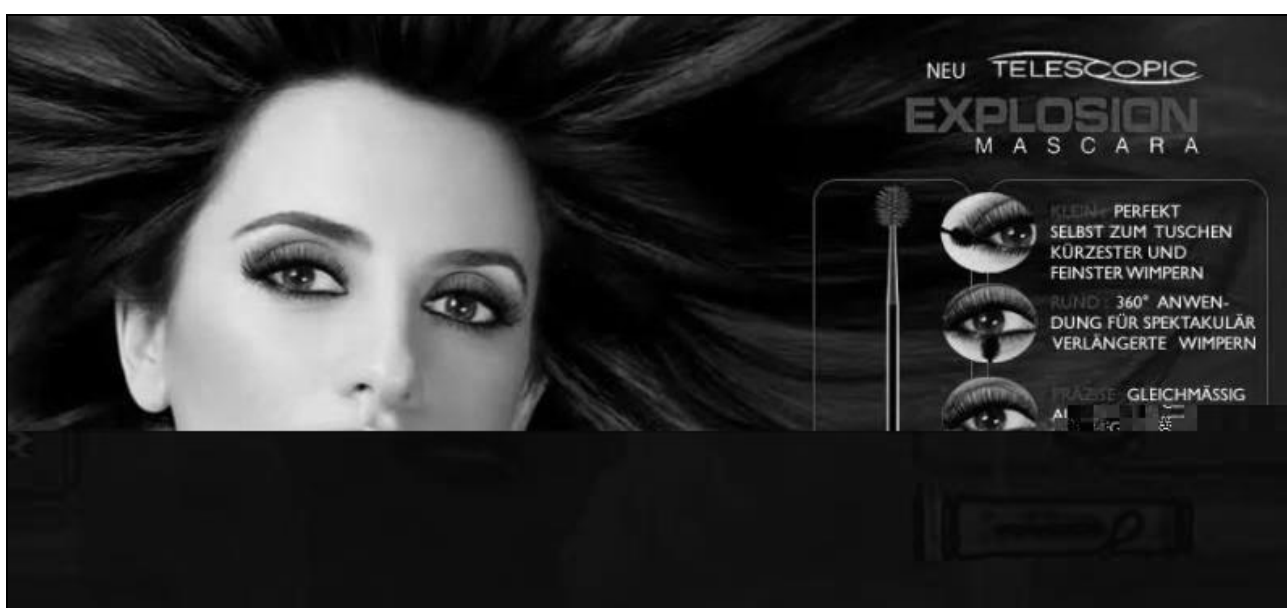


Рис. 1. Пример рекламы, образ «не такая, как все»

Для второй категории присущи рекламные ролики, отражающие образ женщины 25-35 лет. Для такой женщины более характерен образ молодой матери. В рекламах зачастую показана счастливая семья – жена, муж, дети. Тем самым формируется образ молодой матери, женщины-домохозяйки, уютного чистого дома, любящего мужа, ухоженных детей, т.е. то, к чему необходимо стремиться в этом возрасте. Разумеется, воспринимая такую рекламу, где формируются семейные ценности, женщина мечтает реализовать себя не на работе или в учебе, а на семейном поприще. Реальная женщина, руководствуясь ценностями, данными ей рекламой, стремится успешно выйти замуж, иметь счастливую семью.



Рис. 2. Пример рекламы, образ «женщина-мать, домохозяйка»

В рекламе для женщин третьей группы демонстрируется образ уже вполне состоявшейся особы, вырастившей детей и имеющей время на то, чтобы позаботиться о себе, с достоинством встретить зрелый возраст. А для этого ей понадобится тратить больше времени на себя, заниматься своим внешним видом, чтобы как можно дольше сохранить природную красоту.

Так в рекламе создается образ женщины, ухаживающей за собой, способной сделать себе дорогой подарок в виде шубы, ювелирного изделия, машины. Реклама как бы транслирует: «Посмотрите на меня, я успешна и красива. Вы тоже достойны этого». Таким образом, реальная женщина, желая сохранить уходящую молодость, начинает, глядя на рекламный образ, ухаживать за собой.

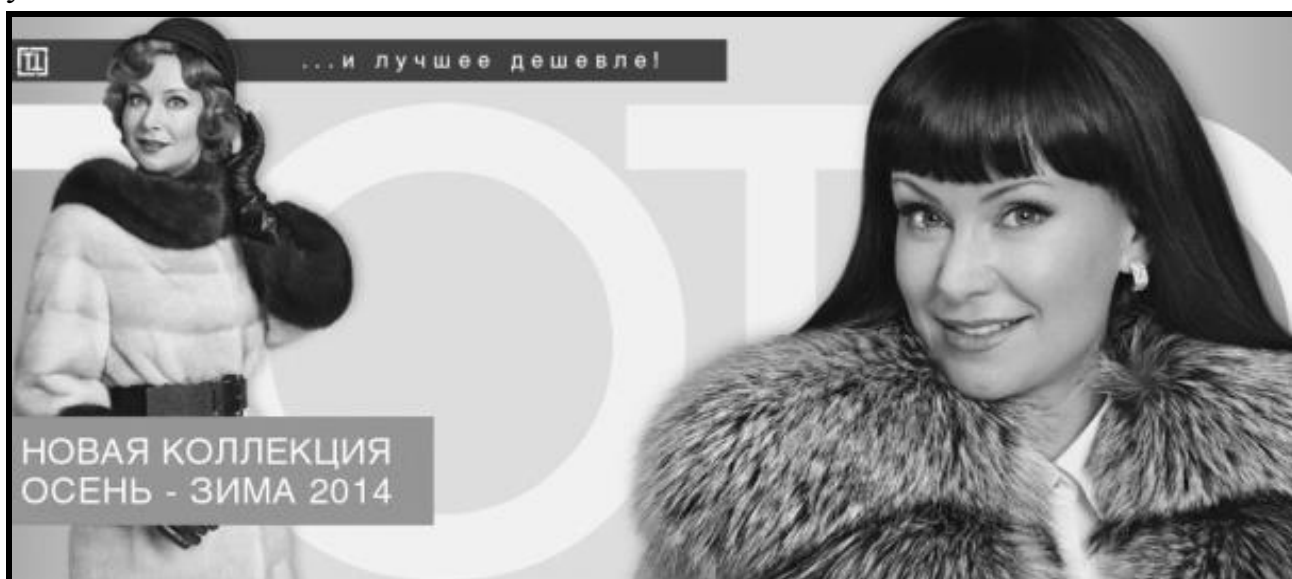


Рис. 3. Пример рекламы, образ «состоявшаяся женщина»

Последний, четвертый тип рекламы для женщин после пятидесяти создает образ счастливой бабушки, которая достойно встречает грядущую старость, окруженная детьми и внуками. Образ бабушки у многих ассоциируется, прежде всего, с домашним уютом, спокойствием, доверительными отношениями, душевным спокойствием и заботой. Кроме того, в рекламе проецируется сам образ женщины за 50. Добрая, любящая, объединяющая всю семью, воспитавшая замечательных детей, присматривающая за шалунишками-внуками и поддерживающая домашний очаг. Для женщин этого возраста обычно рекламируются лекарства или товары для здоровья.



Рис. 4. Пример рекламы, образ «счастливая бабушка»

Таким образом, можно сделать вывод о повсеместном использовании женского образа в рекламе. В зависимости от рекламируемого товара используются разные образы, отражающие сложную женскую душу и оказывающие психологическое воздействие на потребителя, в том числе и когда он находится и в сети интернет.

**Список литературы:**

1. Балынская Н.Р. Политико-медийный процесс в Российской Федерации: современное состояние // Экономика и политика. 2015. № 1 (4). С. 5-7.
2. Балынская Н.Р., Питько О.А. Специфика медиа-политики органов власти // В сборнике: Роль инноваций в трансформации современной науки Сборник статей Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор: Сукиасян Асатур Альбертович. 2016. С. 175-176.
3. Балынская Н.Р. Субъекты информационно-политического управления в России на современном этапе // Экономика и политика. 2013. № 1 (1). С. 144-146.
4. Грошев И.В. Полорольевые стереотипы в рекламе // Психологический журнал - 1998. -Т. 19. -№ 3.-С. 112-119.
5. Никифорова Д.В., Балынская Н.Р. Дифференциация СМИ в зависимости от аудитории // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2013. № 6 (6). С. 159-161.
6. Питько О.А. К вопросу о виртуальном характере новых медиа // Роль инноваций в трансформации современной науки: сборник статей Международной научно-практической конференции - Уфа: Аэтерна, 2016. 212 с. С 185-186
7. Питько О.А. Психологический аспект зависимости пользователей от сети интернет // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2014. № 1. С. 54-58.
8. Питько О.А. Философское осмысление коммуникаций в новых медиа // Современные технологии в мировом научном пространстве: сборник статей Международной научно-практической конференции (25 января 2016 г., г. Томск). / в 3 ч. Ч.3 - Уфа: Аэтерна, 2016. 156 с. С 53-56
9. Питько О.А., Кириллова Е. К вопросу об аксиологическом аспекте рекламы // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2014. № 1. С. 64-70.

**References:**

1. Balynskaja N.R. Politiko-medijnyj process v Rossijskoj Federacii: sovremennoe sostojanie // Jekonomika i politika. 2015. № 1 (4). S. 5-7.
2. Balynskaja N.R., Pit'ko O.A. Specifika media-politiki organov vlasti // V sbornike: Rol' innovacij v transformacii sovremennoj nauki Sbornik statej

- Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Otvetstvennyj redaktor: Sukiasjan Asatur Al'bertovich. 2016. S. 175-176.
3. Balynskaja N.R. Sub#ekty informacionno-politicheskogo upravlenija v Rossii na sovremennom jetape // Jekonomika i politika. 2013. № 1 (1). S. 144-146.
  4. Groshev I.V. Polorolevye stereotipy v reklame // Psihologicheskij zhurnal - 1998. - T. 19. -№ 3.-S. 112-119.
  5. Nikiforova D.V., Balynskaja N.R. Differenciacija SMI v zavisimosti ot auditorii // Tradicionnye nacional'no-kul'turnye i duhovnye cennosti kak fundament innovacionnogo razvitija Rossii. 2013. № 6 (6). S. 159-161.
  6. Pit'ko O.A. K voprosu o virtual'nom haraktere novyh media // Rol' innovacij v transformacii sovremennoj nauki: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii - Ufa: Ajeterna, 2016. – 212 s. – S 185-186
  7. Pit'ko O.A. Psihologicheskij aspekt zavisimosti pol'zovatelej ot seti internet // Tradicionnye nacional'no-kul'turnye i duhovnye cennosti kak fundament innovacionnogo razvitija Rossii. 2014. № 1. S. 54-58.
  8. Pit'ko O.A. Filosofskoe osmyslenie kommunikacij v novyh media // Sovremennye tehnologii v mirovom nauchnom prostranstve: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (25 janvarja 2016 g., g. Tomsk). / v 3 ch. Ch.3 - Ufa: Ajeterna, 2016. 156 s. S. 53-56
  9. Pit'ko O.A., Kirillova E. K voprosu ob aksiologicheskom aspekte reklamy // Tradicionnye nacional'no-kul'turnye i duhovnye cennosti kak fundament innovacionnogo razvitija Rossii. 2014. № 1. S. 64-70.

***Сведения об авторе:***

**Гриднева Яна Григорьевна**, магистрант, Магнитогорский государственный технический университет им Г.И.Носова (Россия)

## Роль одежды в арт-терапевтическом процессе

Ефимкина Анна Олеговна

*Новосибирск, Россия*

e-mail: [efim\\_kin@mail.ru](mailto:efim_kin@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена метафорической роли одежды клиента в арт-терапевтической сессии.

**Ключевые слова:** арт-терапия, бессознательное, клиентская сессия

## Role of dress in art-therapeutical process

Efimkina Anna Olegovna

*Novosibirsk, Russia*

e-mail: [efim\\_kin@mail.ru](mailto:efim_kin@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to metaphorical role of client's dress in the art-therapeutical process.

**Keywords:** art-therapy, unconscious, client session.

Эта статья является совокупностью заключений, выведенных из практического опыта, полученного в процессе проведения арт-гештальт групп в течение 6 лет. Наблюдения, изложенные в ней, могут быть полезны арт-терапевтам как для предварительного сбора информации о клиенте, так и в процессе арт-терапевтической сессии. В статье описаны две клиентские сессии, наглядно демонстрирующие параллель между выбранной клиентом одеждой и способом клиентского мышления и поведенческого паттерна.

Идея в том, что внешность, данная людям природой, отражает их родовую травму. А то, как носители травмы оформляют ее в собственный стиль – своеобразный транспарант, выражающий индивидуальную социальную маску. Лиз Бурбо в своей книге «Пять травм, которые мешают быть самим

собой» вкратце описывает стили одежды, свойственные разным травмам. Самоподача человека – часть так называемой «голограммы бессознательного», как и все, что мы создаем в своей личной реальности. Она имеет свои закономерности, зная которые, можно продвинуться по пути личного роста. А для арт-терапевта понимание этих закономерностей может стать дополнительным методом диагностики клиента еще до начала беседы.

#### Орнаменты и узоры на одежде

Невозможно описать символику всех орнаментов и узоров, в каждом конкретном случае с каждым конкретным клиентом терапевт руководствуется собственной интуицией, обращается к словарям символов, годами накапливая опыт в этой области. Здесь мы коротко перечислим самые частотные из тех орнаментов, которые наиболее распространены в одежде клиентов.

#### Клетка.

Клетка уже в названии своем содержит ответ. Стоит только посмотреть, проекция чего именно помещена в клетку. Бывает так, что человек одет в рубашку одного тона, и лишь только карман на груди слева – в клетку. Для арт-терапевта это сигнал его бессознательного: сердце под замком, о чувствах молчок!

Клетка – один из самых частых рисунков на мужских сорочках и даже носовых платках. В большинстве случаев мужчин в нашем обществе воспитывают как людей сдержанных и неэмоциональных. Поэтому платки нужны им не для выражения чувств, как, скажем, женщинам, которые могут утереть платком и слезы, а, наоборот - для запрета проявлять эмоции.

#### Полоска.

Вертикальная полоска обозначает зоны роста, метафорически представленные на теле, как на карте. Горизонтальная полоска обозначает зоны стагнации.

#### Паутина.

Очень популярный рисунок – паутина. Может покрывать как вещь целиком, так и встречаться фрагментарно на какой-либо части одежды. Если мы вспомним, с какими именно символами связана паутина, то без труда сможем «прочсть» запрос клиента, который он, возможно, и не озвучит. Паутина символизирует запустение, заброшенность, запрет на проявления (невозможность «трепыхаться» в ловушке паучьей сети), скованность, тлен, застой, давно не убранное помещение, затхлость, западня, залипание, стагнация. Это состояния можно осознавать от первого лица из роли жертвы. А с другой стороны – паук плотоядный хищник, и то место, где он раскинул свои сети, опасно для других.

### Цветы.

Здесь также следует смотреть, какое именно место на теле «расцвело». Цветы – символ расцвета жизни, высшей точки развития, катарсиса, любви, привлекательности. Скажем, если у женщины очень цветастая юбка при кофте черного цвета, это не только показатель ее вкуса и яркой контрастной натуры. Это означает, что сердце ее во тьме, а вот зона бедер цветет и готова привлекать противоположный пол. Для арт-терапевта это сигнал о том, что, возможно, женщина использует сексуальную привлекательность для того, чтобы скрыть неспособность к душевной близости.

### Различные рисунки.

Здесь также нужно обращать внимание на то, что именно и где именно изображено. А далее можно использовать стандартную методику для арт-сессии стандартная – проговор от первого лица, в процессе которого выявится неосознанное невербальное послание миру.

### Вырезы.

Когда я упоминаю вырезы на одежде, я имею в виду не только горловину, но и рукава, а также декоративные отверстия, которые производители одежды делают в самых неожиданных местах. Не каждый купит такой предмет гардероба. В большинстве случаев такой выбор продиктован бессознательным импульсом обозначить суть актуального состояния человека, дать сигнал самому себе, что личность не целостна, фрагментарна. Если представить одежду как проекцию тела человека, а тело – как проекцию его души, то те места, на которых расположены вырезы, по сути, отсутствуют. Для арт-терапевта это говорит том, что человек неосознанно отторгает какую-то часть себя, своей личности.

### Застежки.

Застежки-молнии-пуговицы – это служебная часть одежды, однако и с ними портные мудрят, а мы покупаем либо не покупаем результаты их дизайнерской мысли. Могут быть и брюки с застежкой на ягодицах, и рубашки с молнией наискосок в зоне сердца, и отстегивающиеся рукава. Здесь следует анализировать метафорическое значение таких конструкций, применить метод проговора от первого лица и осознавать, какой аспект жизни клиента освещает данный элемент.

### Надписи.

Часто люди надевают одежду с надписями на иностранных языках, не зная, что именно эти надписи означают. Узнав перевод надписи, клиенты часто реагируют искренним смехом и удивлением, насколько верно они бессознательно выбрали одежду.



Однако, иногда напротив, клиенты, узнав значение надписи на одежде, которую сами выбрали для себя, не могут принять реальность. Люди утверждают, что не знают языка, на котором сделана надпись, что для них это не больше, чем рисунок, что это вообще последняя чистая одежда в доме, потому и выбрана – для психолога все это не более, чем рационализации. Существует коллективное бессознательное, частью которого является разум всех нас, а это бессознательное стоит выше языковых барьеров, для него не существует иностранных слов, оно универсально. Все мы «читаем» друг друга, но неосознанно. Арт-терапия помогает вывести неосознанные сигналы на уровень осознания, чтобы можно было подойти к решению проблемы комплексно и всесторонне.

В качестве примера приведем две сессии с клиентками.

Кофта в полоску

Марина, 25 лет, начинающий психолог, посещает первую ступень арт-гештальт группы. Это начальный этап обучения, который является чисто терапевтическим, призван ознакомить студентов с методом через собственную терапию.

На группу Марина пришла в полосатой кофте. Ее запрос - исследовать чувство вины и гнева:

- Когда я долго молчу, я начинаю чувствовать гнев. Но когда я проявляюсь и говорю, то испытываю чувство вины. Поэтому каждый раз, когда я позволяю себе говорить и проявляться, я переполняюсь виной.

- Нарисуй свое чувство вины. И нарисуй свое чувство гнева.

Рисунки Марины - «гнев» и «вина» - практически идентичны. Они выполнены жирными штрихами, которые по форме изогнуты, и направление штрихов – из левого нижнего угла к правому верхнему. Гнев черный, а вина – сине-голубая. Рисунки совпадают по композиции, но на рисунке «Гнев» штрихи сложились в фигуру дракона, а на рисунке «Вина» - в чайник с носиком в правом верхнем углу.

- Прямо сейчас, в данный момент, что ты чувствуешь?

- Сейчас вину. Я говорю - и меня становится слишком много, я собрала все групповое внимание.

- Возьми рисунок с виной и приложи к тому месту, где ты ее чувствуешь в теле.

Марина берет рисунок и прикладывает его к груди.

- Что-то изменилось?

- Вины стало больше.

- Покажи это на рисунке, как ее стало больше.

Марина берет и чертит на чайнике черту – тот уровень, до которого, по ее ощущениям, поднялась вина.

- Начертила – как изменились чувства?

- Еще больше вины стало, прямо к горлу уже подходит...

- Приложи рисунок к тому месту в теле, где ощущаешь вину на телесном уровне.

Марина прикладывает рисунок к груди. Полоски - мерные деления на чайнике - совпадают с полосками на ее кофточке, последняя полоска как раз там, где «прямо к горлу подкатывает», то есть практически совпадает с горловиной кофты.

- Что сейчас чувствуешь?

- Вина ушла, злость такая, что в горле ком и скулы сводит.

- А если бы не сводило, что сказала бы?

- Сказала бы, что ненавижу все и себя больше всех.

Начинает плакать. Плачет, состояние меняется. Группа затихает, участники полностью сосредотачивают внимание на процессе Марины.

- Смотри, сейчас ты проявляешься, все на тебя смотрят. Как сейчас твоя вина, гнев и ком в горле?

- Вины нет совсем, а злость ушла. Такое ощущение, что, когда вина уже подступает к горлу, то это уже не вина, а гнев, и комок не дает ему выйти. Поэтому мне проще испытывать вину, чем гнев, чтобы не разрушать гневом саму себя. И поэтому, если меня провоцируют, я чувствую протест и как бы свое право на то, чтобы проявляться, становится больше. Я чувствую себя правой гневаться и возмущаться, но свободно выражать себя я не вправе.

- Ты путаешь вину, гнев и горечь. Называешь вещи другими именами. Разве нельзя гневаться и горевать?

- Мне – нельзя. Когда я так делаю, я всегда виновата.

- Перед кем? Кто тебя этому научил?

- В детстве мама умерла, я очень горевала, но папа запретил мне горевать и злиться. Он сказал, что если я буду это делать, он совсем сломается. Ему и так было плохо. И я научилась держать все в себе.

Далее Марина в диалоге с отцом прорабатывала свое право испытывать горечь по поводу смерти матери.

Комментарий к сессии «Кофта в полоску»

Все обобщения, приведенные в статье, хоть в целом и верны, но все же нуждаются в индивидуальной проработке. Поэтому, зная общие моменты в рисунке, следует отметить их и переходить к более детальной диагностике конкретного случая, чтобы наиболее полно раскрыть его суть.

Вот общий момент: видим горизонтальную полосу - она означает стагнацию. Обязательно нужно посмотреть, в какой части своего тела человек «застыл». Если верх, грудь – чувства, руки – контакт с людьми, если бедра – сексуальная энергия, если ноги – не решается идти вперед, развиваться, расти.

Когда полоска вертикальная – это, напротив, означает рост. Хотя, бывает, скажем, однотонная рубашка, а карман с левой стороны – в полосу. Неважно, вертикальную или горизонтальную, это похоже на то, как будто человек посадил свое сердце за решетку.

Но, кроме общих закономерностей, важно учитывать индивидуальность человека, его бэкграунд, уникальность его жизненного пути. В зависимости от всего этого обобщенные моменты приобретают новые интересные особенности.

Конечно, горизонтальная полоска в области груди – это стагнация, а данном случае – невыраженные чувства, как бы «решетка» для страдающей души, но если настолько формально подойти к диагностике, можно не добраться до сути состояния клиента. А суть в Маринином случае в том, что она была способна увидеть себя лишь в роли страдающей жертвы. А всю свою агрессивную часть она проецировала вовне. Однако по опыту терапевт знает, что как только в группе появляется участник, страдающий от чувства вины, то предстоит работа по переводу этого чувства в его противоположность - в обвинения.

Так, Марина через свою вину смогла дойти до симптома - комка в горле, блокирующего слезы, и осознать весь свой гнев на отца за то, что запретил ей горевать по умершей матери. Обрушив на него обвинения в безопасном пространстве группового процесса, она отреагировала и прожила свой гнев, после чего стала способна дать себе разрешение на то, чтобы пережить и горе, связанное со смертью матери.

Платье в горошек

Светлана (35 лет) – красивая, живая и эмоциональная женщина. На выездном тренинге она выглядит очень счастливой. Но чем ближе отъезд, тем больше тоски звучит в ее голосе. В последний день выездного тренинга она пришла на группу в ярко-красном платье в белый горошек, которое сразу же заметили и похвалили все участники группы: «Ты как вишенка!», «Очень сексуально!»

Запрос Светланы – как жить дальше, по возвращении домой, в семью.

- Света, что это за белые пятнышки на ее жизненном фоне, насыщенном цветом?

Я предполагала настоящую причину, так как Светлана не раз была участницей моих групп. Поэтому не стала напрямую спрашивать о ее

состоянии, понимая, что это будет для нее болезненным, и она, скорее всего, закроется и не выйдет на значимую часть сессии. Поэтому я предпочла работать с помощью метафоры, через арт-подход, используя как стимульный материал расцветку платья.

Светлана подтвердила мое предположение, что белые пятна на красном фоне – это то, о чем она так не хочет думать и говорить. О том, что с тренинга, где ей так легко и свободно живется, уже на следующий день ей предстояло вернуться домой. Там ее ожидало множество проблем, о которых она на время забыла, позволив себе расслабиться.

Печальная правда в том, что Светлана несчастлива в браке. Она давно замужем, семья ортодоксальная, родители мужа играют очень большую роль в жизни семьи, роль женщины традиционная – у плиты. Для нее участие в тренингах – глоток свежего воздуха, возможность не только продвинуться в личностном росте и терапии, но и побыть творческой, веселой, молодой и беззаботной, пообщаться со сверстниками, пофлиртовать с мужчинами. А дома ее снова ждут однообразные серые будни.

Это и есть ее белые горошины - слепые пятна в общей яркой картине мира. Пока что внутренний конфликт Светланы, заключающийся в противоречии между ее внутренней яркостью и запретами, которым она подчиняется в своей семье, продолжает оставаться для нее неразрешенным.

Заключение.

Одежда, которую люди надевают на себя – часть реальности, которую они создают, неосознанно проецируя вовне свой внутренний мир, включая и самую актуальную проблему и текущее эмоциональное состояние. Все, что мы осознанно или неосознанно выбираем и надеваем на себя, наш собственный код, в котором мы заложили сообщение окружающим, а также и самим себе. Мы делаем это, чтобы, прежде всего, рано или поздно самим разгадать, что с нами происходит и как с этим быть.

Зная основные закономерности рисунка, символику, орнаменты, формы и расположение элементов в пространстве созданного арт-объекта, психолог может более комплексно и точно ознакомиться с задачей клиента, чтобы помочь в ее решении. Выходя на уровень метафоры в разговоре с клиентом, можно более тонко, глубоко и аккуратно прорабатывать болезненные для клиента моменты, мягко сопровождая его в терапии.

***Список литературы:***

1. Бурбо Лиз пять травм, которые мешают быть самим собой. М.: ООО Книжное издательство «София», 2015. – 224 с.

***References:***

1. Burbo Liz pjat' travm, kotorye meshajut byt' samim soboj. M.: ООО Knizhное izdatel'stvo «Sofija», 2015. – 224 s.

***Сведения об авторе:***

**Ефимкина Анна Олеговна**, психолог, региональный тренер в Новосибирске Московского института гештальта и психодрамы (Россия)

## Аспекты организации трудовой деятельности человека в современных условиях

Иванов Антон Сергеевич

*Магнитогорский государственный технический университет им Г.И.Носова,  
Россия*

e-mail: [pitko-olga@mail.ru](mailto:pitko-olga@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена изучению различных аспектов организации трудовой деятельности человека в современных условиях. Рассматривается понятие эргономических требований, предъявляемых к рабочему месту и различным его элементам. В статье автор приходит к выводу о зависимости удовлетворенности трудом от организации рабочего места.

**Ключевые слова:** трудовая деятельность, рабочее место, менеджер, удовлетворенность трудом, эргономика, информационные технологии

## Aspects of labor organization in modern conditions

Ivanov Anton Sergeevich

*Nosov Magnitogorsk State Technical University, Russia*

e-mail: [pitko-olga@mail.ru](mailto:pitko-olga@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to study of various aspects of the work organization in modern conditions. The author discusses the concept of ergonomic requirements to a workplace and its various elements. In the article the author comes to the conclusion about the dependence of job satisfaction from the work place.

**Keywords:** work, workplace, manager, job satisfaction, ergonomics, information technology

В условиях современной экономики успех предприятия зависит от персонала, в том числе и от того, как он чувствует себя на работе. Когда человек не имеет желания работать, его не удовлетворяет обустройство рабочего места (РМ) - это сказывается и на производительности труда. Это не означает, что данный процесс неуправляем. Напротив, при правильной

эргономической организации рабочего места можно сделать так, что персонал будет замотивирован выполнять свою работу без какого либо внешнего воздействия. «Для того, чтобы в полной мере изучить поставленную проблему, необходимо, прежде всего, определить специфику профессиональной среды и разобрать ее основные составляющие» [6].

Термин «эргономика» в переводе с греческого означает «закон работы». Предмет эргономики - труд во всей его сложности и многообразии. И, чтобы труд был не только нужным, но и удобным, эффективным, надежным и безопасным, необходима правильная организация рабочего места. Необходимо отметить, что «эргономика как научная дисциплина базируется на синтезе достижений социально-экономических, технических и естественных наук и комплексно изучает функциональные возможности человека в трудовых и бытовых процессах, в том числе психические процессы и состояния» [5]. Для изучения оптимальных условий работы «в эргономических исследованиях используются методы различных наук и техники, на стыке которых возникают и решаются качественно новые проблемы изучения системы «человек – машина (предмет) – среда» и системы «человек-техника» [4].

Эргономика осуществляет системный подход к трудовым процессам и оперирует эргономическими показателями: гигиеническими, антропометрическими, физиологическими, психофизиологическими, эстетическими. Эргономическая биомеханика на основе антропометрических признаков (таких как размеры тела, конечности, головы, кистей, стопы, угла вращения суставов, досягаемости руки и др.) дает рекомендации по организации рабочего места и проектированию его элементов.

Эргономика играет важнейшую роль едва ли не во всех видах человеческой деятельности, поэтому при организации рабочих мест должны соблюдаться следующие основные условия: обеспечить человеку рабочее пространство, достаточное для выполнения всех необходимых движений (или перемещения) при эксплуатации и техническом обслуживании оборудования; обеспечить достаточные физические, зрительные и слуховые связи между человеком, оборудованием и средой; обеспечить оптимальное размещение оборудования, главным образом, средств отображения информации и органов управления для обеспечения удобного положения человека при работе и др.

При конструировании рабочих мест следует предусматривать меры, предупреждающие или снижающие преждевременное утомление человека, предотвращающие возникновение у него психофизического стресса, а также появление ошибочных действий. Конструкция РМ должна обеспечивать быстроту, безопасность, простоту и экономичность технического обслуживания

в нормальных и аварийных условиях, полностью отвечать функциональным требованиям и предполагаемым условиям эксплуатации. Эффективность функционирования системы «человек - техника» преимущественно находится в прямой зависимости от подготовленности работников и специалистов.

В современном мире человек стремится сделать свое пребывание как на работе, так и дома наиболее комфортным для себя. В силу того, что на работе мы проводим до 14 часов в сутки, это желание более чем оправданно. Трудовая деятельность и рабочее место должны быть организованы с учетом требований, предъявляемых в том числе и самим работником.

За каждым трудящимся человеком закреплено свое рабочее место, оно представляет собой производственную площадь, на которой размещено необходимое и вспомогательное оборудование. Рабочее место - это важный элемент в производственном процессе.

На сегодняшний день в России существует система стандартов ССЭТО, в которой предусмотрены некоторые нормативные документы, термины, определения, показатели и характеристики человека; общие эргономические требования к организации человеко-машинных комплексов; к деятельности; к техническим средствам; программы и методики эргономической экспертизы.

В трудовой деятельности необходимо обеспечивать эффективность, безопасность и комфорт рабочего процесса, то есть создать такие условия на РМ, которые будут способствовать снижению утомляемости и сохранению здоровья человека. Для этого рабочее место должно быть удобным, комфортным, там должно быть размещено все необходимое оборудование для выполнения трудовой деятельности. От того, насколько хорошо оно организовано, зависит, насколько труд будет эффективен, как вырастет производительность труда и другие показатели.

С технической стороны на рабочем месте должно быть оборудование, необходимое для выполнения производственных задач. С организационной стороны все оборудование должно располагаться на своем месте. Перемещения работника можно сократить за счет правильной распланировки рабочего пространства и размещения на нем оборудования. Необходимо подобрать такой вариант обслуживания РМ, который обеспечит безопасные условия работы. С экономической стороны рабочее место должно обеспечить занятость работников настолько, чтобы производительность труда и качество работы постоянно росли.

Появившееся в последнее время понятие «офисного работника» заставляет по-новому взглянуть на проблему проектирования рабочих мест. Преимущественно занимаемое им положение сидя приводит такого человека к



различным болезням опорно-двигательного аппарата, остеохондроза, неврологическим и другим заболеваниям. Чаще всего работники не соотносят возникшие проблемы со здоровьем с вопросом «положение тела во время работы». Практически никто не думает о том, как он сидит во время работы. Рабочие место офисного работника необходимо проектировать с учетом основных эргономических требований к его деятельности. Основная цель создать оптимальные условия, при которых учитываются антропологические и психофизические особенности конкретного человека (работника).

Одним из основных элементов рабочего места современного менеджера, является рабочее кресло. С точки зрения эргономики оно помогает в поддержке рабочей позы человека в положении сидя. Тип рабочего кресла выбирается в зависимости от продолжительности работы: при долгой работе - массивное рабочее кресло, при кратковременной - кресло легкой конструкции, которое свободно передвигается.

«Каковы эргономические требования к рабочим сиденьям»? Такой вопрос задали ученикам и директорам фирм, т.е. тем, кто проводит большое количество времени на работе, сидя в рабочем кресле. И те, и другие испытывали затруднение, чтобы перечислить эргономические требования, предъявляемые к офисному креслу. И при покупке этого товара также возникают определенные трудности, т.к. далеко не у всех кресел указан такой важный показатель как «эргономичность».

В качестве примера необходимо привести ряд требований, предъявляемый к рабочему сиденью.

- оно должно обеспечить необходимые изменения для рабочей позы;
- сиденье не должно затруднять деятельность основных мышц и не вызывать болевых ощущений;
- глубина не должна быть чрезмерно вдавлена;
- необходимо обеспечить свободное перемещение сиденья относительно рабочих движений (желательно, чтобы сиденье обеспечивало вращающую функцию):
- важно обеспечить возможность регулировать сиденье по высоте, угол наклона спинки, высота спинки.

Обивка сиденья лучше полумягкая, не скользкая, не электризующаяся, воздухопроницаемая, влагоотталкивающая.

На кресле необходимо иметь пять опор для предотвращения травматизма (опрокидывания). Оно должно быть удобным, иметь закругленные края, наклоняться по отношению к горизонтали вперед на два градуса и назад на четырнадцать градусов. Размер кресла должен быть не менее, чем 40 на 40 см.

На рабочем кресле необходимо учесть элемент регулировки каждого параметра для удобства изменения угла наклона или изменения высоты кресла. Правильный выбор рабочего кресла приводит к повышению трудоспособности и снижает вероятность нанесения ущерба опорно-двигательному аппарату. Регулировка кресла должна быть легкой и комфортной для работника. Подлокотники нужны для того, чтобы человеку было удобно работать с компьютерной клавиатурой. Колесики необходимы для передвижения по рабочему месту. Материалы, используемые для обивки кресла, должны быть обязательно из плотной ткани или высококачественной кожи. Нижняя и задняя часть кресла может выполняться, как из пластика, так и из других материалов.

Высота спинки кресла рекомендуется 48-50 см от поверхности сидения и с регулировкой в передне-заднем направлении. На высоте 10-20 см от поверхности сидения ее следует оборудовать поясничным опорным валиком. Кресло с подлокотниками рекомендуется при эпизодической работе, т.к. при постоянной работе они ограничивают движение. Высота сиденья от пола должна регулироваться в пределах 42-55 см по желанию сидящего человека, устанавливается подставка для ног размером 40-30-15 см и углом наклона 0-20 градусов с нескользящим покрытием и не перемещаемая по полу.

Конструкция рабочего стула (кресла) должна обеспечивать поддержание рациональной рабочей позы при работе на компьютере и позволяет изменять позу с целью снижения статического напряжения мышц шейно-плечевой области спины для предупреждения развития утомления.

Рабочий стул (кресло) должен быть подъемно-поворотным и регулируемым по высоте и углам наклона сидения и спинки, при этом регулировка каждого параметра должна быть независимой, легко осуществляемой и иметь надежную фиксацию. Поверхность сиденья спинки и других элементов стула (кресла) должна быть полумягкой, что позволяет достичь удобства в эксплуатации. При выборе кресла необходимо на него сесть и попробовать все регулировки и функции.

Правильный выбор рабочего кресла - главный фактор сохранения высокой работоспособности и здоровья. Итак, сформулируем минимальный набор требований для рабочего кресла: наличие подлокотников, возможности пяти точек касания тела, вращающиеся колесики, возможность одной рукой, не вставая с кресла, изменять высоту сиденья и наклон спинки. Все регулировки должны быть легкими и приятными.

Современная научно-техническая революция привела к изменениям в сфере трудовой деятельности - характер и содержание труда меняется: снижается объем физических нагрузок, работа приобретает характер

преимущественно умственной деятельности, повышаются требования к квалификации кадров, увеличивается доля высокоспециализированных специалистов.

Трудовая деятельность современного менеджера проходит, зачастую в стрессовых условиях, и ему, как «человеку, управляющему современными высокоскоростными процессами, нередко приходится действовать в критериях «цейтнота» - острого недостатка времени» [1]. С развитием информационных технологий все чаще трудовая деятельность протекает в интернете, который «превращается в источник разносторонней полезной информации для пользователей» [7]. Они «уже оценили достоинства всемирной паутины, с помощью которой можно решить многие задачи общества» [8]. Это «имеет огромное влияние на человека и становление его личности в современном мире» [3]. И чем лучше оснащено рабочее место различной оргтехникой, тем более высокоэффективная трудовая деятельность. Это «как некий эквивалент степени профессионализма: чем лучше знает свое дело человек» [10], тем более он успешен.

Необходимо выделить еще один аспект организации трудовой деятельности человека – удовлетворенность его своим трудом. Так, Трапицина С.Ю. отмечает [2] «удовлетворенность трудом – это положительное эмоциональное состояние, вызванное реализацией потребности в труде (его содержательной или процессуальной сторонами)». Р. Штольберг [2] выделяет следующие факторы: удовлетворенность деятельностью; удовлетворенность рабочей средой; удовлетворенность рабочим местом и отношениями, устанавливаемыми трудовым законодательством. Таким образом, задачами, стоящими перед работодателем есть выработка основных мер и решений по эффективной работе персонала. Тем актуальнее встает вопрос об эргономической организации РМ. Оказывается, что на трудоспособность оказывает влияние достаточно много факторов, в том числе и удовлетворенность рабочим местом

Подводя итог вышесказанному, можно отметить - удовлетворенность трудом персонала напрямую зависит от эргономики рабочего места. Руководителям организации необходимо как можно больше уделять внимания организации рабочего места и дать возможность работать персоналу в комфортных условиях. Таким образом, правильная организация рабочего места человека не только создает комфорт во время рабочего дня, но и повышает производительность труда.

**Список литературы:**

1. Баксанов И.В., Питько О.А. Безопасность человека в трудовой деятельности: эргономические аспекты // Научные исследования и разработки в эпоху глобализации: сборник статей Международной научно-практической конференции –Уфа: Аэтерна, 2015. – 206 с. - С. 149-152.
2. Герцберг Ф., Б. Моснер Мотивация к работе – М.: Вершина, 2007. –240 с
3. Питько О.А. Виртуальная реальность как атрибут бытия человека // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2014. № 1. С. 58-64.
4. Питько О.А. К вопросу изучения эргономики и инженерной психологии в ходе on-line обучения // Современное состояние и перспективы развития психология и педагогики: сборник статей Международной научно-практической конференции – Уфа: Аэтерна, 2015. – 206 с. - С 143-145
5. Питько О.А. К вопросу о функциональных асимметриях человека // Научные труды SWorld. 2007. Т. 7. № 1. С. 10-11.
6. Питько О.А. Персональный брендинг как инструмент саморекламы в контексте продвижения специалиста в профессиональной среде // Научный информационно – аналитический журнал «Инновационный вестник регион» 2013/4.2 (34) - С. 23-27
7. Питько О.А. Психологические аспекты интернет-коммуникаций // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2015. № 1 (7). С. 57-59.
8. Питько О.А. Психологический аспект зависимости пользователей от сети интернет // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2014. № 1. С. 54-58.
9. Питько О.А. Феномен виртуальной реальности в контексте бытия человека: опыт философского анализа // диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук, Магнитогорск, 2005
10. Pitko O. Personal brand: creating, promoting, strengthening // Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basics and innovative approach. 4 edition. Vol. 1 Humanities and social sciences: research articles B&M Publishing, San Francisco, California. 2015. 124 pp. – P 30-33

**References:**

1. Baksanov I.V., Pit'ko O.A. Bezopasnost' cheloveka v trudovoj dejatel'nosti: jergonomicheskie aspekty // Nauchnye issledovaniya i razrabotki v jepohu

- globalizacii: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii –Ufa: Ajeterna, 2015. – 206 s. - S. 149-152.
2. Gerberg F., B. Mosner Motivacija k rabote – M.: Vershina, 2007. –240 s
  3. Pit'ko O.A. Virtual'naja real'nost' kak atribut bytija cheloveka // Tradicionnye nacional'no-kul'turnye i duhovnye cennosti kak fundament innovacionnogo razvitija Rossii. 2014. № 1. S. 58-64.
  4. Pit'ko O.A. K voprosu izuchenie jergonomiki i inzhenernoj psihologii v hode on-line obuchenija // Sovremennoe sostojanie i perspektivy razvitija psihologija i pedagogiki: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii – Ufa: Ajeterna, 2015. – 206 s. - S 143-145
  5. Pit'ko O.A. K voprosu o funkcional'nyh assimetrijah cheloveka // Nauchnye trudy SWorld. 2007. T. 7. № 1. S. 10-11.
  6. Pit'ko O.A. Personal'nyj brending kak instrument samoreklamy v kontekste prodvizhenija specialista v professional'noj srede // Nauchnyj informacionno – analiticheskij zhurnal «Innovacionnyj vestnik region» 2013/4.2 (34) - S. 23-27
  7. Pit'ko O.A. Psihologicheskie aspekty internet-kommunikacij // Tradicionnye nacional'no-kul'turnye i duhovnye cennosti kak fundament innovacionnogo razvitija Rossii. 2015. № 1 (7). S. 57-59.
  8. Pit'ko O.A. Psihologicheskij aspekt zavisimosti pol'zovatelej ot seti internet // Tradicionnye nacional'no-kul'turnye i duhovnye cennosti kak fundament innovacionnogo razvitija Rossii. 2014. № 1. S. 54-58.
  9. Pit'ko O.A. Fenomen virtual'noj real'nosti v kontekste bytija cheloveka: opyt filosofskogo analiza // dissertacija na soiskanie uchenoj stepeni kandidata filosofskih nauk, Magnitogorsk, 2005
  10. Pitko O. Personal brand: creating, promoting, strengthening // Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basiss and innovative approach. 4 edition. Vol. 1 Humanities and social sciences: research articles B&M Publishing, San Francisco, California. 2015. 124 pp. – P 30-33

***Сведения об авторе:***

**Иванов Антон Сергеевич**, магистрант, Магнитогорский государственный технический университет им Г.И.Носова (Россия)

## Влияние телевидения на психическое развитие детей

Мирхайдарова Дилноза

*Академический лицей при Ташкентском Педиатрическом институте,  
Узбекистан*

e-mail: [ped\\_mahorat@inbox.ru](mailto:ped_mahorat@inbox.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы влияния телевизионных передач на психическое развитие детей. Отмечается, что использование телевидения на благо развития ребенка напрямую зависит от наличия контроля со стороны родителей. Если этого контроля нет, ребенок может пристраститься к фильмам, не предназначенным для его возраста. Видя по телевизору антисоциальное поведение, ребенок начинает его копировать, поскольку эталоном для подражания у дошкольника является взрослый.

**Ключевые слова:** телевидение, дети, психика, психическое развитие, влияние, социальные нормы, девиантное поведение.

## Impact of television on psychic development of children

Mirhaydarova Dilnoza

*Academic lyceum at Tashkent Pediatric Institute, Uzbekistan*

e-mail: [ped\\_mahorat@inbox.ru](mailto:ped_mahorat@inbox.ru)

**Abstract.** The article deals with the influence of television programs on the mental development of children. It is noted that the use of television for the benefit of the child's development depends on the presence of the parents control. If this control is not present, the child may become addicted to the films, not intended for their age. Seeing on TV antisocial behavior, the child begins to copy it as a model to be emulated in preschool is an adult.

**Keywords:** TV, kids, psychics, psychic development, the impact of social norms, deviant behavior.

На сегодняшний день нашу жизнь трудно представить без телевидения. За последние годы проводились ряд исследований, направленные на выявление

влияния телевидения на психическое развитие детей, в частности телевизионных мультфильмов или кинофильмов. Исследований, посвященных влиянию познавательных телепередач на психику детей не очень много. Как известно, во многих семьях познание мира техники у ребенка начинается с просмотра телепередач. Как отмечал Харрис: «На пороге XXI века на земле не осталось мест, которых не достигло бы телевидение» [3, с. 20].

Культуролог и антрополог Коттак выделил пять стадий взаимодействия социума и телевидения. По его мнению, на 1 стадии неважно содержание, транслируемое по телевидению, а сам телевизор как некий необычный объект, притягивающий к себе внимание телезрителей. На 2 стадии спустя приблизительно 10 лет после появления подобной техники, людей интересует содержание, они начинают его критически осмысливать и интерпретировать. На первых двух стадиях обладание телевизором - это был показатель высокого социального статуса, поскольку люди, владеющие им, имели доступ к престижной информации, на треть же - телевидение приобретает массовый характер, и время, отводимое на просмотр передач, как на один из видов отдыха, возрастает. На 4 стадии все окружающая среда пропитана телевидением, через которое происходит влияние на общество. Пятая стадия предоставляет огромный выбор передач, чем и стимулирует индивидуальный контроль над тем, что смотреть и как долго. В настоящий момент развитые страны мира находятся между 4 и 5 стадией. Однако из-за не равномерного распределения ресурсов страны третьего мира пока еще стоят на пороге 2 и 3 стадии.

Поскольку отношения ребенка к просматриваемым телепередачам напрямую зависят от того как к ним его близкие родственники. Многие авторы отмечают негативное влияние телевидения на семейные отношения. В доказательство своей теории они отмечают конфликты, иногда возникающие на почве выбора телепрограммы или времени которое следует отводить на их просмотр. Помимо негативного влияния, в ходе совместного просмотра телепередач есть и позитивная сторона. Просмотр телепередач это один из способов совместного с семьей проведения досуга. В ходе, которого члены семьи выражают свою позицию относительно вновь полученного знания, испытывают одинаковые эмоции радости или горя, таким образом, семья сплочивается [2, с. 45].

В связи с тем, что телевидения уже стало неотъемлемой частью жизни многих семей, относительно него можно отметить, что если ребенок слишком рано начал смотреть телевизионные передачи и смотрит их довольно часто, то это может привести к тому, что у него не будет желания двигаться, стирается

грань между вымыслом и реальностью, создаются эмоциональные проблемы [8, с. 393, 415], а в школьные годы эта пагубная привычка ведет к неусидчивости.

Многие авторы утверждают, что просмотр телепередач, содержащих сцены насилия влияет на нравственную зрелость ребенка, которая тесно связана с его личностной сферой. Во-первых, у ребенка может возникнуть боязнь предметов, событий, животных и т.д., изображенных в фильмах, содержащих сцены насилия. Исследования, проведенные в университетах штата Висконсин и Мичиган, показали, что взрослые до сих пор боятся ситуаций, изображенных в фильмах-ужасов, которые они наблюдали в шестилетнем возрасте. В другом исследовании было отмечено то, что после просмотра фильма «Челюсти», большое количество людей стали отказываться купаться в море. Так же данные страхи могут быть причиной плохого аппетита и ночных кошмаров [6, с. 477, 489]. Таким образом, из-за страха, приобретенного в ходе просмотра телевидения, люди предпочли вычесть из поля своего внимания предметы, явления, животных и др, которые они наблюдали в фильме ужаса. Тем самым на вышеописанные объекты не направлялась познавательная активность, что могло в будущем несколько сузить кругозор человека.

Во-вторых, частый просмотр телепередач, содержащих сцены насилия может привести к десенсибилизации, т.е. ребенок перестает относиться к агрессии, как к антисоциальному поведению [7, с. 92]. Это в свою очередь ведет к нравственной незрелости эмоциональной тупости.

Мы согласны с мнением ряда авторов о том, что использование телевидения на благо развития ребенка напрямую зависит от наличия контроля со стороны родителей. Если этого контроля нет, ребенок может пристраститься к фильмам, не предназначенным для его возраста. Видя по телевизору антисоциальное поведение, ребенок начинает его копировать, поскольку эталоном для подражания у дошкольника является взрослый. Манеры, демонстрируемые этим антисоциальным персонажем, ребенок усваивает и показывает уже при личном общении с другими детьми [6, с. 477, 489]. Дети же выбравшие для эталона доброго, хорошего персонажа, который всем помогает, также стремятся походить на своего героя. В общении с другими у них проявляется желание помочь или подарить что-нибудь, кому-то, тем самым они демонстрируют нравственную и эмоциональную чуткость.

Как показывают исследования в случае совпадения интересов детей по просматриваемым телепередачам, дошкольники пытаются реконструировать сюжет фильма в своих играх. Очень хорошо если данный фильм демонстрирует социальные нормы, поскольку ребенок пытается их применить в игре. Появление определенного класса мультфильмов предназначенных отдельно для



девочек, и отдельно для мальчиков помогает также в формировании идентификация ребенка со своим полом.

По мнению Н.Н. Богомоловой телевидение может улучшать коммуникацию дошкольников лишь в том случае, когда ребенок способен отводить ему надлежащую роль в своей жизни. Одним из важнейших условий, способствующий улучшению коммуникации детей друг с другом является обсуждения просмотренных телепередач. Однако если ребенок предпочитает все свое время проводить за просмотром телепередач, не общаясь при этом с ровесником, то его коммуникативные навыки не только не улучшаться, а напротив, будут стремительно ухудшаться, поскольку при просмотре телепередач не учитывается одна из составных частей общения – наличие обратной связи [1, с.16].

В последние годы наличие познавательных передач вызывает у аудитории интерес к науке. Была выявлена связь просмотра образовательных телепередач в дошкольном возрасте с успешностью обучения в школе, в частности по таким предметам как английский, математика и естественные науки [4, с. 122]. Влияния телевидения на детские фантазии было выявлено лишь относительно агрессивных передач, они снижают способность ребенка фантазировать [2, с. 154]. Образовательные программы стимулируют игру воображения, а вот приключенческие шоу, наоборот ее тормозят. Способность к воображению тесно связана с возрастом. Так маленький ребенок, увидев на шоу использование игрушек определенным образом, стремится придумать для них другие функции, а вот дети постарше стараются следовать образцу, тем самым отказываются от собственно придуманной сюжетно-ролевой игры. Возможно, телевидение вызывает способность мечтать, при этом ослабляет развитие творческого мышления. Ребенок стремится представить себя, через такие атрибуты, как одежда, поведение, наличие определенных предметов в образе любимого героя и в целом подражать его стилю жизни. А так как стиль жизни большинства героев необычен, дошкольник мечтает стать им и воплощает эти мечты в игре. Применяя роль своего героя в игре ребенок, по сути, дублирует его, а не придумывает собственный сюжет, может в этом и заключается причина в заторможенности развития творческого мышления [2, с. 145].

Таким образом, можно отметить следующее, помимо отрицательных качеств теле-индустрия обладает и рядом преимуществ. Родители могут заняться домашними делами, пока дети смотрят мультфильмы. В мультфильмах чаще всего учат культурным нормам, и таким образом их просмотр помогает ребенку быстрее и лучше усвоить социальные требования.

Просмотр познавательных программ улучшает запоминание учебной информации и развивает интерес к изучению тайн окружающего мира.

***Список литературы:***

1. Богомолова, Н.Н. Социальная психология массовой коммуникации. М.: Аспект Пресс, 2008
2. Гулевич, О.А. Психология коммуникации. М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. 384 с.
3. Харрис, Р. Психология массовых коммуникаций. М.: Олма-Пресс, 2002
4. Barber N. Is the effect of national wealth on academic achievement mediated by mass media and computers? // Cross\_Cultural Research. 2006. Vol. 40. P. 130–151.
5. Beentjes, J. W. J., & van der Voort, T. H. A. Television and young people's reading behavior: A review of research // European Journal of Communication. 1989. № 4. P. 451–477.
6. Brad J. Bushman and Craig A. Anderson, Iowa State University. Media Violence and the American Public. Scientific Facts Versus Media Misinformation // American Psychologist. 2001. P. 477-489
7. Cantor Joanne, Ph.D. The Psychological Effects of Media Violence on Children and Adolescents. The Colloquium on Television and Violence in Society, Centre d'Études sur le Media, HEC Montréal, Montréal, Canada, April 19, 2002.
8. Rowell L. Huesmann and Laramie D. Taylor. The role of media violence in violent behavior. // Annu. Rev. Public Health. 2006. № 27. P. 393–415

***References:***

1. Bogomolova, N.N. Social'naja psihologija massovoj kommunikacii. M.: Aspekt Press, 2008
2. Gulevich, O.A. Psihologija kommunikacii. M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2007. 384 s.
3. Harris, R. Psihologija massovyh kommunikacij. M.: Olma-Press, 2002
4. Barber N. Is the effect of national wealth on academic achievement mediated by mass media and computers? // Cross\_Cultural Research. 2006. Vol. 40. P. 130–151.

5. Beentjes, J. W. J., & van der Voort, T. N. A. Television and young people's reading behavior: A review of research // European Journal of Communication. 1989. № 4. P. 451–477.
6. Brad J. Bushman and Craig A. Anderson, Iowa State University. Media Violence and the American Public. Scientific Facts Versus Media Misinformation // American Psychologist. 2001. P. 477-489
7. Cantor Joanne, Ph.D. The Psychological Effects of Media Violence on Children and Adolescents. The Colloquium on Television and Violence in Society, Centre d'Études sur le Media, HEC Montréal, Montréal, Canada, April 19, 2002.
8. Rowell L. Huesmann and Laramie D. Taylor. The role of media violence in violent behavior. // Annu. Rev. Public Health. 2006. № 27. P. 393–415

***Сведения об авторе:***

**Мирхайдарова Дилноза**, преподаватель, Академический лицей при Ташкентском Педиатрическом институте (Узбекистан)

## **Психология и ее взаимосвязь с различными отраслями научного знания в условиях современности**

Родионова Ирина Сергеевна

*Орский гуманитарно-технологический институт (филиал Оренбургского Государственного Университета), Россия*

e-mail: [irinasergeevnarodionova@mail.ru](mailto:irinasergeevnarodionova@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена проблематике внедрения психологической науки и специфических, полученных в ее рамках знаний, в другие отрасли научного познания и ее особой роли в развитии научного знания многих дисциплин.

**Ключевые слова:** психология, междисциплинарность, наука.

## **Psychology and its interrelation with various branches of scientific knowledge in conditions of modernity**

Rodionova Irina Sergeevna

*Orsk Institute of Humanitarian and Technological sciences (Orenburg State University Branch), Russia*

e-mail: [irinasergeevnarodionova@mail.ru](mailto:irinasergeevnarodionova@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the problem of implementation of psychological science and specific knowledge in the other branches of scientific cognition and its special role in the development of scientific knowledge of many disciplines.

**Keywords:** psychology, interdisciplinarity, science.

В условиях развития современного российского общества психология занимает все более и более весомое значение, выходя на передний план во многих сферах человеческой жизни. История психологии в России непроста: многие годы застоя, запрета, непонимания в итоговом ключе оказались лишь прошлым и уже не оказывают столь существенного влияния на ее развития в настоящие дни. Психология развивается семимильными шагами, проводятся

многочисленные исследования, множатся научные конференции, опыт которых значительно обогащает современную науку, позволяя совершать открытия и оказывать плодотворное влияние на все общество в целом.

Однако каково же ее практическое применение, какое влияние она оказывает на каждого человека? Как много областей охватывает эта наука о душе, о сознании и о деятельности каждого человека, чем помогает развиваться и благополучно функционировать каждому элементу нашего мира?

Ответ на эти вопросы чрезвычайно важен, ведь психология проникла практически во все сферы нашей жизни, оказывая повседневное и повсеместное влияние на каждый аспект деятельности личности. Ее развитие проявляется и в житейском знании, помогающем избегать проблемных ситуаций в каждой ситуации, и в научной области.

Психология тесно взаимодействует со многими научными дисциплинами, обогащая их новым опытом, применяя в своих структурах качественно своеобразные и новые знания, способствуя как развитию самой психологии, так и других наук в целом. Она вступает как бы в русло двух направлений:

- получает из других наук разного спектра знания, способствующие развитию самой психологии;
- помогает наукам выражаться в новых сферах и областях, предоставляя возможность наиболее полного и всеобъемлющего развития [1, с. 35].

Об одной из самых тесных и взаимовлияющих связей – психологии и педагогики - говорится уже настолько долгое время, что в условиях данной работы не предоставляется новаторским выделение этой связи и ее особенностей, следует лишь отметить, что воспитание и психологическая поддержка ребенка в настоящее время взаимно реализуются начиная с дошкольных образовательных учреждений и зачастую развиваются на протяжении множества лет, незримо оказывая влияние на развитие личности и дошкольника, и младшего школьника, и подростка, и юноши, и взрослого человека.

Тесна связь и психологии с медициной - западноевропейский опыт демонстрирует нам большое число специалистов-психологов, получивших медицинское образование и действующих с применением не только психологических методик и практик различных школ, но и с помощью медикаментозных препаратов, помогающих наиболее успешное функционирование личности без каких-либо проблем в различных сферах (эмоциональной, поведенческой и многих других). В условиях современной России такая взаимосвязь тоже не остается в стороне - все большее и большее

число учебных заведений готовят специалистов по клинической и медицинской психологии. Психология также тесно взаимодействует с дефектологией, помогая, прежде всего, обеспечивать психологический комфорт для людей с особенностями развития (это и олигофренопсихология, и тифлопсихология, и многие другие отрасли научного знания и их практического применения) [2, с. 24].

Физиология так же не осталась в стороне от сотрудничества с психологической наукой и различными ее отраслями – изучение физиологических и биохимических функций мозга происходит неотрывно от психологических проявлений этих процессов, их особенностей выражения и влияния на жизнь каждого индивида.

Особый интерес представляют особо специфичные отрасли научного знания, находящиеся далеко от рамок внедрения типичных и стандартных психологических знаний. Такими интересными примерами выступают многие науки, связанные с деятельностью человека: так, психологические знания активно используются при подготовке специалистов лётного дела, специалистов в области освоения космического пространства, где психологические методики помогают лучше понять особенности личности для функционирования авиации, космических отраслей наук.

Одной из важнейших связей в условиях высокой криминогенной обстановки окружающего мира является связь психологии с юриспруденцией – так называемая юридическая психология охватывает большой круг интересов, необходимый для поддержания правопорядка и гармоничного функционирования личности, либо же коррекции ее структур при различных видах отклоняющегося поведения. Так, она не только изучает потенциально опасные факторы для возникновения правонарушений, разрабатывает специфические методики для изучения особенностей личности преступников, но и способствует выделению типичных проявлений таких личностей, которые в будущем помогут предотвратить акты посягательства на мирную обстановку, предлагают методы коррекции личностей, т.е. способствуют снижению уровня преступности в тяжелых условиях современности.

Представленным списком связь психологии с другими науками не исчерпывается, ведь ученые говорят о связях с биологией, социологией, философией, этнологией, политологией, историей, экономикой и многими другими [1, с. 5]. Однако спектр, продемонстрированный в работе, позволяет уверенно заявить: психология в наши дни оказывает заметное влияние не только на близкие к ней по предметному содержанию, задачам и целям науки, но и на совершенно удаленные, неспецифические науки, привнося в них новые

аспекты и обогащая старые, предоставляя новый взгляд и способы диагностики, развития и коррекции явлений самых разных областей. Только с помощью применения психологических знаний в каждой науке возможна плодотворная и успешная работа, а также максимально благоприятная и продуктивная человеческая деятельность, удовлетворяющая как саму личность, так и все общество в целом.

***Список литературы:***

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Директ-Медиа, 2008. 276 с.
2. Давыдов В.В. Лекции по общей психологии. - М. : Академия, 2005. 176 с.

***References:***

1. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii. M.: Direkt-Media, 2008. 276 s.
2. Davydov V.V. Lekcii po obshhej psihologii. - M. : Akademija, 2005. 176 s.

***Сведения об авторе:***

**Родионова Ирина Сергеевна**, студентка 4 курса направления подготовки «Психология образования» Орского гуманитарно-технологического института (филиал Оренбургского Государственного Университета) (Россия)

## **Перспектива изучения проблем материнства в современной психологической науке**

Субочева Алина Романовна

*Московский Гуманитарный Университет, Россия*

e-mail: [subocheva@bk.ru](mailto:subocheva@bk.ru)

Каргина Наталья Вячеславовна, к.психол.н., доцент

*Московский Гуманитарный Университет, Россия*

e-mail: [kanat99@ya.ru](mailto:kanat99@ya.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается психология материнства, как перспективная отрасль развития психологии.

**Ключевые слова:** психология материнства, психология отцовства, перинатальная психология, перспективы психологии, материнство, отцовство.

## **The possibilities of studying the problems of motherhood in modern psychological science**

Subocheva Alina Romanovna

*Moscow University for the Humanities*

e-mail: [subocheva@bk.ru](mailto:subocheva@bk.ru)

Kargina Natalia Vyacheslavovna

*Moscow University for the Humanities*

e-mail: [kanat99@ya.ru](mailto:kanat99@ya.ru)

**Abstract.** The article deals with the psychology of motherhood as a promising branch of psychology.

**Keywords:** Psychology of motherhood, psychology of parenthood, perinatal psychology, psychology perspective, motherhood, fatherhood.



В настоящее время существует множество различных областей психологии, что дает большое поле для деятельности. Среди многообразия отраслей скрыта проблема, которая, на наш взгляд, требует пристального внимания - это психология материнства. Предметом изучения этой сферы психологии, иногда еще называют ее психологией родительства, является материнство и отцовство, как важные составляющие личностной сферы мужчины и женщины.

Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что в настоящее время в нашей стране, да и во всем мире, за исключением ряда регионов, происходит спад рождаемости. Молодые люди не стремятся заводить семьи и детей, увеличивается число распадающихся семей, все чаще появляются случаи жестокого обращения с детьми. Это связано, в том числе с тем, что, несмотря на высокий уровень современной медицины, особенно акушерства и гинекологии, отсутствуют психологические программы помощи молодым семьям, а сам феномен материнства овеян огромным количеством мифов, разрушение которых становится огромной проблемой для молодых родителей, когда они оказываются один на один с реальностью и не знают, где искать помощи и считают, что только они столкнулись с этими трудностями. Особенно остро эта проблема касается матерей детей младшего возраста до 3-х лет, которым часто стыдно попросить о помощи, признаться, что они испытывают трудности во взаимодействии с собственным ребенком. В итоге, они оказываются в психологическом «капкане», построенном из чувства вины, постоянного стресса, что на фоне гормональных изменений в организме женщины часто приводит к таким последствиям, как послеродовая депрессия у матери.

Психология материнства, на наш взгляд, является одной из наиболее важных, но при этом мало изученных областей современной психологической науки. При этом важность материнства для развития человека ни для кого не является спорной.

Данный феномен долгое время изучался в русле других наук, таких как биология, медицина, физиология, культурология, хотя многие психологи касались данного вопроса и отмечали, что взаимодействие матери и ребенка является одним из ключевых для становления человеческой личности, полноценного внимания эта область психологии удостоилась совсем недавно. За рубежом уже достаточно давно признали важность изучения данного феномена, существует множество разных концепций и подходов к данной проблеме. Более подробно об этом можно узнать в коллективной монографии В. Birns и D.F. Nay «The Different Faces of Motherhood»[5]. Однако большая

часть внимания в зарубежной психологической литературе по проблеме материнства отводится именно биологической составляющей данного феномена.

Среди российских исследователей необходимо отметить таких ученых, как Н.П. Коваленко, А.Я. Варга, В.И. Брутман, а так же Г.Г. Филиппову и ее монографию «Психология материнства» [3]. В последнее время возрастает интерес к изучению данного феномена и увеличивается количество исследований, связанных с данной тематикой. Акцент в этих исследованиях часто делается на перинатальную психологию и утрату ценности материнства и, как следствие на девиантное материнство. Например, в статье И.Н. Земзюлиной «Переживание беременности в контексте жизненного пути личности как фактор формирования готовности к материнству» [1], рассматриваются психологические аспекты беременности, а в статье С.С. Савенышевой «Отношение к материнству у современных женщин» [2], поднимаются вопросы изучения взаимосвязи различных параметров отношения к материнству.

Авторы этих исследований пришли к следующим выводам. Прежде всего, во всех исследованиях подчеркивается необходимость и важность исследований феномена материнства и связанной с ним проблематики, такой как беременность и готовность к ней, психологические аспекты проблемы бесплодия, материнско-детские взаимоотношения, и многие другие. Так же многие обращают внимание на то, что не существует единой теоретической концепции и подхода к данной проблематике, что затрудняет подготовку к проведению исследований и систематизацию получаемой информации. Отсутствие целостного подхода к изучению материнства затрудняет подготовку специалистов, способных оказать психологическую помощь в данном вопросе.

Наличие специалистов в данной проблематике необходимо для устранения мифологизации материнства. Одним из наиболее живучих мифов, культивируемых, в том числе и медицинскими работниками, является миф о биологической природе материнства, что мать испытывает чувство привязанности к ребенку с первой минуты его появления на свет. Однако, учеными уже давно было доказано, что нельзя считать феномен чисто биологическим, важной также является психосоциальная составляющая данного феномена. Ценность материнства приобретает с течением времени, более того, на этот процесс можно влиять – способствовать увеличению, или наоборот уменьшению данной ценности в каждом конкретном случае. Но, тем не менее, социально ожидаемой является любовь матери к младенцу с первого

дня жизни, хотя в реальности чувство привязанности и любви формируется постепенно, усиливаясь с течением времени. Многие молодые родители оказываются абсолютно не подготовлены к таким явлениям, как «кризисы развития», что приводит к осложнениям в семейной жизни.

Также одним из перспективных направлений, связанных с проблемой материнства, является перинатальная психология. Это часть психологии материнства, связанная с изучением детско-родительского общения не как взаимодействия двух отдельных составляющих, а как симбиоз - единую систему «мать и дитя». В данной области поднимаются такие вопросы, как например моделирование и выстраивание взаимоотношений матери и отца с ребенком, или возможности и перспективы обучения ребенка в утробе матери.

В нашей стране с каждым годом растет интерес к проблемам психологии материнства и увеличивается социальный запрос на психологическое консультирование в этом вопросе, поэтому данное направление психологии, на наш взгляд, является одним из самых перспективных.

### ***Список литературы:***

1. Земзюлина И. Н. Переживание беременности в контексте жизненного пути личности как фактор формирования готовности к материнству // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. № 91. 2009. URL: <http://puma/article/n/perezhivanie-beremennosti-v-kontekste-zhiznennogo-puti-lichnosti-kak-faktor-formirovaniya-gotovnosti-k-materinstvu>
2. Савеньшева С.С. Отношение к материнству у современных женщин // Вестник СПбГУ. Серия 12. Социология. № 4. 2008. URL: <http://puma/article/n/otnoshenie-k-materinstvu-u-sovremennyh-zhenschin>
3. Филиппова Г.Г., Захарова Е.И., Печникова Е.Ю. Беременность. Консультации акушера-гинеколога и психолога. М.: Изд-во Эксмо, 2008. 224 с.
4. Филиппова Г.Г. Психология Материнства. Концептуальная модель. М.: Изд-во Ин-та молодежи, 1999. 286с.
5. Birns B., Hay D.F. The Different Faces of Motherhood. New York.: Springer Science+Business Media. 1998. 291 с.

**References:**

1. Zemzjulina I. N. Perezhivanie beremennosti v kontekste zhiznennogo puti lichnosti kak faktor formirovaniya gotovnosti k materinstvu // Izvestija RGPU im. A.I. Gercena. № 91. 2009. URL: <http://puma/article/n/perezhivanie-beremennosti-v-kontekste-zhiznennogo-puti-lichnosti-kak-faktor-formirovaniya-gotovnosti-k-materinstvu>
2. Savenysheva S.S. Otnoshenie k materinstvu u sovremennyh zhenshin // Vestnik SPbGU. Serija 12. Sociologija. № 4. 2008. URL: <http://puma/article/n/otnoshenie-k-materinstvu-u-sovremennyh-zhenshin>
3. Filippova G.G., Zaharova E.I., Pechnikova E.Ju. Beremennost'. Konsul'tacii akushera-ginekologa i psihologa. M.: Izd-vo Jeksmo, 2008. 224 s.
4. Filippova G.G. Psihologija Materinstva. Konceptual'naja model'. M.: Izd-vo In-ta molodezhi, 1999. 286s.
5. Birns B., Hay D.F. The Different Faces of Motherhood. New York.: Springer Science+Business Media. 1998. 291s.

**Сведения об авторе:**

**Субочева Алина Романовна**, магистрант, Московский Гуманитарный Университет (Россия).

**Каргина Наталья Вячеславовна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент Московского Гуманитарного Университета (Россия).

## **Бренд личности как условие успешной реализации современного психолога**

Шевкун Анастасия Владимировна

*Орский гуманитарно-технологический институт (филиал Оренбургского Государственного Университета), Россия*

e-mail: [nast.ena28@mail.ru](mailto:nast.ena28@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается понятие бренда как системообразующего фактора поведения личности. Разработана схема сфер личности, структурные компоненты которой связаны с генезисом, формированием и развитием бренда личности.

**Ключевые слова:** бренд, личность, бренд личности, системность, системообразующий фактор, детерминация, развитие.

## **Brand of personality as condition of successful realization of modern psychologist**

Shevkun Anastasia Vladimirovna

*Orsk Institute of Humanitarian and Technological sciences (Orenburg State University Branch), Russia*

e-mail: [nast.ena28@mail.ru](mailto:nast.ena28@mail.ru)

**Abstract.** The article discusses the concept of brand as a system-forming factor of a person's behavior. The author developed the scheme of the spheres of personality, structural components which are associated with the Genesis, formation and development of the brand identity.

**Keywords:** brand, identity, brand identity, system, system-forming factor, determination, development.

Считается, что бренд – это некая сила, которая способна покорить сердца. Для того чтобы человеку получить статус бренда, нужно оказывать помощь или

пользу окружающему миру. В большинстве случаев, люди, которые обладают статусом бренда, являются высококвалифицированными профессионалами. Однако кроме профессиональных умений, человек должен правильно себя преподнести, и сохранять свой образ в глазах окружающих. Также имеет большое значение то, чтобы внешний образ бренда был отражением его репутации.

Чтобы удерживать высокий уровень бренда личности, нужно пользоваться PR коммуникациями, т.к. именно этот вид коммуникаций связан с образом бренда. По мнению Ф. Буари, PR – работа, которая направлена на формирование доверия, а это доверие возникает в результате взаимодействия профессиональных качеств и коммуникаций, благодаря которым нужные данные доводятся до групп. Не имея коммуникаций достаточно тяжело создать личный бренд, ведь его должна знать группа людей, с которыми он работает. Еще одно главное условие существования личностного бренда, это занимать в профессиональном обществе видное положение [3].

На сегодняшний день многие люди даже не задумываются о том, что могут быть брендами. Если проанализировать прошлое или оценить настоящее, можно сделать вывод о том, что важные и публичные личности являлись настоящими брендами. Однако сейчас пойдет речь не о такой личности, а о неопытном молодом человеке, которого когда-нибудь посетит мысль о том, есть ли у него возможность стать брендом, и если есть, то, как эту возможность реализовать. Важно отметить, что чем скорее человек об этом задумается, тем лучше сложится его карьера.

Для того, чтобы добиться успеха в том или ином начинании, нужно определить главную жизненную цель. Другими словами, эту цель можно назвать миссией отдельного индивидуума. Основная масса людей главную жизненную цель будет формулировать на основе ценностей жизненного благополучия, карьеры, успеха в семейной жизни и материального благосостояния. Важно учесть, что выбрав цель, человек определит для себя принципы и ценности, необходимые ему, в противном случае, рыночный водоворот окажет на человека неслладимое влияние, после которого, существует вероятность не оправиться и свернуть с правильного пути.

Система ценностей – это определенный список жизненных предпочтений, которые для каждого человека будут впоследствии жизнеутверждающими. Такой список будет дополнен такими ценностями, как любовь, здоровье, признание, самореализация, самоуважение, самопожертвование, самоутверждение, государство, обогащение и т.д. Человеку нужно систематизировать такой список по степени важности и правильно расставить

акценты. Ведь именно по данным ценностям окружающие будут оценивать надежность и готовность к взаимодействию. Такая система ценностей определит систему принципов, которыми впоследствии будет руководствоваться человек-бренд. Данными принципами могут быть: принцип всегда говорить правду; принцип держать свое слово; принцип доверять только себе и своей интуиции; принцип не быть рабом стереотипов; принцип доводить начатое дело до конца и т.п.

При этом человеку-бренду их нужно не просто знать и озвучивать, а соблюдать, как это делают большинство успешных людей. Следует учитывать, что придерживаясь своей миссией, одни будут руководствоваться ценностями о карьере, другие о семье, а третьи о пользе обществу. Таким образом, у кого-то миссия будет слишком эгоистичной, у кого-то не в меру альтруистичной.

Рыночные отношения содействуют возникновению прагматичных людей, которые считают мысль об альтруизме надругательной, однако этого нельзя избежать. Человек, который обращает внимание на альтруистические поступки, не в состоянии до конца осуществить свои практические и изобретательные навыки, а ведь без них не получится стать личностью. Если отсутствует личность, то отсутствует и бренд, так как именно личность может претендовать на статус бренда. Понятие «претендовать» используется тут, потому что личность имеет некие торговые предложения, которые проявляются в форме абсолютного таланта, результативной работоспособности, а также харизматичности или осмысленного оптимизма.]

Если термин «бренд» рассматривать с позиции методологических подходов в психологии, то нужно учитывать основные методологические принципы. К таким принципам можно отнести принцип системности, принцип детерминации и принцип развития.

В системном подходе бренд рассматривается как первообразная совокупность факторов, которые взаимосвязаны с различными сферами личности, а именно: мотивационно-потребностной, регуляторной, когнитивной, коммуникационной, социокультурологической и этнической. В действиях человека в роли составляющих системообразующего фактора могут выступать мотивы, цели, задачи, установки, субъективно-личностные отношения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что бренд появляется и созревает в процессе жизни личности в обществе.

Формирование бренда обуславливается различными причинами, факторами и условиями. Различные варианты взаимодействия создают достаточно непростую систему. В результате этого, появляется вопрос о

взаимодействии причин, факторов и условий развития бренда, и появления регулирующего условия, другими словами связь внешних и внутренних условий, обеспечивающих постоянство и условную самостоятельность развивающегося бренда.

Если исследовать термин «бренд» с позиции принципа развития, то нужно знать, как применять принцип системного подхода, в котором нужно определить уровни на разных этапах развития бренда. Проанализировав поуровневый разбор, можно раскрыть многомерность бренда как психического явления, которое появляется в результате функционирования и взаимодействия разных сфер личности [2].

Чтобы вывести свою личность на уровень бренда, нужно пройти ряд этапов, которые являются достаточно условными: 1) этот этап связан с определением сферы деятельности и личностными особенностями; 2) на данном этапе нужно выбрать среду для осуществления своих профессиональных планов; 3) на последнем этапе нужно развивать узнаваемость, используя поступки и коммуникации [3].

#### ***Список литературы:***

1. Зинкевич О. Использование модели личности бренда при разработке бренда // Top Manager. 2008. № 12.
2. Иванов Ф. Е., Россоха Л. М. Понятие бренда личности в психологии // ЗПУ. 2012. № 3. С. 265-269.
3. Очковская М. С. Личности-бренды, или кому нужен персональный брендинг в XXI веке // Маркетинговые коммуникации. 2013. № 1 (73).

#### ***References:***

1. Zinkevich O. Ispol'zovanie modeli lichnosti brenda pri razrabotke brenda // Top Manager. 2008. № 12.
2. Ivanov F. E., Rossoha L. M. Ponjatie brenda lichnosti v psihologii // ZPU. 2012. № 3. S. 265-269.
3. Ochkovskaja M. S. Lichnosti-brendy, ili komu nuzhen personal'nyj brending v XXI veke // Marketingovye kommunikacii. 2013. № 1 (73).

#### ***Сведения об авторе:***

**Шевкун Анастасия Владимировна**, студент 3 курса, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал Оренбургского Государственного Университета) (Россия)



## Всемирная паутина на службе у психологического просвещения

Щукин Андрей Сергеевич

*Научный журнал «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири»;*

*Городская страховая медицинская компания, Россия*

e-mail: [otvetsec@ya.ru](mailto:otvetsec@ya.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности работы психолога, как пользователя информационными ресурсами. Обсуждаются секреты технологии публикации психологом материалов в сети Интернет. Основная цель сообщения – обратить внимание коллег на возможности Интернета для психологического просвещения.

**Ключевые слова:** психологическое просвещение, распространение специальных знаний, Интернет-технологии.

## World Wide Web on service at psychological education

Shchukin Andrey Sergeevich

*Scientific Journal "Bulletin on Pedagogics and Psychology of Southern Siberia";*

*City insurance medical company, Saint-Petersburg, Russia*

e-mail: [otvetsec@ya.ru](mailto:otvetsec@ya.ru)

**Аннотация.** The article features the work of psychologist, as a user of information resources. The author discusses the secrets of technology of psychologist's publication of materials on the Internet. The main goal is to draw colleagues' attention to the possibilities of the Internet for the psychological education.

**Ключевые слова:** psychological education, dissemination of expertise, Internet technology.

Телевидение долгое время рассматривалось одним из мощнейших инструментов воздействия на сознание граждан, донесения информации до человека. Однако у телевизионных технологий имеется один существенный недостаток – почти полное отсутствие обратной связи с потребителем. В этом

смысле Интернет – бесценный инструмент [1; 2; 3; 4; 5; 6; ф]. Свобода публикации информации практически без цензуры, ограниченная лишь локальными правилами содержания отдельных «постов» (как неделимых единиц публикуемой информации) и иных материалов на отдельно взятом ресурсе, привлекает массового пользователя к волеизъявлению.

Сбор информации о пользователе, о его предпочтениях, составление его базового психологического портрета, стало обязательной частью соглашения о пользовании многими информационными ресурсами. Подобное снижение анонимности и повышение уровня идентификации уже не отпугивает большинство пользователей. Это некая повсеместно принятая не денежная плата за пользование социальными сетями и иными порталами.

Интернет последнего десятилетия – это уже не анонимная информационная площадка. Напротив, место с максимально возможным установлением авторства, защитой авторского права на публикуемые тексты. Часто регистрация пользователя на ресурсе сопровождается обязательной или условно-добровольной привязкой к его номеру мобильного телефона. Также практикуется привязка новой регистрации к существующим аккаунтам других крупных ресурсов (почтовых серверов, социальных сетей).

Как реагировать психологу или социальному работнику на проникновение Интернет-технологий в обыденную жизнь граждан? Интернет, с его правилами и тенденциями, меняется беспрестанно. Предположительно, его роль в жизни современного человека, в том числе в российском обществе, будет лишь возрастать. Естественным ответом является нижеследующий тезис. Специалисту-психологу необходимо научиться эффективно использовать существующую версию Интернета, со всеми его плюсами и минусами.

Предтечей эффективности работы с сайтом служит занимаемая на нем роль. Обычно модель прав доступа к циркулирующей на ресурсе информации можно свести к следующей иерархии ролей:

1. Аноним;
2. Зарегистрированный пользователь;
3. Проверенный пользователь («завсегдайт»);
4. Модератор, администратор группы или форума;
5. Владелец, «блоггер» или администратор ресурса.

Для проведения более эффективного психологического просвещения специалисту-психологу необходимо постараться занять более высокое положение в указанной модели прав. Именно более высокое место в модели прав позволяет получать более точные и полные психологические портреты пользователей, посещающих ресурсы. В конечном счете, проведенный анализ и

приложенные усилия позволят более адресно предложить информацию потребителю.

Вместе с тем на просторах «всемирной паутины» всё еще можно встретить «посты» от новых (недавно зарегистрировавшихся, не имеющих активности) и даже анонимных пользователей. Подобные единичные «публикации» психолого-терапевтического содержания выдаются в пользователях чужаков, поэтому даже полезная информация сообщений не воспринимается должным образом. Особенно когда просветительская информация перемешана с рекламой своих психологических услуг. Отличительной особенностью подобных сообщений является указание внутри них контактных данных вне текущего ресурса даже вне Сети (почтовые адреса, телефоны, названия организаций). Выглядит это непрофессионально, к тому же подпадает под категорию «спам» и часто удаляется теми же модераторами.

Различные права, кроме функций доступа, обеспечивают еще и некоторое реноме их владельцу. Видимая часть профиля обычно содержит:

- количество опубликованных сообщений;
- некий рейтинг (примерная градация: «новичок», «проверенный», «опытный», «мастер»);
- иногда имеется оценка полезности конкретных «постов» или действий пользователя в целом (накопительные отметки, складывающиеся из множества «плюс один» или «минус один», оставленных другими пользователями), а также привычные в социальных сетях «Нравится» («лайк»).

Теперь представим реакцию пользователя, которому отвечают двое: «новичок» с несколькими опубликованными сообщениями и «мастер» с несколькими тысячами сообщений. По-видимому, доверие к информации, полученной от второго пользователя, будет выше.

В зависимости от присвоенного уровня в модели доступа к ресурсу возможно получение дополнительной информации. Зарегистрированный пользователь обычно видит скрытую информацию в сообщениях, расширенную информацию о других пользователях. Модераторы и администраторы дополнительно получают:

- статистику и частоту посещений конкретного пользователя на сайте;
- временные шкалы просмотра отдельных разделов сайта;
- полную статистику пользователей (IP-адреса подключения, внесение в черный или белый список, замечания), историю их действий;
- возможно, различный доступ к анализу счетчиков посещаемости: страны, города, иногда даже более точная географическая привязка;

- механизм написания личных сообщений, если даже такое не предусмотрено для обычных пользователей;
- возможность оперативно получать уведомления о новых сообщениях, «постах» или размещении новых информационных материалов (текстовых, аудио, видео и иных файлов) на подведомственном специалисту информационном ресурсе.

Только теперь, когда специалист-психолог кое-что знает о пользователях данного ресурса, можно приступить к оказанию социально-значимой услуги – психологическому просвещению граждан. На данном этапе также играет роль положение специалиста в иерархической модели прав. Ведь одна из главных привилегий, что обладает модератор или администратор – корректировать сообщения (свои и даже чужие) и не давать возможности изменять их другим пользователям, т.е. искажать заложенный в них смысл. В обязанности этих ролей также входит контроль над содержанием собственных, значимых «постов», а также верификация чужих сообщений. Наглядно процесс верификации можно увидеть на страницах «Википедии» – на многих страницах сверху отображена надпись: «Информация не была проверена опытными пользователями».

В процессе оказания неспецифической услуги по психологическому просвещению с помощью сети Интернет появляется реальная возможность не только предоставить специальную информацию, передать её потенциально заинтересованному потребителю. Важнейшей особенностью является получение сведений о доставке информации – обратной связи:

- подтверждение о прочтении или ответ, пусть даже бессодержательный;
- факт добавления пользователя в группы, подписки на рассылку, подписки на канал (например, на «YouTube»), присоединения к сообществу, добавления контакта в «Друзья» или в адресную книгу;
- получение ответа с оценкой (негативной или позитивной), критическим замечанием или благодарностью;
- продолжающаяся переписка.

Если пользователь, даже анонимный, по какой-то причине заходил на ресурс и видел информацию по психологическому просвещению на экране своего устройства, то контур обратной связи уже заработал. Ведь если администратор ресурса, анализируя статистику, видит, что со времен публикации материала страницу посетило «энное» количество пользователей и ни один из них не проявил достаточного внимания к размещенной информации, то уже можно сделать предварительные выводы:

- форма подачи не подходит для раскрытия содержания;

- содержание некорректное;
- место для размещения выбрано неверно (страница или даже ресурс).

Помощь при контроле над искажением информации оказывают некоторые «движки» («админки») сайтов, позволяющие фиксировать цитирование информации с ресурса: посредством ссылки на страницу целиком или отметки о публикации вне ресурса конкретного «поста».

Следующей ступенью использования Интернет-технологий для приведения в жизнь просвещения о психологическом знании в глобальной сети является межличностный контакт средствами иными, чем открытая публикация сообщений и «постов».

Речь еще не идет о начале индивидуальной работы с клиентом. Только лишь об индивидуальном просвещении, краткой разъясняющей консультации. Российский современный менталитет всё еще чурается получения открытой психологической помощи как чего-то постыдного. Поэтому краткое, без отрыва от других дел, получение информации или консультации из рук специалиста «не выходя из дома», тот вариант, на который согласно большинство граждан.

Интернет-технологии для приватной беседы весьма обширны:

- Личные сообщения (невидимые для третьих лиц) на форумах, в социальных сетях («ВКонтакте», «Facebook», «Twitter» и др.);
- Письма в почтовых клиентах («Yandex», «Google», «Mail» и др.);
- Клиенты обмена сообщениями, «мессенджеры» («Mail.ruagent», «Viber», «WhatsApp», «ICQ», «QIP», «Telegram» и мн. др.);
- Средства аудио и видео связи («Skype», «Viber», «WatsApp» и др.).

Следует отметить важную особенность звонка на городской или мобильный телефон от звонка, скажем через «Skype». Во втором случае сохраняется большая степень анонимности. Владельца номера мобильного телефона установить на порядок проще, чем владельца аккаунта «Skype». Предположительно, больше людей скорее решится на обращение посредством одной из перечисленных Интернет-технологий, чем на звонок по телефону.

Из дополнительных плюсов использования Интернет-технологий в работе любого специалиста отметим высокую степень сохранности истории переписки. Большинство ресурсов хранит текстовую переписку, а также изображения и иные массивные файлы, «бессрочно», т.е. до принятия решения об удалении самим пользователем. Интернет постоянно меняется, однако в плане хранения важной (личной) информации он, пожалуй, надежнее домашних компьютеров и бумажных носителей информации. Также следует отметить, что в обычном (непривилегированном) режиме все перечисленные

сервисы – от размещения информации до её хранения – предоставляются пользователям бесплатно, что немаловажно.

Если проявить некоторую вольность при интерпретации терминов, то можно утверждать, что многие современные специальности, кроме основного профиля, погружены в сферу Интернет-технологий. Называть себя Интернет-юрист, Интернет-экономист или Интернет-психолог – значит отвечать на «вызовы времени».

### ***Список литературы:***

1. Костригин А.А., Хусяинов Т.М., Чупров Л.Ф. Актуальные вопросы распространения специальных знаний из области педагогики, психологии, медицины и социологии среди населения // Наука. Мысль. 2015. № 5. С. 17-24.
2. Хусяинов Т.М., Костригин А.А. Методология и теория онлайн-консультирования // Психология и психотехника. 2014. № 9. С. 996-1002.
3. Чупров Л.Ф., Щукин А.С. Принцип «Primum non nocere» в психологическом и санитарном просвещении и Интернет// Современное образование: актуальные педагогические, социально-экономические, географические и психологические установки (Материалы II Международной научно-практической (заочной) конференции Москва – Черногорск, 29 марта 2013 г.) / под.ред. Л.Ф.Чупрова. // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. № 1-2. 2013. С. 161-169.
4. Чупров Л.Ф., Щукин А.С. Ретиальная коммуникация и информационные технологии в социально-психологической работе // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: материалы III Международной научно-практической конференции (9-10 декабря 2014 г.) / отв. ред. Ю.Ю. Шурыгина. Улан-Удэ: Изд-во ВСГУТУ, 2014.С. 240-241.
5. Чупров Л.Ф., Щукин А.С. Психологическое просвещение - целина // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2016. № 3. С. 91-97.
6. Щукин А.С., Чупров Л.Ф. Ретиальная коммуникация и информационные технологии в психологической практике // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2014. № 3. С. 51-59.
7. Щукин А.С. Ретиальная коммуникация и информационная технология // В сборнике: Международна научна школа "Парадигма". Лято-2015 сборник научни статии в 8 тома. под ред. А.В. Берлов, Л.Ф. Чупров. 2015. С. 408-412.

**References:**

1. Kostrigin A.A., Husjainov T.M., Chuprov L.F. Aktual'nye voprosy rasprostraneniya special'nyh znanij iz oblasti pedagogiki, psihologii, mediciny i sociologii sredi naselenija // Nauka. Mysl'. 2015. № 5. S. 17-24.
2. Husjainov T.M., Kostrigin A.A. Metodologija i teorija onlajn-konsul'tirovanija // Psihologija i psihotehnika. 2014. № 9. S. 996-1002.
3. Chuprov L.F., Shhukin A.S. Princip «Primum non nocere» v psihologicheskom i sanitarnom prosveshhenii i Internet// Sovremennoe obrazovanie: aktual'nye pedagogicheskie, social'no-jekonomicheskie, geograficheskie i psihologicheskie ustanovki (Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy (zaочноj) konferencii Moskva – Chernogorsk, 29 marta 2013 g.) / pod.red. L.F.Chuprova. // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. № 1-2. 2013. S. 161-169.
4. Chuprov L.F., Shhukin A.S. Retial'naja kommunikacija i informacionnye tehnologii v social'no-psihologicheskoy rabote // Formy i metody social'noj raboty v razlichnyh sferah zhiznedejatel'nosti: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (9-10 dekabrya 2014 g.) / otv. red. Ju.Ju. Shurygina. Ulan-Udje: Izd-vo VSGUTU, 2014.S. 240-241.
5. Chuprov L.F., Shhukin A.S. Psihologicheskoe prosveshhenie - celina // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. 2016. № 3. S. 91-97.
6. Shhukin A.S., Chuprov L.F. Retial'naja kommunikacija i informacionnye tehnologii v psihologicheskoy praktike // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. 2014. № 3. S. 51-59.
7. Shhukin A.S. Retial'naja kommunikacija i informacionnaja tehnologija // V sbornike: Mezhdunarodna nauchna shkola "Paradigma". Ljato-2015 sbornik nauchni statii v 8 toma. pod red. A.V. Berlov, L.F. Chuprov. 2015. S. 408-412.

**Сведения об авторе:**

**Щукин Андрей Сергеевич**, ответственный секретарь научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири»; Городская страховая медицинская компания (Санкт-Петербург, Россия)

## Психология на распутье

### Продолжение размышлений о будущем (неакадемический текст на академические темы)

Зеличенко Александр Исаакович

*Институт Высшей Психологии, Сетевой проект*

e-mail: [russkiysvet@yandex.ru](mailto:russkiysvet@yandex.ru)

**Аннотация.** Шесть новых "писем" о будущем психологии продолжают серию коротких эссе (Зеличенко, 2015) о том, какой предстоит стать психологии.

**Ключевые слова:** психология, профессия, мышление, этнопсихология, деменция, задачи психологии.

### Continuation of thinking on future (non-academical text on academical themes)

Zelichenko Aleksandr Isaakovich

*Institute of Higher Psychology, Web-project*

e-mail: [russkiysvet@yandex.ru](mailto:russkiysvet@yandex.ru)

**Abstract.** These new letters on future o psychology continue the series of short essays (Zelichenko, 2015) on what psychology can become.

**Keywords:** psychology, profession, thinking, ethnic psychology, dementia, objectives of psychology.



## Письмо 16. Психология как профессия: проблемы психологической культуры и манипулирования

Дорогой друг!

Психология не только наука, не только область знания, но и профессия. То есть то, чем можно зарабатывать деньги. Это значит, что психологи обречены откликаться на запрос потенциальных потребителей их услуг: делать то, за что платят.

И тут возникает два вопроса: – когда это возможно и когда это допустимо без ущерба для самого психолога?

Например, к психотерапевту приходит дама и просит сделать ее счастливой. Она готова заплатить. Срок – день. Максимум – два. Человек в своем праве: она потребитель, она деньги платит. Что делать психологу? Объяснять, что это невозможно или выполнять заказ?

Другой пример – к психологу обращается производитель эликсира счастья (или вечной молодости, или нерушимого здоровья) и просит помочь с рекламой своего товара. Эта ситуация самая типичная: заставить других людей делать то, что хочет заказчик. Менеджеры, газетчики, телевизионщики, политики, наконец, только этого и хотят.

Примеров такого рода очень много: люди готовы платить за власть над другими людьми, или за избавление себя от работы внутреннего развития. Да, и вообще много у платежеспособных людей желаний, в которых психолог мог бы им помочь (или они думают, что психолог может им помочь). Что в этой ситуации делать психологу?

Сегодня психологи отвечают на этот вопрос чаще всего так: «Есть запрос, должно быть и предложение». И охотно соглашаются быть и манипуляторами, и просто шарлатанами. Не слишком задумываясь о вреде, который они причиняют другим, и совсем не задумываясь о вреде, который они причинят себе: своей душе, своей психике и своей судьбе.

И всё это потому, что они – плохие психологи: плохо знают свой предмет. Иначе бы они знали, что любое такое «профессиональное действие» имеет крайне печальные последствия для них самих. Иногда так сеются семена негативного самоотношения. Но это еще не самое страшное – гораздо чаще посев происходит на еще более глубинном – под-подсознательном уровне, неизвестном современной психологии.

Этот уровень можно назвать «уровнем управления судьбой». Восточная философия называет его кармическим. В христианской традиции говорят о грехах. Которые не пускают душу в рай.

Рассказывать о механике управления судьбой можно было бы долго. Но здесь это неуместно. В частности, потому что знание этой механики: во что трансформируется опыт плохого поведения, как он меняет энергетическую картину психики и какие жизненные события притягивает (то есть какой «дополнительный» опыт необходимо пережить, чтобы «аннигилировать» преобразованный без осознания опыт плохого поведения («грех»), на житейском языке – какое наказание получить, чтобы искупить преступление) – так вот, знание этой механики не позволяет управлять ей в своекорыстных интересах.

Но зато здесь нужно сказать о другом. Среди задач психологии будущего будут преобладать задачи, за которые деньги получить будет нельзя: не задачи помощи другому, а задачи помощи себе самому: задачи повышения эффективности своего развития, преодоления своих психологических кризисов, укрепление своего психического здоровья и так далее.

И в этом смысле психология будущего перестанет быть профессией. Она станет системой знания о своей душе, но лишь в незначительной мере – системой методов работы с чужой душой.

Психологи-профессионалы, конечно, останутся. Но круг профессиональных их задач сузится до помощи в саморазвитии: саморазвитии индивидуумов и саморазвитии разного рода групп и организаций. Остальное попадет под запрет, как занятия саморазрушительные и неэтичные или неэтичные и саморазрушающиеся.

Сегодня психологам, обслуживающим рекламодателей или менеджеров, уже нужно давать молоко за вредность: нанося вред объектам труда своих клиентов, они наносят вред и самим себе прежде всего. Но сегодняшние психологи этого не понимают, просто не знают об этом вреде. Твои современники, дорогой друг, будут об этом знать и поэтому разработают совсем другие профессиональные стандарты.

## Письмо 17. Этапы развития идеи и коллективное мышление

Дорогой друг!

Эта область психологии сегодня только-только еще даже не возникает, а только намечается. Область эта для классической психологии, очень необычна, так предмет изучения совсем не виден в рефлексии. Но это еще не самое неожиданное – в конце концов, мы не видим в рефлексии и никаких бессознательных процессов. Но здесь процесс не только не наблюдаемый непосредственно как психический, но наблюдаемый в совсем ином, не

психическом, а культурологическом качестве. Здесь особая психология – логия коллективной, групповой психе.

Интернет подарил этой групповой психе новый мозг, гораздо более мощный и потенциально гораздо более эффективный. И поставил перед психологами не столько задачу изучать, сколько задачу творить, создавать психические процессы для этого мозга. Групповой мозг нужно научить думать. Вот такой вызов.

Здесь много проблем. Но прежде всего, нужно понять, а что это такое, вообще, «думать». И как это делать вместе.

Есть два вида думанья. Думанье – как воплощение идеи, замысла. И думанье – как осмысление того, что было уже сделано. В первом случае идея разворачивается в план, а затем и в деятельность по воплощению этого плана. Во втором – сделанное сворачивается в смысл того, что было сделано. Эти смыслы участвуют в рождении новой идеи, которой предстоит воплотиться. Но они не единственные ее родители и даже в некотором смысле не главные. Главный – материнская, или пра-идея, бОльшая идея, по отношению к которой меньшая является частью, суб-идеей. Ну, например, материнской может быть идея «Разбогатеть» по отношению к идее конкретной финансовой сделки.

Соответственно, мы можем выделить несколько составных частей, «элементов» (в кавычках, потому что каждый из них отнюдь не элементарен) процесса мышления. Во-первых, обобщение проблемы, постановка задачи. Во-вторых, составление требований к тому, каким должно быть решение. В-третьих, оценка реалистичности, решаемости задачи. В-четвертых, принятие задачи, отождествления себя с ней, решение, что я (или мы, если это коллективное решение) будем ею заниматься и что я (мы) выделяем на это такие-то ресурсы (время, прежде всего). В-пятых, формирование представления о желательном результате (цели), достаточно развернутого для того, чтобы решение всей задачи можно было бы разбить на составляющие части – построить план. И в-шестых, повторение точно такой же декомпозиции со всеми элементами плана.

На каждом этапе в процессе участвуют «изобретатели», предлагающие решения, и «критики», оценивающие эффективность предложений. Порой, особенно если есть два конкурирующих плана, они могут меняться ролями. По мере детализации и конкретизации, умельчения задач и планов в работу включаются все новые специалисты по решению все более мелких и конкретных задач. Так для очень крупных задач формируются очень большие группы исполнителей.

Сегодня в только-только родившемся интернете весь этот процесс идет сам собой, стихийно. И поэтому не слишком эффективно. Как организовать его? Как сделать эффективней?

Ясно, что для этого прежде всего нужно определить сферы компетентности участников – насколько хорошо они умеют решать те или иные задачи. Чтобы человек при решении одних задач мог рассматриваться как лидер, или как потенциальный, способный участник, или просто как зритель. Эти роли и требования к их исполнителям должны быть внимательно проработаны. И определены таким образом, чтобы динамически меняться в ходе работы. Так, как это происходит и в обычной жизни, но динамичней, точнее, и в отношении большего репертуара ролей – включая оценку таких качеств участников, как: искренность, правдивость, совесть, мудрость, доброта и т.д..

Задача не очень простая даже технически. Но сегодня ее решение тормозится не этими техническими сложностями. Сегодня она еще просто не опознана как нуждающаяся в решении. Она еще просто не поставлена. Соответственно, нет никого, кто пытается искать для нее решения. В твоё время, дорогой друг, ситуация, естественно, будет другой. Впрочем, возможно, это произойдет и гораздо раньше.

#### Письмо 18. Задачи психологии: сегодня и завтра

Дорогой друг!

Поговорим о задачах. Науки и профессии. Какие они есть сегодня и какими будут.

А. Задачи науки

Сегодня их три: две теоретических и одна прикладная. Обе теоретические задачи – искать связи.

Первая теоретическая задача – искать связи психических свойств: между собой и с факторами, определяющими психические свойства.

Вторая теоретическая задача – искать связи между психическими явлениями и физиологическими – электрическими и биохимическими процессами в мозге.

Задача прикладная - гомункулус, моделирование психики, создание искусственной психики.

На это тратятся бюджеты. Этим заняты психологи-ученые.

Сказать, что совсем нет результатов, нельзя. Какие-то результаты есть. Но, наверное, главный из них – понимание, что так много о психике не узнаешь.

#### А.1

В «корреляционной психологии» главная проблема в том, что сами свойства, связи между которыми мы разыскиваем, являются нашими ментальными конструктами, нашими способами видеть психику и в этом смысле характеризуют исследователя-психолога не меньше, чем объект его исследования. В результате оказывается, что мы не можем сколько-нибудь точно измерить вводимые нами свойства, потому что они по природе своей плохо измеряемы: в лучшем случае «размыты», но нередко и внутренне противоречивы. Скажем, то, что с одной стороны, кажется умным, с другой, оказывается глупым, сила при рассмотрении ее в другом ракурсе оказывается слабостью, и так далее.

Как следствие, большинство обнаруживаемых нами корреляций едва переваливают за уровень статистической значимости. Другими словами, мы устанавливаем не столько сами связи, сколько факты, что нельзя утверждать их отсутствие.

Все дело в том, что, пытаясь упростить картину психического, мы определяем свойства как как конгломераты самых разных психических проявлений, не сильно задумываясь о том, насколько все они являются проявлением одних и тех же психических, ну, скажем так, причин. В результате психология становится коллекцией слыбых корреляционных связей.

Никакое знание не бывает лишним, но ощущения понимания психики знакомство с этой коллекцией не создает. Наше знание имеет форму «Похоже, что происходит примерно что-то такое, похожее на что-то вроде...». Образно говоря мы видим не психические физиономии, а какие-то силуэты в воздушных балахонах – призраки души.

Что придет на смену корреляционной психологии свойств? Прежде всего – иные языки описания психического. Языки, которые в отличие от одних прилагательных психологии свойств, будут включать в себя и существительные – описания психических вещей, состояний, событий и факторов, влияющих на события в психике. Но главное, эти языки будут глагольными – будут пригодны для описания процессов и, в частности, действий. Такие языки откроют нам возможность изучать психодинамику: что, под действием чего и как происходит в психике, что и как меняется.

Результатом такого сдвига исследовательской парадигмы станет совсем другая психология – психология с другими вопросами и, естественно, с другими ответами.

## А.2

Психофизиология. Здесь мы остаемся в плену старого убеждения, что психика – просто ощущение нами того, что происходит у нас в мозге. Хотим понять психику – нужно изучать мозг. Идея 19-го века, перекочевавшая в 21-й.

Идея эта правильна. Но только наполовину.

Потому что, с одной стороны, события в мозге и во всем организме сами отражают происходящее в психике. Но не это главное. Это-то мы еще как-то понимаем. Не понимаем сегодня совсем мы другое.

Мы не понимаем, что существует реальность, которую можно осознавать, только когда сознание научается подниматься в эту область. С точки зрения теории информации становится достаточно емким, чтобы вырваться за пределы магического числа 7 плюс-минус 2 и обретает способность вмещать более сложные объекты. Условно говоря, эту неосознаваемую реальность можно назвать сверхсознанием.

Происходящее в психике главным образом определяется тем, что происходит в сверхсознании. Отсюда идет главная, сущностная мотивация, формирующая жизнь индивида.

Знакомство с областью «за-психического», «над-психического» полностью изменит наше понимание не только психики, но и мира в целом, включая, естественно, и понимание своего места в мире и своих задач. Сегодня мы настроены на подчинение мира своей воле. Завтра мы научимся анализировать состав и происхождение своей воли, пониманию, в какой степени моя воля моя, а в какой – не только моя, и более того – пониманию, когда необходимо подчинять мир своей воле, а когда свою волю – миру.

## А.3. Моделирование

Это, естественно, скажется и на наших подходах к моделированию.

Психика –многоярусна. И успешность (эффективность, результативность) процессов одного уровня сложности определяется умением «корректировать» их на более высоком уровне. Например, распознавание звуков речи само по себе ограничено по точности очень невысокими порогами. Но подключение к распознавателю сначала синтаксических, а потом и семантических анализаторов (каждый из которых сам по себе состоит из нескольких уровней) позволяет приблизить точность распознавателя речи к 100 процентам.

Эта ситуация универсальна. Мы можем более или менее успешно моделировать отдельные психические функции, но мы не можем и не сможем смоделировать всего гомункулуса просто потому, что, поднимаясь ко все более и более высоким этажам психического, мы сравнительно быстро достигаем областей, сложность которых превышает наши способности познания. Субъективно соприкосновение с этими областями переживается как Всезнание. Реально же мы просто сталкиваемся с иной, более насыщенной, более концентрированной формой знания, которое по нашим меркам является внеязыковым и вообще непонятным.

Образно говоря, психика является марионеткой, подвешенной на ниточках к над-психическому. Мы не можем смоделировать поведение марионетки, не зная, что из себя представляет управляющий ей актер. Но мало того – марионетка вообще не может моделировать актера.

## 2. Задачи профессии, задачи прикладной психологии

Сегодня эти задачи объединяет стремление заработать, то есть удовлетворить платежеспособный спрос. На практике это означает попытки манипулирования другими людьми и попытки манипулирования собой. К этому добавляется говорение заказчику то, что он хочет слышать (и, естественно, то, что он готов понять).

Чем это плохо? Что здесь не хорошо? Прежде всего, то, что заказчик часто хочет невозможного, а психолог должен врать заказчику, чтобы не разочаровать. Но плохо и другое: манипулируя одними людьми в интересах других, мы мешаем естественному развитию тех, кем манипулируем. Мы создаем им неестественные мотивы и потребности, например, разные формы потребительства, мы мешаем их ориентировке в мире, мы деформируем их когнитивные и эмоциональные процессы. В общем, мы сбиваем их с «праведного пути». Впрочем, кавычки здесь избыточны.

Почему так происходит? Прежде всего, потому что мы считаем свой объект, человека, его психику безжизненными. Мы работаем с психикой, как токарь с болванкой, которой нужно придать определенные свойства, а для этого – определенную форму. То, что наш объект живой, живущий своей собственной жизнью, законы которой могут не совпадать с нашими желаниями, – обо всем этом сегодня мы стараемся не думать. Нам бы нужно было растить дерево, а мы хотим работать с ним, как будто его уже спилили.

Но оно, конечно, живо. И оно обычно сопротивляется нашим усилиям. Делая нашу работу не такой уж и эффективной. И хуже того – когда мы слишком сильно сгибаем дерево, оно может вдруг распрямиться и больно хлестнуть по насильнику.

Многие психотерапевты естественным образом приближаются к пониманию ограниченности манипулятивных и директивных подходов. Но сегодня они чаще всего не имеют им альтернативы, кроме того, чтобы пустить процесс на самотек. Чтобы сделать следующий шаг. Нужно лучше представлять себе существо психической жизни, жизни души. Психическая жизнь как развитие психики, развитие сознания и в то же время, как реализация индивидуальной идеи человека – замысла его жизни. Именно это понимание должно стать общим, чтобы психология стала преодолевать свой собственный перманентный кризис.

Что изменится в будущем? Прежде всего, прикладная психология будет вооружать не только психологов, но и обычных людей средствами работы С СОБОЙ. Психологическое знание перестанет быть только инструментом заработка и будет становиться всё больше и больше инструментом саморазвития и самосовершенствования. И второе – мы все больше будем превращаться из психологов-токарей в психологов-агрономов, а затем – и в психологов-педагогов. От «обработать по своему желанию» к «вырастить», а оттуда – к «помочь расти». Вот такой будет динамика развития психологии как профессии.

Психика – это совокупность разного рода идей, разного рода семян, которые прорастают, растут и дают свои плоды – осознание жизни, прожитой семенем, ставшим плодом. Поэтому вся жизнь психики – это развитие. Развитие сознания, которое в ходе развития становится всё более сложным и всё более емким, всё более и более полно и адекватно отражающим мир.

В ходе этого процесса часто возникают ситуации, когда дальнейшее развитие затруднено, когда развитие останавливается. Субъективно такие ситуации переживаются как кризисы и чреватые психопатической симптоматикой. Задача психолога, неважно – работает ли он с другим человеком или с самим собой, помочь преодолеть кризис, активизировать остановившееся развитие.

Другая задача психологии будущего вырастет из понимания, что психика бывает не только индивидуальной, но и коллективной: и естественные большие группы, как, например, народы или даже цивилизации, и малые искусственные группы, как организации, сами являются субъектами психики и субъектами развития. Задачей психологии народов (ей предстоит возродиться) и задачей организационной психологии (ей предстоит трансформироваться) станет помощь в развитии – больших и малых сообществ, соответственно.



Ну, и конечно, задачей психологии будущего останется задача популяризации психологического знания. Только знание это, естественно, будет другим, более полным.

Письмо 19. Почему психология пасует перед «Анной Карениной» (40 лет спустя)

Дорогой друг!

Эту тему я начинал, когда мне было 20 лет и через 40 лет возвращаюсь к ней снова: почему психология в художественных произведениях так глубока, а в научных – так поверхностна. Причем, чем научней – тем площе?

Мой первый, еще студенческий реферат был о соотношении научной и художественной психологии. Я показал его своему учителю, покойному Петру Яковлевичу Гальперину. Он покрыл реферат критическими ремарками, но оставил и прекрасный вопрос, поиск ответа на который занял у меня не одно десятилетие: для чего изучать литературу в школе. Петр Яковлевич был учителем от бога. Но мои мысли не были созвучны ему. Увы... И вот прошло 40 лет.

Сейчас к этим мыслям меня вернула перечитанная «Анна Каренина». Вот уж где анализ, так анализ. Описание, так описание. Внутренние метания Левина, Каренина и даже Вронского переданы с изысканным мастерством. С изысканнейшим!

Нам бы так! «Нам» – то есть психологам.

Но не получается. Почему?

Ну, самый первый и быстрее всего приходящий в голову ответ – это про соотношение общего (типичного) и единичного (индивидуального). Наука изучает общие закономерности, а искусство оперирует с индивидуальной психикой. Индивидуального (личного опыта жизни, как минимум, хотя индивидуальное в психике – это не только опыт одной жизни) гораздо больше, чем обще-типичного и оно гораздо разнообразней. Поэтому психика в искусстве является куда более живой и куда более близкой к оригиналу, чем теоретические построения университетских психологов.

Это, конечно, верное наблюдение. Но не исчерпывающее объяснение. И даже не уверен, что оно правильно отражает главное в проблеме. Внутренняя жизнь с ее метаниями, внезапными озарениями, влиянием чувств на мышление – всё это вполне типичные явления. И их можно описывать более-менее стандартизированным языком по более-менее определенным алгоритмам. Не

делаем мы этого не в силу того, что это выходит за границы предмета общей и дифференциальной психологии, а из-за незрелости языка и той, и другой.

Насколько в таком развитии языка есть смысл для профессионалов? Насколько это позволит им быть более эффективными в работе с людьми, эффективней решать свои профессиональные задачи? Безусловно, во многих ситуациях поможет. Ведь и убитый отказом Кити Левин, и страдающий от измены любимой жены Каренин – люди, переживающие кризис, по сути, готовые клиенты. Где они кружат мыслью? Где прячутся от себя? И что прячут? Как помочь им преодолеть кризис? Чтобы быть эффективным, психологу необходимо быть на том же уровне сложности, в каком протекает внутренняя жизнь таких литературных персонажей.

В наше время таких психологов можно просто пересчитать по пальцам, причем вторая рука не понадобится. Теоретические схемы, с которыми оперируют консультанты гораздо проще – как проще и сам язык этих теоретических схем. Когда такой психолог начинает говорить с клиентом левинского уровня внутренней сложности, то клиент немедленно обнаруживает примитив своего терапевта и на этом работа заканчивается, не начавшись.

Так что потребность профессиональная здесь на лицо. Другое дело, что одним усложнением языка здесь не обойтись. Вместе с усложнением языка необходимо усложнение, внутреннее развитие его носителей – самих психологов.

Мои современники далеки от понимания этой необходимости. В частности – потому что очень довольны своим умом. Может быть, дорогой друг, твои будут менее нарциссичными?

#### Письмо 20. Социология и этнопсихология, психосоциология: проблема и методы (перепечатка статьи)

Дорогой друг!

Думаю, эта статья еще долго не утратит своей актуальности. Поэтому отправляю ее такой, какой она была написана.

Социологи обычно рассматривают социум, как совокупность индивидов и/или групп. Гораздо менее распространен взгляд на общество, как на единый живой организм. Но именно такой подход позволяет увидеть в нагромождении мнений и ценностей то, что стоит за этими мнениями и из чего мнения растут.

Какие основание есть для того, чтобы считать общество живым организмом? Неважно, говорим ли мы о народе государства, о социальной группе, партии или трудовом коллективе.

Прежде всего – то, что своим бытием общество реализует некий набор идей, который в совокупности может считаться идеей общества.

И во-вторых, тем, что в психике отдельных членов общества есть общая для всех них часть, которую можно считать коллективной психикой, или «душою общества».

Именно коллективная психика и ответственна за управление той частью поведения индивидуумов, которое можно назвать «общественным», и за те стилевые особенности индивидуального поведения, которыми разные общества отличаются друг от друга.

Идеи различных обществ и сообществ различаются по масштабу и «рукотворности». У созданных руками человека сообществ (например, у политических партий или трудовых коллективов) идеи формализованы и записаны в виде документов, регулирующих жизнь сообщества. У «естественных» сообществ, такими как, например, народы, идеи объемнее и сложнее. Записать их на бумаге сколько-нибудь полно бывает трудно, хотя трудности эти связаны не только с тем, что писать нужно было бы много, но и с тем, что мы мало себе представляем, ЧТО именно нужно писать – уровень нашей рефлексии, нашего самопонимания себя как общества еще ниже, чем средний уровень понимания себя как индивида, личности. Вместе с тем, для любого сообщества жизненно необходимо понимать идеи, которыми сообщество «сделано».

Вот здесь и встречаются социология и этнопсихология. С одной стороны, коллективная психика – атрибут социума и как таковая должна изучаться социологией. С другой, она – все-таки психика, и поэтому ее изучением должна заниматься психология и, прежде всего, тот раздел психологии, который занимается изучением культурно-детерминированной специфики психической жизни, «культурной психикой», а именно – этнопсихология.

Однако со своими устоявшимися аппаратами – и концептуальным, и методическим – ни современная социология, ни современная этнопсихология к такой встрече не готовы. И таким образом встает вопрос о появлении новой научной дисциплины на границе социологии и психологии – социопсихологии, науке о душе общества, отличающейся от уже сформировавшихся на этой границе социальной психологии и этнопсихологии, как по предмету, так и в значительной степени – по методам.

Но, естественно, эти не означает игнорирования тех методов и собранных с помощью этих методов данных, которые накоплены уже сегодня. А накопленно этнопсихологией сведений немало. И о культурно-детерминированных особенностях мотивационной сферы, и об особенностях

образа мира, и (в меньшей степени) – о стилевых особенностях поведения (в самом широком значении слова) носителей разных культур.

Просто речь должна идти о том, чтобы пытаться разглядеть за коллекциями этих данных то, проявлением чего они являются. Если позволить себе неакадемическую лексику, то речь должна идти о переходе от устоявшихся способов интерпретации этнопсихологических данных к пониманию того, что в этих данных проявляет себя «дух социума».

Очень важную роль в таком переходе занимает то, чего сегодня очень не хватает и этнопсихологическим исследованиям – изучение культурно-специфичных механизмов смыслообразования. Например, обычно этнопсихологи ограничиваются констатацией того, что система ценностей в данном обществе включает в себя такие-то и такие-то компоненты. Гораздо меньшее внимание тратится на изучение взаимоотношений между разными ценностями и еще меньшее – на изучение вопросов, почему та или иная ценность является ценностью для данного общества? Что именно в ней ценно? Чем именно она ценна?

Вместе с тем, именно ответы на эти вопросы позволяют понять, чем живет общество как единый организм, то есть получить ценнейшее именно в социологическом контексте знание.

Методически, в эмпирическом изучении механизмов смыслообразования можно выделить следующие стадии:

Формирование выборки респондентов, репрезентативной для данного сообщества. В кросс-культурных исследованиях, естественно, таких выборок, должно быть сформировано несколько.

Формирование контрольных списков структурных элементов образа мира (например, ценностей), актуальных для всех респондентов во всех выборках и обладающих для всех респондентов одинаковым психологическим статусом (например, все респонденты должны понимать ценности из контрольного списка ценностей по возможности одинаково).

Непосредственно процедура опроса, нацеленная на формирование матрицы отношений определенного вида между элементами контрольных списков. Например, опрос может выяснять, насколько реализация одной ценности помогает или мешает реализации другой ценности и т.д..

Анализ матриц отношений и поиск в них структур, инвариантных для респондентов одного социума и в то же время специфичных именно для данного социума.

Интерпретация обнаруженных инвариантов.

Реализация такой программы, когда речь идет о сравнительном исследовании нескольких культур, сталкивается, однако, не с методическими, а с организационными трудностями – проекты оказываются очень дорогими (Psychological roots of cross-cultural and cross-confessional conflicts, 2009 представляет пример такого международного проекта, оставшегося нереализованным из-за отсутствия финансирования).

Альтернативная «методология» для работы с этими задачами возвращает нас к идеям «понимающей психологии» Дильтея и Шпрангера. Если предполагать, что «культурный код», ответственный за своеобразие той или иной культуры, известен экспертам, специалистам в области этой культуры, то задача соципсихолога состоит в том, чтобы извлечь этот «код» из эксперта в максимально эксплицированной и стандартизированной форме. Эта задача на сегодня не вызывает принципиальных затруднений даже для случая, когда конструкторы экспертов априорно не известны.

Если предложить экспертом описать то, что составляет «сущностное ядро» той или иной культуры, в виде ограниченного набора тезисов, а затем организовать взаимное оценивание собранных тезисов по шкалам «согласен – не согласен», «ядерная – поверхностная характеристика культуры (глубокая – поверхностная оценка)», то с помощью известных процедур обработки экспертных оценок можно получить весьма нетривиальные результаты.

Методологически близкий прием стал главным для моей книги по сравнительной культурной и исторической психологии «СветЖизни» (2006).

В погоне за «объективностью» психологического знания мы все еще часто забываем, что нет знания валиднее (а значит и объективнее), чем субъективное знание эксперта, если он в самом деле эксперт в своей области. Понимание же этого вполне, впрочем, самоочевидного факта, переносит центр тяжести задач как этнопсихологии, так и психосоциологии в область оценки компетенции экспертов, то есть, по сути дела, в область социометрии. Стандартные социометрические методики с небольшими «довесками» вполне надежно решают подобные задачи.

Вот такая статья. Думаю, ей место в этой коллекции писем.

## Письмо 21. Психология деменции

Дорогой друг!

Я не знаю, сколько еще продолжатся попытки коллег найти золотой ключик к проблеме счастливой старости в биохимии и электрофизиологии мозга. Сколько еще они будут смешивать причину со следствием. Сколько еще

будут воспроизводить экспериментальную схему из анекдота про Василий-Иваныча: «Блоха прыгает? – Прыгает. – Оторви ей ноги. Прыгает? – Нет. – Пиши, Петька: «Без ног блоха оглохла.»».

Но рано или поздно просветление должно наступить. О том, каким оно будет, я и пишу тебе сегодня.

Болезни – и психические, и физические – как и любые жизненные «неприятности», являются проявлениями кризисов развития: задачами, которые получает человек, чтобы продвинуться в своем развитии вперед.

Сегодня, медики научились продлевать жизнь, по сути – затягивать течение болезни – человека, который, с одной стороны, вырван из социальной жизни, а с другой, утратил способность к развитию. Он больше не любит и его никто не любит: для жизни он не нужен, не востребован. И вместе с тем, он ментально застыл: он не меняет своих мнений, не осмысляет накопленного опыта... Иначе говоря – он больше не живет. В таком состоянии смерть является спасением (19-й Разговор в «Разговорах ученого с Учителем»).

Но здесь в дело вступает медицина и безжизненное психическое тело подключает к источникам искусственной жизнедеятельности. И в результате тело живет, а душа жить уже не может. Ответом на это является психическая деградация (регресс) при старческих болезнях. Ее, психической деградации следствием и становятся соответствующие процессы и в головном мозге, и во всем организме.

С точки зрения психологии происходит следующее: ученик, не способный решить сложные задачи по осмыслению своего сложного опыта, получает всё более простые задачи по осмыслению всё более и более простого опыта, вплоть до совсем детского – впадает в детство.

Отсюда и ключ к лечению болезней. Рецептов два.

Первый: по возможности активная социальная жизнь – дать возможность любить и быть любимым. Это не очень просто сделать, особенно с учетом того, что современная тенденция развития семейных отношений направлена прямо в противоположную сторону – изолировать стариков, чтобы они не мешали молодым. Если в 30-е годы Америка еще чувствовала здесь проблему (роман Джозефины Лоренс «Годы тянутся так медленно», ставший сначала напугавшим общество и потому отвергнутым американским фильмом «Уступи место завтрашнему дню», а через тридцать лет – бессмертным моссветовским спектаклем «Дальше – тишина»), то дальше изоляция стариков стало вполне нормально встречаемой обществом, включая и самих стариков, практикой. Молодым везде дорога. Без продолжения формулы Лебедева-Кумача.

Здесь можно многое поправить. Правда, не в ключе традиционной социальной работы. Но, чтобы что-то начать делать, сначала нужно увидеть проблему.

Второй рецепт – по возможности активизировать психическую жизнь. Хотя ее наполнение с возрастом может (и должно во многих случаях) меняться: вместо активного творчества – работа осмысления, думанья, понимания... Жизнь клонится к закату. Сделано много, понято мало. Значит, нужно учиться новому – учиться понимать, осмыслять. Это не простое дело. И учиться ему нужно, как и любому другому – делая ошибки, получая двойки, переделывая уже сделанное и так далее.

Такова теоретическая канва. В сегодняшнем обществе найдется немного геронтологов, которые способны услышать мои слова. Огромные деньги тратятся на изучение физиологии деградации мозга. Ну, это и понятно. У любой таблетки от слабоумия шансы на коммерческий успех превосходны. 365 дней в году по две таблетки в день, 100 миллионов пациентов... При цене таблетки хотя бы в 1 доллар это оборот в 70 миллиардов. А при цене 5 долларов? А если пациентов, не 100, а 500 миллионов. Чуешь, дорогой друг, чем здесь пахнет? Триллионом. И это только за один год. Просто разумные слова при таких числах не воспринимаются.

А если попробовать доказать эту – назовем ее пока так – гипотезу научно? Тогда шансы быть услышанным выше. Как это можно доказать? Да, очень просто – статистически. Сравнивая активных стариков с пассивными, изолированных – с включенными в социум, интеллектуально пассивных – с интеллектуально активными. Тут нет никаких хитростей – план исследования набросает за день любой средней руки кандидат наук. «Не бином Ньютона».

Найдется ли такой кандидат? И как отнесутся к нему распорядители кредитов? Наверное, найдется. И, наверное, найдутся и деньги, как минимум, на пилотаж. Но не уверен, что это произойдет быстро. Уж больно магическое это слово – «триллион». Понадобится время, чтобы общество набило достаточно шишек, чтобы разочароваться в идее «пилюли счастья».

Произойдет ли это раньше, чем мое письмо, дорогой друг, придет к тебе? Я отсюда пока этого не знаю. Но ты, конечно, будешь знать.

***Список литературы:***

1. Зеличенко А.И. Размышления о будущем (неакадемический текст на академические темы) // ПЕМ: Psychology. Educology. Medicine № 3-4. 2015. С. 362-397
2. Зеличенко А.И. Свет Жизни. История человечества в психосфере Земли. М., 2006
3. Psychological roots of cross-cultural and cross-confessional conflicts, Proposal for European Commission Program, 2009. From <http://rusскиysvet.narod.ru/eng/proposal.pdf>

***References:***

1. Zelichenko A.I. Razmyshlenija o budushhem (neakademicheskij tekst na akademicheskie temy) // PEM: Psychology. Educology. Medicine № 3-4. 2015. S. 362-397
2. Zelichenko A.I. Svet Zhizni. Istorija chelovechestva v psihosfere Zemli. M., 2006
3. Psychological roots of cross-cultural and cross-confessional conflicts, Proposal for European Commission Program, 2009. From <http://rusскиysvet.narod.ru/eng/proposal.pdf>

***Сведения об авторе:***

**Зеличенко Александр Исаакович**, кандидат физико-математических наук, психолог, философ, культуролог, историк и теолог, Интернет-проект «Русский Свет», включающий Интернет-журнал «Русская правда», Институт высшей психологии



## Психологическая парадигма: интенция к интеграции

Козлов Владимир Васильевич

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Россия*

e-mail: [kozlov@zi-kozlov.ru](mailto:kozlov@zi-kozlov.ru)

**Аннотация.** В статье обсуждается категория парадигмы в современной философии и методологии психологии. Автор предпринимает исторический дискурс в понимание парадигмы, а также анализирует аналогию триединства парадигмы с точки зрения тримурти дхармы в буддийской психологии. Предлагая интегративную теорию как метасистемную мультипарадигмальную систему знания, автор выдвигает более жесткие требования к новой парадигме психологии.

**Ключевые слова:** Методология, парадигма, наука, демиург, Будда, сангхья, дхарма, учение, интегративная психология, метод

## Psychological paradigm: intention to integration

Kozlov Vladimir Vasilievich

*P.G. Demidov Yaroslavl State University, Russia*

e-mail: [kozlov@zi-kozlov.ru](mailto:kozlov@zi-kozlov.ru)

**Abstract.** This paper discusses the category paradigm in modern philosophy and methodology of psychology. The author is making a historical discourse understanding paradigms, as well as analyzes the analogy of the Trinity paradigm in terms of Trimurti Dharma in Buddhist psychology. Offering integrative theory as metasystem multiparadigm knowledge system, the author puts forward more stringent requirements for a new paradigm of psychology.

**Keywords:** Methodology, paradigm, science, demiurge, Buddha, Dharma, Sangha, teaching, integrative psychology, method

В современной философии и методологии науки большой популярностью пользуется понятие парадигмы, которая приобретает качество гносеологической категории в психологии.

Понятие парадигмы имеет двойственную интерпретацию.

С одной стороны понятие парадигма (греч. «paradeigma» — пример, образец) в самом общем смысле в методологии науки означает совокупность явных и неявных (и часто неосознаваемых) предпосылок, определяющих научные исследования и признанных на данном этапе развития науки.

С другой стороны, понятие восходит к античной и средневековой философии, в которых оно понималось как сфера вечных идей, как первообраз, образец, в соответствии с которым Бог-демиург создает мир сущего [8, с.731].

Парадигма слово изначально мифологическое. В силу этого изначально туманно и многозначно. Мы можем парадигме придать содержание ветхозаветного «Слова» (которое было в начале), древнегреческого Логоса, индоарийского Пуруши, древнекитайского Дао [2].

Изначально демиург часто является таким персонажем, как гончар, кузнец, ткач, то есть человек, который творит. Но затем (или одновременно с этим) Демиург трансформируется в более широкие и масштабные творческие реализации, намного глобальнее ремесленных функций человека. Так, бог-кузнец Гефест в греческой мифологии, делает щит, представляющий собой модель мировой жизни, Сеппо Ильмаринен, одно из трёх высших божеств финской мифологии, выковывает солнце и луну, египетский бог-творец Хнум создаёт мир и людей на гончарном круге, а индоарийский Вишвакарман ваятель, плотник, кузнец, является божественным творцом мира.

Во многих мифологиях Демиург становится творческим аспектом Верховного Бога, как, например, Вишвакарман становится творческой силой и эпитетом «творца всего» Праджапати, Индры, Сурьи, Брахмана. отличающегося космическими масштабами деятельности, творящего не только отдельные объекты, элементы мироздания, как Демиург, но космос в целом и не только путём изготовления, но и более «идеальными» способами, посредством магических превращений, простым словесным названием предметов и т.п. Аналогом в египетской культуре является божество Птах, которое создает мир «языком и сердцем. Демиург часто выступает как помощник верховного божества или является его важным качеством [4].

В наиболее близкой российской полиментальности христианской традиции понятие демиург (наряду с именованями «Зиждитель», «Творец», «Художник») характеризует Бога как Создателя и Устроителя всего существующего. При этом Бог может именоваться Демиургом не только применительно к творению мира из ничего, но и в случае творения того или иного сущего из прежде имевшегося материала. В ортодоксальном христианстве термин Демиург употреблялся как применительно к Богу вообще, так и по отношению к Отцу, Сыну и Святому Духу в отдельности, а также ко

всей троице вместе, поскольку «вся Троица есть творящая и созидательная». Вместе с тем в святоотеческом богословии существовало устойчивое представление, что поскольку Сын как Слово Божие, приводит в исполнение творческий замысел или волю Отца о мире, то имя Демиург подобает Ему в первую очередь [3].

Как показывает анализ, в любом случае имеется некий идеальный конструкт, рациональная матрица, модель, опираясь на которую Демиург создает космос. В некотором приближении и условности эту идеальную модель мы можем обозначить «слово», «логос» как закон, теорию. В крайнем случае – парадигма как первообраз содержит Логос содержит в его полноте. В «Тимее» Платон анализирует парадигму в двух аспектах – как «основополагающий первообраз, обладающий мыслимым и тождественным бытием», и подражание этому первообразу [9, с. 426]. По Платону в подлинном первообразе вещей присутствует определенная причина идей: «однако все возникающее должно иметь какую-то причину для своего возникновения, ибо возникнуть без причины совершенно невозможно. Далее, если демиург любой вещи взирает на неизменно сущее и берет его в качестве первообраза при создании идеи и свойств данной вещи, все необходимо выйдет прекрасным <...> космос был создан по тождественному и неизменному [образцу], постижимому с помощью рассудка и разума» [9, с. 410].

В соответствии с пониманием Платона парадигма является порождающей моделью, благодаря которой возможны фиксация имманентной сущности, смысла вещи и ее идеи. Функция Демиурга - материальное воплощение парадигмы.

В теории античного философа Плотина, функции Демиурга прочно закрепляются за сознанием (Умом), второго после Единого бестелесной сущностью. Ему принадлежит выдающаяся роль интеграции внешнего и внутреннего в отношениях парадигмы - умопостигаемое бытие, в соответствии с которым творится наш видимый мир, находится не вне Ума, а в нем самом, в той мере, в какой этот Ум мыслит самого себя. В результате вместо характерного для предшествующей традиции представления о двух богах, один из которых выступает в роли умопостигаемой парадигмы мира, а другой - в роли созерцающего эту парадигму Ума, Плотин разрабатывает учение об одном-единственном божественном Уме-Демиурге, сочетающем в себе оба эти аспекта.

В европейскую методологию науки понятие парадигмы впервые было введено австрийским философом, позитивистом Густавом Бергманом.

В методологии науки парадигма определяется как совокупность ценностей, методов, подходов, технических навыков и средств, принятых в научном сообществе в рамках устоявшейся научной традиции в определенный период времени [3].

Это понятие, в современном смысле слова, введено американским физиком и историком науки Томасом Куном в книге «Структура научных революций». (англ. *The Structure of Scientific Revolutions*) (1962). В ней Кун показывает, что научное сообщество формируется путем принятия определенных парадигм. "Этим термином я обозначаю, - писал он, - научные завоевания, повсеместно принятые, из которых складывается, пусть на какое-то время, модель проблем и решений, устраивающая тех, кто занимается исследованиями в данной области" [6].

Согласно Т. Куну парадигма – это то, что объединяет членов научного сообщества и, наоборот, научное сообщество состоит из людей, признающих определенную парадигму. Как правило, парадигма фиксируется в учебниках, трудах ученых и на многие годы определяет круг проблем и методов их решения в той или иной области науки, научной школе [6].

Т. Кун выделял два основных аспекта парадигмы: эпистемического и социального. В эпистемическом плане парадигма представляет собой совокупность фундаментальных знаний, ценностей, убеждений и технических приемов, выступающих в качестве образца научной деятельности, в социальном - характеризуется через разделяющее ее конкретное научное сообщество, целостность и границы которого она определяет.

За 25 столетий до Т.Куна представления об основах науки и философии были прекрасно продемонстрированы в буддийской категории дхармы.

Слово «дхарма» буквально переводится как «то, что удерживает или поддерживает» (от корня дхар – «держат»), и обычно переводится на русский язык как «закон», его значение часто интерпретируется как «универсальный закон бытия» [5].

Тримурти (триратна) Дхармы является универсальным законом возможного бытия буддиста, то есть вне триединства сам буддизм невозможен, тем более, невозможно выполнение морального долга, обязанностей и этапов Пути к высшим состояниям сознания, понимания теории и метода буддийской самореализации и постижения реального знания.

Первый элемент триединства – Будда – выполняет самую важную функцию: эталона, образца, идеала реализации духовного пути. Он – совершенно Просветлённое, всеведущее существо, достигшее духовных вершин бодхи и нирваны. Эталон Будды знаменует окончательное

освобождение (мокша) и достижение высшей цели духовных устремлений в любой культуре.

Будда задает цель пробуждения, не сравнимую по силе и мощи, свободе и свету ни с одной индийской или другой духовной традицией (даосизмом, христианством, мусульманством и др.), любым другим культурным контекстом бытия.

Будда демонстрирует достижение такого уровня целостности, гармонии, освобождения и блаженства, который недоступен ни известным на земле Богам, ни святым других религиозных систем.

Он дает не только цель, но и способ достижения этой цели – Восьмеричный Благородный Путь. Его личность, его этика и поведение, речь и состояния при жизни являются образцовыми. Он сам является не только эталоном цели, но и идеалом пути, средств, стратегий, способов, методов достижения и стяжания плодов пути. Именно это делает Будду высшим авторитетом, вершиной возможного развития и реализации человека.

И поэтому дхарма Будды как учение является объяснением высшей истины, олицетворением идеи правильного поведения в жизни, поддерживаемые вселенскими законами. Вне авторитета Будды и вне эталонности личности пробужденного Дхарма – просто слова [5].

В этом отношении, в понятии парадигма также предположен некий эталон ученого, который излагает «правильное учение» и показывает совокупность ценностей, методов, подходов, технических навыков и средств, при помощи которых аргументируется смысловое поле теории. В физиологической парадигме психологии в этом аспекте выступают Вильгельм Вундт, в психоанализе Зигмунд Фрейд, в гуманистической психологии Карл Роджерс, в трансперсональной - Стэн Грофф.

Но в авторитетах психологических парадигм нет фактора исключительности. Они явно не являются «вершиной возможного развития и реализации человека» и часто «ничто человеческое им не чуждо», а слабости и пороки соседствуют с самыми лучшими человеческими достоинствами.

Одновременно с этим элемент эталонности в мышлении, в поведении, отношении к жизни, к людям и делу (как науке и практике психологии) в отцах основателях парадигм присутствует и основатели парадигм по необходимости выполняют функцию образца человеческой реализации, функцию мастера, Учителя. Но в силу того, что их духовная сила, личностные качества, харизма всегда не дотягивают до «Мастера», то отношение к ним со стороны учеников достаточно скептически и они явно не являются объектами идентификации,

подражания, восторга, не вызывают желания идти за ними как за эталонами, образцами, идеалами реализации.

Социальный аспект парадигмы весьма глубоко раскрыт в буддизме в понятии сангха (социальное сообщество буддистов).

Вне сомнения, без сангхи ни Будда, ни Дхарма никакого смысла не имеют (да простят автора верующие буддисты) так же, как не имеет смысла без психоаналитиков и теория и личность Зигмунда Фрейда.

Будда и Дхарма мертвы без живых социальных сообществ, которые и наполняют Будду из клана Шакьев смыслом и достоинством, а учение – содержанием и пониманием.

Изначально сангха – это община равных, не имеющих никакой собственности, нищенствующих бхикшу (на пали – бхикку), монахов-буддистов. Изначально бхикшу (санскр. – «просить милостыню, подаяние») в буддизме это монах-аскет, живущий за счет милостыни, подаяния. В современных условиях это слово понимается в более широком смысле и означает буддиста – члена сангхи.

В широком понимании, сангха – это название буддийской общины, всех людей в мире, почитающих Будду и изучающих Дхарму. В широком толковании мы имеем дело с «четырёхчастной сангхой», состоящей из монахов, монахинь, мирян и мирянок. Миряне и мирянки обозначаются словом упасака (санскр. «рядом, подле, вместе» – «последователь, ученик, служитель»). Это последователи учения Будды, исполняющие пять обязательных заповедей-предписаний. В современном мире сангха насчитывает около 500 млн. человек

В более узком смысле, при принятии прибежища, сангха – это группа людей, достигших определенной степени просветления. Это социальное сообщество носителей Дхармы, хранителей знаний и мастерства, которые из поколения в поколение следуют путем Будды и достигают пробуждения – становятся архатами. Данная модель повторяется во всех других религиозных традициях, в которых есть эталон «Отца-основателя» и группа просветленных мужей, показывающих своим примером правильность учения и духовного пути основателя традиции.

Таким образом, сангха имеет три социальных слоя:

- Просветленные архаты;
- Бхикшу;
- Упасака.

Это чрезвычайно разные по уровню своих достижений и укладу жизни люди. В то же время, все они равны между собой и взаимозависимы.

Вне сомнения, просветленные архаты не могут обойтись без бхикшу, т.к. именно они могут оценить их достижение и обеспечить им физическое выживание и социальную поддержку.

Сангха, состоящая из принявших прибежище бхикшу, не может выжить без мирян, т.к. монахи «не сеют, не пашут» и, честно говоря, целиком зависят от отношения к ним обывателей, которые, говоря старым социалистическим языком, производят материальные блага, и без которых даже самые духовные бхикшу не могут обойтись.

Если сангха хочет существовать, она должна установить прочные контакты с населением.

Возникновение социального слоя упасака обусловлено именно этой зависимостью. Вне сомнения, монахи не распространяли и не распространяют свое внутреннее учение (дхарму для архатов и бхикшу) среди простого населения. Они объясняли простолюдникам, что их Боги также находятся в «колесе жизни», также подвержены страданиям, а Будда, переживший нирвану и познавший истину, стоит выше Богов.

Правильное действие простого человека заключается не в поклонении Будде или Богам, а в ежедневном соблюдении пяти моральных правил: не убивать живых существ, не лгать, не воровать, не прелюбодействовать, не употреблять одурманивающих веществ. Он может создать свою хорошую карму путем ежедневного накопления духовных заслуг, причем основной духовной ценностью являются мысли и дела, которые были направлены на благо сангхи [4].

Реализация эпистемического аспекта Дхармы происходила через глобальную теорию буддийской философии, психологии и психотехники.

Дхарма как концепция, закон, учение заключена в 54 книгах палийской Типитаки (в каждой книге 400 – 500 страниц печатного текста) Трипитака (типитака) (дословно – «три корзины»), является основным первоисточником и полным сводом священных текстов буддизма на пали.

Типитака состоит из 3 частей: «Виная-питака», «Сутта-питака», «Абхидхамма-питака».

Учения Будды могут быть сгруппированы по-разному: с точки зрения времени, с точки зрения того, что они выражают, на что они направлены, какой аудитории предназначены и так далее. Например, если группировать их в три категории с точки зрения того, чем и что они выражают, это будут Три Корзины или Трипитака: «Виная-питака» выражает учение о монашеской дисциплине, «Сутта-питака» выражает учение о сосредоточении и «Абхидхарма-питака» выражает учение о мудрости.

Если группировать эти учения с точки зрения времени, это будут три поворота Колеса Учения: первый – это поворот Колеса Учения о Четырех Благородных Истинах; второй – поворот Колеса Учения о Беспознаваемости (это учение о пустоте, абсолютной реальности); и третий – это поворот так называемого Хорошо Разделенного Колеса Учения. Первый поворот Колеса Учения относится к Хинаяне, второй и третий – к Махаяне.

Во время первого поворота Колеса Учения Будда дал учение о Четырех Благородных Истинах для учеников, стремящихся к индивидуальному просветлению, к состоянию архата, а не к состоянию будды, то есть для учеников, желающих вступить на путь Хинаяны.

Четыре Благородные Истины – это истина о страданиях, истина о причинах страданий, истина о прекращении страданий и истина о пути прекращения страданий.

Когда Будда давал учение о Четырех Благородных Истинах, он не затрагивал глубин самой реальности, абсолютной реальности, потому что его ученики были не в состоянии это воспринять. В шравакаяне (колеснице слушателей или последователей) ученик стремится остановить колесо кармы и прекратить страдание.

Объясняя это учение, Будда исходил из мотивации и возможностей (способностей) учеников.

На уровне малой колесницы Будда не говорит о пустоте, потому что ученики не могли поверить в истину о шуньяте (пустоте) или были не в состоянии ее воспринять. Поэтому он дал только то учение, которое было необходимо для достижения индивидуального просветления. В первом Колесе Учения все вещи существуют реально. «Я» нет, но существуют скандхи, существует внешний мир, существуют объекты восприятия, субъекты восприятия, процесс восприятия. Существует путь, достижение результатов пути, существуют вещи, которые нужно отбрасывать, вещи, которые нужно культивировать.

Это восьмеричный благородный путь с праджняй, шилой и самадхи, это постижение отсутствия собственного индивидуального «Я», но не пустоты всех явлений.

Далее, через некоторое время, Будда повернул второе Колесо Учения. Это было на Пике Грифов, в Раджгире, недалеко от Бодхгаи.

Во время второго поворота Колеса Учения Будда сформировал понимание абсолютной истины для бодхисаттв и тех, кто стремился стать на путь бодхисаттв, чтобы достичь окончательного просветления, состояния будды. Достижение состояния будды (буддовости) предполагает постижение



абсолютной истины во всех деталях, во всех аспектах. Именно так она излагается в учении Махаяны.

Будда дал учение, которое позже было сгруппировано в сутры Праджняпарамиты (праджня – мудрость, постигающая абсолютную реальность; парамиты – совершенства; то есть это сутры Совершенства Мудрости). В этих сутрах идет речь о том, что нет ничего реального – нет пути, нет ступеней пути, нет бодхисаттв, нет будд, нет того, нет этого, вообще ничего нет. То есть, в них говорится о полном отрицании всего (хотя само отрицание не утверждается).

Третье Колесо Учения Будда повернул в Вайшали, и оно называется Хорошо Разделенным Колесом Учения. Вне сомнения, при сравнении содержания первого и второго колеса у последователей возникали вопросы, о том, что, собственно, происходит: то ли Будда сам себе противоречит, то ли он что-то иное имел в виду, когда сначала утверждал, что все есть, а потом – что ничего нет. В третьем повороте Колеса Учения Будда объяснил, что существуют три феномена, три типа явлений, в которые могут быть объединены все явления:

- ограниченные явления – это указывает на ограничения шести видов сознания в связи с неправильной концепцией истинного и независимого существования;
- зависимые явления – сознание Основы Всего, которое хранит впечатления как бы в виде семян, и прочие аспекты сознания существуют как континуум похожих моментов, постоянно влияющих друг на друга в форме причины и следствия. Восприятие внешних объектов отделяется от внутреннего воспринимающего ума, и так развивается двойственное прилипание;
- Абсолютное присутствие: ум по своей природе несоставной и свободный от всех ограниченных и зависимых явлений – это называется «неконцептуальное осознание, свободное от двойственности».

Две первые характеристики составляют относительную истину, а абсолютная истина состоит из третьего аспекта существования.

При третьем повороте Колеса Учения Будда объяснил, что, поворачивая первое Колесо Учения, он делал это лишь с точки зрения тех учеников, для которых учение давалось, и оно не являлось его окончательным намерением. Когда же во время второго поворота Колеса Учения он говорил, что ничего не существует, он имел в виду, что не существующее – это только полностью обозначенные явления абсолютного присутствия, но абсолютная реальность существует. Таким образом, в третьем повороте Колеса Учения Будда разделил,

что существует и что не существует. Поэтому третий поворот и называется Хорошо Разделенным Колесом Учения.

Таким образом, в теле буддийского учения мы можем увидеть учение трех степеней сложности, направленных на разные аудитории.

В Варанаси Будда повернул колесо Учения, изложив доктрину о Четырех Благородных Истинах; он сделал это, прежде всего, в расчете на приверженцев духовной традиции слушающих (шраваков).

В средний период, в Гридхракуте, он повернул колесо Учения во второй раз, изложив доктрину об отсутствии самосущего бытия всех явлений; он сделал это в основном в расчете на обучаемых с большими умственными способностями, приверженцев духовной традиции махаяны.

В последний период, в Вайшали, он повернул колесо Учения в третий раз, изложив доктрину о разграничении явлений, существующих истинно и не истинно; он сделал это в основном в расчете на приверженцев духовной традиции махаяны со средними и малыми умственными способностями. Также он явил себя в облике Ваджрахары и изложил тантрийские учения (учение Ваджраяны).

Если перевести буддийские тексты на приблизительный и очень примитивный язык современности, станет ясно, что есть три языка, на которых изложено учение и три аудитории, на которые оно направлено:

– язык для шраваков, людей, которые внутренне готовы воспринять буддизм, его нравственность и онтологию, желающих избежать страдания, получить представление о причине и следствии. Это язык Хинаяны.

– язык для монахов, которые встали на путь садханы, желали делать больше для других, получить наставления о сочувствии и мудрости. Это язык Махаяны.

– язык для продвинутых буддистов (архатов, бодхисатв), для людей, которые испытывали большое доверие к буддовости или природе будды в себе и в других, для желавших иметь непосредственное видение ума. Это язык Ваджраяны [5].

Конечно, мы к большому сожалению не можем раскрыть смысловое, теоретическое содержание буддизма даже в самых общих чертах.

Главное отличие понятия дхармы и парадигмы в том, что Дхарма является Законом, смысловым ядром Вселенной, в соответствии с ним происходят все процессы вне и внутри человеческих судеб. С его помощью можно понять законы жизни и общества, взаимосцепленность и взаимозависимость всего.

Таким образом, тримурти дхармы интерпретируется нами в достаточно широком понимании:

- как прибежище – единство Будды, Дхармы и сангхи;
- как социальное единство – Будда, архаты, бхикшу, упасака;
- как триединство духовного учения Будды – эзотерического, монашеского и профанического, излагающих одно и то же учение на языках, различающихся по уровню сложности и доступности.

Но во всех интерпретациях Будда является системообразующим, интегрирующим фактором, которому принадлежит и Истина, и Путь, и Плоды Пути.

Чего не скажешь ни о Вунде, ни о Фрейде, ни Скиннере, ни Роджерсе, ни даже о Грофе.

Но при этом мы можем извлечь множество уроков, которые были бы полезны для формирования однозначной интегративной парадигмы психологии, в которой в условиях современной мультипарадигмальности существует осознанная необходимость.

Интегративная парадигма психологии как метатеория является языком, соединяющим множество семантических пространств, выработанных в культуре как способ рационального построения учений о психическом. Интегративная психология как система принципов выполняет на уровне метатеории роль в качестве ее методологической основы.

Становление в интегративную позицию, которая по сущности является метасистемной не только по отношению ко всем пяти парадигмам психологии, но и другим гуманитарным дисциплинам, опредмечивающим психическую реальность, предоставляет возможность отстраненного анализа и обеспечивает возможность нового качественного скачка в развитии психологического знания.

Интегративная психология как метатеория является пространством рефлексии различных свойств, структур, закономерностей, методов и приемов исследования различных предметных областей парадигм психологии, гуманитарных дисциплин (философии, искусства, социологии, духовных традиций, психотехнических систем и др.), изучающих феноменологию психического [3].

В условиях постмодерна (от лат. post - после, фр. - современный) российская психология по нашим предположениям закономерно должна принять интегративный характер, что приведет неизбежному преобразованию интеллектуальной культуры самой психологии.

Российская идеологически ангажированная психологическая парадигма модернизма, направленная на изменение самой природы человека (личности коммунистического общества), на отрицание старого и его демонтаж, построение идеальных сообществ (коллективов высокого уровня развития) с «всесторонне развитыми» строителями с основным принципом «цель оправдывает средства» уже ушла в прошлое.

Мы уже неоднократно писали, что интегративная психология как способ и культура постмодернистского мышления осуществляет совокупность определённых принципов научного существования:

- использование и интроспекция в поле психологического мышления культурного и познавательного потенциала предшествующих исторических периодов;

- радикальный плюрализм и толерантность;

- стирание границ между массовой и элитарной психологическими культурами, субкультурами Востока и Запада, через разнообразие психологического языка;

- равноправие стилей мышления и познавательных парадигм психологии, признание их самоценности;

- конвенциональность психологического знания, то есть психология как наука уже имеет в социальной культуре определенный набор устойчивых характеристик, выделенных в качестве значимых.

Язык, ценности, исследовательские стратегии интегративной психологии обращены ко всему социуму вне всякой дифференциации, учитывая весь спектр интересов и настроений различных социальных групп, применяя универсальные, основанные на общих антропоцентрированных ценностях и убеждениях смыслы и методы. На наш взгляд, это наиболее перспективные стратегии и принципы новой традиции науки.

Интегративная психология, на мой взгляд, – наиболее удачный кандидат на роль метатеории не только в теоретическом научном знании о психической реальности, но и ее экспериментального исследования и практической реализации [3].

Она является проявлением наиболее отчетливой тенденции развития постнеклассической науки и отражает стремление к воссозданию целостной системы научного знания о человеке, социальных сообществах на основе междисциплинарных исследований и интеграции естественных, социальных и гуманитарных наук.

Но при всем пиетете к интегративной парадигме как к седьмой волне, мы должны извлечь определенные уроки из теории дхармы. Они грустны, но справедливы по отношению к современной теории и практике психологии.

Эти уроки мы можем сформировать в качестве тезисов, неких требований к универсальной парадигме психологии:

Во-первых, должен появиться безупречный авторитет в психологии, который бы обладал интеллектуальной, эвристической и духовной мощью, сравнимой с Буддой в индоарийской традиции.

Во-вторых, психологическое учение, сформированное автором новой парадигмы, должно обладать красотой, ясностью, объяснительной силой такого предела, чтобы вызвать у представителей уже существующих парадигм физиологической и когнитивистской, психоаналитической, бихевиористической, экзистенциально-гуманистической, трансперсональной состояние интеллектуального восторга и великое переживание «вот оно как на самом деле».

В-третьих, эта парадигма должна обладать внутренней непротиворечивостью и интегрирующим, объединяющим межпарадигмальные связи потенциалом.

В-четвертых, языковая среда теории должна обладать не только универсальностью и доступностью, но и нести в себе потенциал целостного мировоззрения.

В-пятых, психологическая система такого рода должна быть не только доступна элите академической психологии, но и должна обладать практичностью того уровня, чтобы их могли использовать простые люди со средними способностями.

Конечно, на интегративную модель с такими параметрами могут претендовать многие теоретические и экспериментальные модели в психологии.

Но следует признать – современная психология в настоящий момент больше похожа на взрыв новой вселенной, которая склонна к расширению и дифференциацию, но не интеграцию.

И в ближайшие 100 лет маловероятно, что на территории гуманитарных наук появится универсальная психология со своим безусловным авторитетом, ясной теорией и практикой, которые могли бы внять и принять и осознать миллиарды живущих на земле.

**Список литературы:**

1. Карпов А.В. Психология деятельности. В 5 тт. М.: РАО, 2015.
2. Козлов В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2016. 400 с.
3. Козлов В.В. Интегративная психология. Пути духовного поиска, или освящение повседневности. М.: Изд-во Института психотерапии, 2007. 528 с.
4. Козлов В.В. Трансперсональная психология. М.: Изд-во АСТ, 2010. 512 с.
5. Козлов В.В. Психология буддизма. М.: Изд-во Института консультирования и системных решений, 2011. 302 с.
6. Кун Т. Структура научных революций. С вводной статьей и дополнениями 1969 г. М.: Прогресс, 1977. 300 с.
7. Мазиллов В.А. Методология психологической науки. Ярославль: МАПН, 2003. 198 с.
8. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. 2-е изд., переработ. и дополн. Мн.: Интерпрессервис; Книжный дом, 2001. 1280 с.
9. Платон. Тимей // Платон. Избранные диалоги / Платон; Сост. и коммент. В. В. Шкоды. М.: АСТ, 2004. С. 400-480.

**References:**

1. Karpov A.V. Psihologija dejatel'nosti. V 5 tt. M.: RAO, 2015.
2. Kozlov V.V. Psihotehnologii izmenennyh sostojanij soznanija. M.: Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2016. 400 s.
3. Kozlov V.V. Integrativnaja psihologija. Puti duhovnogo poiska, ili osvjaxshenie povsednevnosti. M.: Izd-vo Instituta psihoterapii, 2007. 528 s.
4. Kozlov V.V. Transpersonal'naja psihologija. M.: Izd-vo AST, 2010. 512 s.
5. Kozlov V.V. Psihologija buddizma. M.: Izd-vo Instituta konsul'tirovanija i sistemnyh reshenij, 2011. 302 s.
6. Kun T. Struktura nauchnyh revoljucij. S vvodnoj stat'ej i dopolnenijami 1969 g. M.: Progress, 1977. 300 s.
7. Mazilov V.A. Metodologija psihologicheskoj nauki. Jaroslavl': MAPN, 2003. 198 s.
8. Novejšij filosofskij slovar' / Sost. A. A. Gricanov. 2-e izd., pererabot. i dopoln. Mн.: Interpresservis; Knizhnyj dom, 2001. 1280 s.
9. Platon. Timej // Platon. Izbrannye dialogi / Platon; Sost. i komment. V. V. Shkody. M.: AST, 2004. С. 400-480.

*Сведения об авторе:*

**Козлов Владимир Васильевич**, доктор психологических наук, профессор, Президент Международной Академии Психологических наук, заведующий кафедрой социальной и политической психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова (Россия)

## **Социально-психологическое знание в историческом контексте: проблемы самоопределения и перспективы развития**

Колосова Валентина Викторовна

*Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Россия*

e-mail: [kovv27@mail.ru](mailto:kovv27@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о роли социально- психологического знания для анализа и изучения целого класса явлений социальной действительности. История социальной психологии в России – это история научных поисков и дискуссий представителей различных школ и направлений о феноменологии, понятийном аппарате и ее месте в системе научного знания. Отмечается актуальность, как психологического анализа прошлого, так и потребность в изучении проблем современного общества.

**Ключевые слова:** социальная психология, институт социальной психологии, социальная детерминация, парадигмальный анализ, макропсихология, направления исследований.

## **Socio-psychological knowledge in historical context: issues of self-determination and prospects for development**

Kolosova Valentina Viktorovna

*Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Russia*

e-mail: [kovv27@mail.ru](mailto:kovv27@mail.ru)

**Abstract.** The article discusses the role of socio-psychological knowledge to analyze and study of a class of phenomena of social reality. The history of social psychology in Russia is the history of scientific research and discussions representatives of different schools of thought about the phenomenology conceptual apparatus and its place in the system of scientific knowledge. The author notes the urgency both the psychological analysis of the past and the need to study the problems of modern society.

**Keywords:** social psychology, institute of social psychology, social determination, paradigmatic analysis macropsychology, research.



*«Огромные социальные проблемы, выдвигаемые жизнью, потребуют  
«Огромные социальные проблемы, выдвигаемые жизнью, потребуют  
изучения социальной психологии. ... Не природа, а человек и его социальная  
структура будет главным предметом научного интереса»  
Г.И. Челпанов [10; с. 4].*

Многозначность термина социальная психология, с одной стороны, отражает особенности психических процессов, свойств, состояний и моделей поведения индивидов в ситуациях группового или массового взаимодействия, т.е. в условиях повседневной жизни, наполненной межличностными отношениями, социальными характерами, опытом управления, культурными традициями и противоречиями.

С другой стороны, словосочетание социальная психология применяется для обозначения психологической науки, имеющей многовековую историю перехода от этапа «течения мысли» в системе философского знания к оформлению в самостоятельную науку со своим предметом и методологией исследований.

Известный российский социальный психолог Пётр Николаевич Шихирев (1936–2004) отмечает: «Поразительна динамика развития социальной психологии. Полвека тому назад число дипломированных специалистов в мире исчислялось сотнями, а теперь – сотнями тысяч. В настоящее время научные, академические исследования ведут 50 тысяч ученых, еще около 200 тысяч применяют свои знания на практике. ... В СССР в 50-е годы социальная психология игнорировалась и определялась как «буржуазная наука». К моменту распада СССР в нем насчитывалось около 5 тысяч специалистов, считавших себя социальными психологами. В современной России социальных психологов не менее 4 тысяч» [12; с. 5-6].

Используя метод парадигмального анализа, П.Н. Шихирев применяет его для сопоставления истории социальной психологии на Западе и в России, а также для раскрытия проблем современной науки. К концу 20 века в социальной психологии сложилось три модели постановки задач исследования и методологии их решения.

В американской социальной психологии сложилась парадигма объяснения, методологическую основу которой составляют принципы экспериментальной социальной психологии, с самого начала ориентированной на естественно – научное знание. Это означает, в частности, что основным объектом лабораторного экспериментирования в течение почти 30 лет были животные и модель «человека реагирующего». Однако в 60-е годы объект исследования

был пересмотрен: от внешне наблюдаемого поведения человека как биологической особи в глубины его сознания. Единицей анализа становится индивид, а предметом изучения – влияние на индивида других индивидов в процессе взаимодействия с ними.

В западноевропейской психологии исторически сложилась традиция парадигмы понимания с её ориентацией на «мягкие», качественные методы наук о культуре. Образ европейской социальной психологии включает в себя постулат о том, что не метод, а теория диктует ход исследования, которое направлено на понимание сущности социально-психологических явлений в широком социальном контексте.

Парадигма, сформировавшаяся в России, обозначена как парадигма преобразования. Основным методом познания, отмечает П.Н. Шихирев, – это метод преобразования, мысленного или практического конструирования социальной реальности. Данная парадигма во многом формировалась под влиянием общественной практики и детерминирована зависимостью социальной психологии от господствующей в обществе идеологии.

Если вернуться к истории становления отечественной социальной психологии как науки, то следует прежде всего определить хронологические рамки исследования. Речь идёт о довоенных десятилетиях, точнее о периоде 1920-х – первой половине 1930-х годов, – времени поиска собственного научного направления развития и одновременно о попытке анализа уникального по своей значимости этапа советского общества.

В этот период на проходивших в 20-х годах конференциях психологов, историков, философов в ходе развернувшихся острых дискуссий по принципиальным вопросам теории марксизма-ленинизма, начинал раскручиваться маховик взаимных политических обвинений и репрессий и формировались новые школы и направления.

Активным участником научной дискуссии о предмете социальной психологии был философ и психолог Георгий Иванович Челпанов (1862 – 1936). Как современник грандиозных политических и социально-экономических перемен российской и советской истории, Г.И. Челпанов писал о реформе психологии, которая должна состоять в организации изучения социальной психологии как общественного явления и как науки. Взгляды Г.И. Челпанова формировались и под влиянием самостоятельного научного статуса социальной психологии в Германии, Англии, Франции, США. Позиция Г.И. Челпанова о том, что психологию следует разделить на естественнонаучную и социальную психологию, т.к. это две различные науки, изложена в ряде его работ: «Психология и марксизм» (1925), «Объективная психология в России и

Америке» (1925), «Психология или рефлексология?» (1926), «Социальная психология или «условные рефлексы?» (1926), «Спинозизм и материализм» (1927).

Отвечая на вопрос, сформулированный в названии работы «Социальная психология или «условные рефлексы?», Г.И. Челпанов, продолжил полемику с представителями естественнонаучной психологии о предмете науки: «Я ни в малейшей степени не отрицаю важного научного значения учения об условных рефлексах, эндокринологии и пр. для психологии, но утверждаю, что они совершенно не нужны для специально марксистской психологии, которая является социальной психологией и которая идёт не на смену прежней индивидуальной психологии, а должна работать на ряду с нею» [11, с. 6].

Рассуждая о месте и значении социальной психологии как науки в Советской России, её практической востребованности для анализа и изучения целого класса явлений социальной действительности, он продолжал: «...Социальная психология не должна играть подчинённой роли у физиологической и экспериментальной психологии, как это принято в настоящее время, и не должна приспособливаться к последним, но она должна играть руководящую роль, как представляющая наиболее сложный вид психологии» [11, с. 9]. Известно, что данная точка зрения встретила активное сопротивление коллег и критику учеников Г.И. Челпанова.

Иллюстрацией живого и пристрастного рассказа очевидца и участника тех событий является отрывок из воспоминаний о Г.И. Челпанове профессора Гавриила Осиповича Гордона (1885 – 1942).

В прениях после доклада Г.И. Челпанова и выступлений К.Н. Корнилова и П.П. Блонского, Г.О. Гордон начал так: «Товарищи! Когда я слушал доклад Г.И. Челпанова и вообще, когда я шёл сюда, я был уверен, что мне придётся выступать в прениях против него: так уж повелось у нас с ним задолго до нынешнего заседания.

Но когда я выслушал сообщения К.Н. Корнилова и П.П. Блонского, то я увидел, что, если советской науке и грозит откуда-нибудь опасность, то не со стороны Г.И. Челпанова и Психологического института (их точка зрения, её слабости и уязвимые места известны нам), а со стороны обоих других докладчиков, от некоторых из тезисов которых, я пришел в подлинное недоумение, так что у меня возникло опасение, что, победи их точка зрения, и настоящей науке пришел бы у нас конец.

Г.И. (Георгий Иванович – прим. В.Колосовой)! Будьте так добры провести со мной небольшой сократический диалог. Прошу Вас отвечать на мои вопросы только «да» и «нет».

Не понимая, в чём дело, Г.И., и без того бывший на седьмом небе от блаженства, заулыбался и сказал: «Пожалуйста!» Начался диалог:

Я. Г.И.! Учился ли я у Вас одновременно с К.Н. (Константин Николаевич – прим. В. Колосовой)?

Ч (Челпанов – прим. В. Колосовой). Да.

Я. Считали ли Вы меня когда-нибудь Вашим последователем, т.е. учеником в точном смысле этого слова?

Ч. Нет.

Я. А К.Н. считали?

Ч. Да. Вполне.

Я. Когда К.Н. окончил университет, это Вы оставили его при своей кафедре?

Ч. Да, я.

Я. Несмотря на возражения покойного Л.М. Лопатина, считавшего его неспособным к философии?

Ч. Да.

Я. И когда он дважды провалился на магистерских экзаменах, не Вы ли, вопреки правилам, устраивали ему переэкзаменовки?

Ч. Я.

Я. И не Вы ли ездили просить министра утвердить Корнилова приват-доцентом, когда министерство отказало ему в этом?

Ч. Да, я.

Я. Благодарю Вас, Г.И.» [2; с. 95\_ 96].

Длительная дискуссия по программным вопросам о предмете и методах психологии, которые Г.И. Челпанов называл вопросами жизненной важности, подробно описаны в историографии науки. Итогом многолетней научной дискуссии явилось публичное осуждение позиции Г. И. Челпанова и социальной психологии как самостоятельной науки. Как отмечают А.Л. Журавлёв и А.В. Юревич, в дальнейшем предмет социальной психологии «измельчал», что было обусловлено её ориентацией на естественнонаучное исследование.

Попытка самоопределения социальной психологии в СССР в 20-е годы прошлого столетия оказалась неудачной, что привело в дальнейшем к её квалификации как лженауки, несовместимой с марксизмом.

К.А. Абульханова-Славская (1997), Г.М. Андреева (1996), Е.А. Будилова (1983), А.Л. Журавлёв (2009), Е.С. Кузьмин (1979), Б.Д. Парыгин (1999), А.В. Петровский (2000), Л.А. Радзиховский (1982) – авторы наиболее известных исследований этих проблем. Единых подходов в оценке событий тех лет нет ни

в социальной истории, ни в истории социальной психологии. Но общество меняется и смысловое значение программных вопросов прошлого, в которых отражена специфика отечественной социально-психологической науки, её история становления и этапы развития, сегодня вновь актуальны для осмысления уроков в многообразных проявлениях социальной психики человека.

«Мы и сегодня учимся у Г.И. Челпанова культуре научного мышления, научного труда, извлекаем нравственные уроки из его жизненного опыта, учимся ответственному отношению к работе психолога, что особенно актуально в современном «психологическом обществе», когда от психолога ждут помощи в решении разного рода жизненных проблем» [4; с.16].

После создания Советского государства правительство налаживало не только хозяйственную жизнь в стране, оказывало помощь беспризорным детям, боролось с неграмотностью, но и занималось реорганизацией научных учреждений. Уже весной 1918 г. Председатель Совета народных комиссаров РСФСР В. И. Ленин составил проект постановления Совнаркома о создании Социалистической Академии общественных наук как института, одной из первоочередных задач которого является проведение социальных исследований и распространение знаний о марксизме [6, с. 372].

Великие перемены, происходившие в стране после Октябрьской революции и гражданской войны, требовали научного анализа и углублённого изучения. В новом историческом контексте десятилетий борьбы, заблуждений, исканий Г.И. Челпанов выступил с инициативой организации Института социальной психологии.

«Молодёжь в настоящее время учится психологии по преимуществу физиологической и биологической и не учится психологии социологической и этнологической.

Вследствие несоответствующей подготовки она не будет в состоянии в ближайшие годы приступить к исследовательской работе в области социальной психологии» [8, с. 66].

Создание нового научного учреждения – это вопрос неотложного характера, считал Г.И. Челпанов. Комиссия Ассоциации научно-исследовательских институтов первоначально одобрила идею изучения социальной психологии в рамках Института, однако после долгих споров вопрос об Институте сняли. Было принято решение о создании Секции социальной психологии во главе с профессором Михаилом Андреевичем Рейснером (1868-1928). Это решение на деле оказалось формальным, т.к. созданная структура была лишена и средств, и личного состава.

Для понимания интересующего нас круга проблем относительно создания Института обратимся к событию, которое отмечает Н.Ю. Стоюхина в истории Нижегородского государственного университета [10]. С 1919 года на историко-филологическом факультете НГУ работал Павел Сергеевич Попов (1892-1964) – ученик Г.И. Челпанова.

С целью организации Института по изучению революционной современности на факультете была создана комиссия по разработке проекта его создания. В апреле 1920 года П.С. Попов выступил с докладом «О необходимости собирать вовремя материалы для научного исследования психологии революционных масс».

Доклад П.С. Попова – это отклик на предложение Института социальной психологии, который был создан весной 1917 года в Москве. Как отмечается в статье российского социолога Леонтия Алексеевича Бызова (1886-1942), в институте планировалось наблюдение за социальной действительностью для изучения закономерностей общественных процессов и создания техники активного целесообразного вмешательства в общественную жизнь. Институт должен был стать пионером и организатором массового наблюдения социальной действительности [1]. Наблюдение предполагалось вести сетью корреспондентов, разбросанных во всех странах и в разных общественных слоях, работающих под общим руководством и по определённому плану центральной социологической лаборатории института. «Институт был задуман как научное учреждение, тесно связанное с миром практической общественной деятельности» [1, с. 110].

Основателем института и его руководителем был профессор Московского университета Вениамин Михайлович Хвостов (1868-1920). Видимо, для ознакомления с работой этого Института Попов был командирован в Москву. Однако после его возвращения из командировки и доклада на заседании факультета в Нижегородском университете этот вопрос больше не обсуждался.

Так, надежды, выдающихся учёных и организаторов науки, связанные с организацией и деятельностью Института социальной психологии социологического профиля, и попытки создания Института социальной психологии психологического профиля откладывались на долгие десятилетия ради господствующей идеологии и политических приоритетов. Некогда благоприятная историческая ситуация для сбора информации и положительные тенденции для исследования социально-психологических феноменов массового сознания, умонастроения, общественного мнения почти на два десятилетия были прерваны по причинам идеологического характера. Важно подчеркнуть, безусловную актуальность всестороннего анализа природы и факторов

включения личности в новую экономическую политику, индустриализацию, коллективизацию, стахановское движение для решения накопившихся современных проблем и перспектив социально-психологических исследований. По мнению К. Грауманна, связывая современность с прошедшими селекционный отбор элементами прошлого, мы выстраиваем родословную науки и пишем её историографию – «социальную психологию прошлого» [3].

Подводя вынужденную черту этой странице истории, отметим – результатом влияния марксизма на психологическое знание в Советской России стали базовые философские категории, зафиксированные в аппарате науки: «деятельность», «общение», «общественное сознание», «отражение», «общественные отношения». При этом существенным вкладом марксистской социальной психологии в мировую психологическую науку стала практика исследования реальной жизни (а не экспериментальных групп) советских людей в 60-80-х годах прошлого века.

Ориентация постсоветской российской социальной психологии на естественнонаучное исследование в психологии (прежде всего, на парадигму объяснения) и технократическое направление в образовании в целом, которые определялись социальным заказом, привели к стандартному результату, выражаемому формулой «опять забыли про человека» [7; 9]. Однако обострившиеся социальные проблемы нашего времени: имущественное расслоение, коррупция и бюрократизм, психологическая безопасность, кризис морали, культуры, преступность, высокая смертность и низкая рождаемость – феномены, требующие осмысления социогуманитарной наукой и, прежде всего, социальной психологией. «Всё новое – это хорошо забытое старое».

Трудно не согласиться с истиной, которая открывает страницы книги, посвящённой новой области психологического знания – макропсихологии, представляющей собой психологическое изучение социальных процессов, соразмерных обществу в целом [7].

Труды основателей социальной психологии и за рубежом, и в России были посвящены именно этим сюжетам. Внутренняя логика развития психологической науки привела к необходимости расширения её объекта изучения с целью анализа социальных представлений россиян в условиях культурной травмы, нравственного идеала как индикатора психологического состояния общества, динамики ценностных ориентаций личности, жизнестойкости общества, революций современного мира.

Иллюстрацией происходящих изменений в научном обобщении и психологическом анализе современных социальных феноменов, является начавшееся издание журнала, основные темы которого посвящены актуальным

проблемам социально-психологической науки: проблемам взаимодействия и взаимовлияния в системе «личность – группа – общество». Изменение общей траектории развития социальной психологии как науки, наблюдается в актуализации исследовательского интереса к социальной психологии личности. Речь идёт о попытке установления смысла и значения происходящих изменений реальной ситуации, новых моделях социального поведения, персональной системе ценностей, позитивных и негативных влияниях современного мира. Новое социальное пространство характеризуется изменением функционирования общества, группы и личности. И европейская (С. Московичи, А. Тешфел, Р. Харре) и российская психология (Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Н.П. Шихирев), сохраняя свою давно сформулированную ориентацию, акцентируют внимание на изменении объекта исследования и на поиске новых подходов к анализу социальных изменений [9]. Позитивные результаты поисков связаны, в частности, с формированием концепции социального конструкционизма.

Во всём цивилизованном мире отмечается изменение роли и структуры гуманитарного знания, как знания, развивающего интеллект, помогающего понимать происходящее, усваивать уроки прошлого, быть подготовленным и востребованным в будущем. Всё это делает учебную дисциплину «Социальная психология» одним из ключевых компонентов в образовательном процессе подготовки выпускников. Проводимые нами опросы студентов о роли в современном обществе социальной психологии, отражают интуитивные ожидания и потребности обучающихся о знании, помогающем понимать, осваивать и ориентироваться в мире информационных технологий [5]. В условиях новой российской социально-экономической и политической системы социальная психология, имеющая длительную традицию изучения сложных проблем социальной реальности, обладает большим научным потенциалом для разработки прикладных технологий и фундаментальных исследований актуальных проблем общества.

### ***Список литературы:***

1. Бызов Л.А. Институт социальной психологии в Москве // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2011. № 4 (104). С. 107-130.
2. Гордон Г.О. Из воспоминаний о Г.И. Челпанове. // Вопросы психологии. 1995 №1. С.84-96.



3. Грауманн К. Введение в историю социальной психологии // Перспективы социальной психологии. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 688 с.
4. Ждан А.Н. Профессор Московского университета Георгий Иванович Челпанов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2012. № 3. С. 4-17.
5. Колосова В.В., Прохорова М.В. Социально-психологические аспекты восприятия имиджа вуза в современном информационном обществе. Вестник ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки. 2014, № 2 (34), С. 74-80.
6. Ленин В.И. О социалистической Академии общественных наук. ПСС. М.: изд-во полит. Лит-ры. 1974. Т. 36. 741 с. С. 372.
7. Макропсихология современного российского общества / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. М., 2009. 352 с.
8. Психологический институт в Москве: российский центр психологической науки, культуры и образования. Документальная летопись 1 100-летию со дня основания. М.: СПб.: Нестор-история, 2013. 248с. С. 66.
9. Социальная психология в современном мире / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. М., 2002. 335 с.
10. Стоюхина Н.Ю. Выдающиеся психологи и педагоги в Нижегородском университете (1918-1921 гг.). Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского госуниверситете, 2013. 307 с.
11. Челпанов Г.И. Социальная психология или «условные рефлексы»? М., Л., 1926. 38 с.
12. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. М.: ИП РАН; Академический проект, 1999. 448 с.

### ***References:***

1. Byzov L.A. Institut social'noj psihologii v Moskve // Monitoring obshhestvennogo mnenija: jekonomicheskie i social'nye peremeny. 2011. № 4 (104). S. 107-130.
2. Gordon G.O. Iz vospominanij o G.I. Chelpanove. // Voprosy psihologii. 1995 №1. S.84-96.
3. Graumann K. Vvedenie v istoriju social'noj psihologii // Perspektivy social'noj psihologii. M.: JeKSMO-Press, 2001. – 688 s.
4. Zhdan A.N. Professor Moskovskogo universiteta Georgij Ivanovich Chelpanov // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija. 2012. № 3. S. 4-17.
5. Kolosova V.V., Prohorova M.V. Social'no-psihologicheskie aspekty vosprijatija imidzha vuza v sovremennom informacionnom obshhestve. Vestnik NNGU im. N.I. Lobachevskogo. Serija Social'nye nauki. 2014, № 2 (34), S. 74-80.

6. Lenin V.I. O socialisticheskoj Akademii obshhestvennyh nauk. PSS. M.: izd-vo polit. Lit-ry. 1974. T. 36. 741 s. S. 372.
7. Makropsihologija sovremennogo rossijskogo obshhestva / Pod red. A.L. Zhuravljova, A.V. Jurevicha. M., 2009. 352 s.
8. Psihologicheskij institut v Moskve: rossijskij centr psihologicheskoj nauki, kul'tury i obrazovanija. Dokumental'naja letopis' 1 100-letiju so dnja osnovanija. M.: SPb.: Nestor-istorija, 2013. 248s. S. 66.
9. Social'naja psihologija v sovremennom mire / Pod red. G.M. Andreevoj, A.I. Doncova. M., 2002. 335 s.
10. Stojuhina N.Ju. Vydajushhiesja psihologi i pedagogi v Nizhegorodskom universitete (1918-1921 gg.). Nizhnij Novgorod: Izd-vo Nizhegorodskogo gosuniversitete, 2013. 307 s.
11. Chelpanov G.I. Social'naja psihologija ili «uslovnye refleksy»? M., L., 1926. 38 s.
12. Shihirev P.N. Sovremennaja social'naja psihologija. M.: IP RAN; Akademicheskij proekt, 1999. 448 s.

***Сведения об авторе:***

**Колосова Валентина Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Россия)

## Психология: кризис и поиск предмета

Мазилов Владимир Александрович

*Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского, Россия*

e-mail: [v.mazilov@yspu.org](mailto:v.mazilov@yspu.org)

**Аннотация.** Статья посвящена анализу феномена кризиса в психологии. Периодически появляются новые публикации на тему кризиса в психологии, что свидетельствует о том, что тема не закрыта и сохраняет актуальность. В статье обосновывается положение, согласно которому, существуют психологические причины, заставляющие психологов все новых поколений говорить о кризисе. Главный тезис настоящей статьи - навязчивое обращение (и возвращения) к теме кризиса есть не что иное как память психологов (для самих себя), что психология пока что несовершенна, если мерить по Большому счету, считать ее наукой о человеческой Душе, наукой о наиболее удивительном и совершенном (возвышенном), как некогда полагал Аристотель. Утверждается, что за дату возникновения кризиса следует принять 1874 год, т.е. она совпадает с датой возникновения психологии как самостоятельной науки. Глубинный кризис научной психологии существует с момента ее возникновения, он не преодолен до сих пор, хотя может проявляться на разных уровнях. Первый - относительно неглубокий, отражает закономерности любого развития, включающего в себя, как хорошо известно, и литические и критические этапы. Кризис на этом уровне - нормальный, естественный этап в развитии любого подхода, направления, «локальный» кризис, который и возникает, и преодолевается относительно легко. Второй уровень - уровень «основных парадигм». История психологии в XX столетии может быть уподоблена движению «маятника»: периодические обострения кризиса - не что иное, как разочарование в возможностях свести всю психологию к ее «половине» (естественнонаучной или герменевтической), когда части научного сообщества становится очевидной несостоятельность очередной попытки решить вопрос о целостности психологии ценой «логического империализма» той или другой из двух "полупсихологий", возникает впечатление, что психология вновь в кризисе. Третий, самый глубокий уровень, связан с ограниченным пониманием самого предмета психологии.

**Ключевые слова:** психология, наука, кризис, предмет психологии

## Psychology: crisis and search of subject

Mazilov Vladimir Aleksandrovich

*Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Russia*

e-mail: [v.mazilov@yspu.org](mailto:v.mazilov@yspu.org)

**Abstract.** This article analyzes the phenomenon of the crisis in psychology. Periodically, there are new publications on the crisis in psychology. This indicates that the topic remains relevant. The article explains the position according to which there are psychological reasons that cause the new generations of psychologists all talk about the crisis. The main thesis of this article - intrusive treatment (and return) to the theme of the crisis there is nothing more than a memory of Psychologists (for themselves), that psychology is not perfect yet, if measured by and large, consider it the science of the human soul, the science of the most amazing and perfect (elevated), as once thought, Aristotle. It is alleged that during the inception of the crisis should be taken in 1874, ie, it coincides with the date of occurrence of psychology as an independent science. Identified and described three levels of crisis.

**Keywords:** psychology, science, crisis, the subject of psychology

*"Мы оглядываясь видим лишь руины,  
Взгляд, конечно, очень варварский,  
но верный"  
И. Бродский*

Прошла половина тысячелетия с той поры в начале шестнадцатого века, когда Марко Марулич (1450-1524) придумал термин «психология». Это было одно из самых удачных изобретений в истории этой замечательной науки: термин прижился, хотя случались попытки отказаться от его использования. Представляется, это уже навсегда: как бы ни менялись в будущем взгляды на предмет психологии, название это сохранится, так как прекрасно отражает суть этой науки. Поэтому никакие кризисы психологии не страшны: вся история этой науки это не только утраты, но и поиски и обретения подлинного предмета, который бы охватил все аспекты этого самого сложного и труднодостижимого феномена из всех «пространств мира»...

Периодически появляются новые публикации на тему кризиса в психологии, что свидетельствует о том, что тема не закрыта, и, напротив, сохраняет актуальность. Это, как представляется, дает некоторые основания для того, чтобы высказать суждения на этот счет. Поскольку уже приходилось писать о кризисе в психологии [16; 17; 18], остановимся лишь на некоторых аспектах проблемы, на тех, которые стали наиболее важными в свете недавних дискуссий по этой тематике.

В самое последнее время были опубликованы очень актуальные и интересные работы А.М. Двойнина, посвященные проблеме кризиса психологии. В статье А.М. Двойнина [6] подвергается сомнению распространенная в среде российских психологов оценка состояния мировой психологии как кризисного. Автор полагает, что кризисное переживание выражает собственные ощущения отечественного психологического сообщества. Сопоставляя методологические дискуссии о кризисе, идущие в отечественной и зарубежной психологии, автор раскрывает причины и факторы ощущения кризиса у российских психологов, делая вывод, что за ощущением кризиса в психологической науке у российских психологов стоит кризис их идентичности. Автор полагает, что мировая психология не находится во внутринаучном кризисе и предлагает при диагностике состояния современной психологии использовать вместо метафоры «кризис» другие оценочные инструменты [6]. Утверждается, что психология как культурная деятельность определенных научных сообществ втянута в мировые глобальные культурные и цивилизационные процессы, которые характеризуются в настоящее время как кризисные. Автор утверждает, что молодое поколение российских ученых менее подвержено переживанию кризиса идентичности, чем старшее. Согласно А.М. Двойнину, условием преодоления кризиса идентичности выступает содержательный диалог старшего и младшего поколений отечественных психологов о методологических проблемах психологии [5].

Говоря о кризисе, прежде всего, следует акцентировать два момента.

Первый состоит в том, что кризис не стоит расценивать как негативное явление. Навязчивое обращение (и возвращения) к теме кризиса есть не что иное как память психологов (для самих себя), что психология пока что несовершенна. Если рассматривать кризис как долгие поиски подлинного предмета науки, то это не должно расцениваться как ее недостаток. Наоборот, кризис означает, что психологическая наука на верном пути.

Конечно, переживание кризиса происходит в сознании психолога, он субъективен. В этом А.М. Двойнин, конечно, прав. Важно подчеркнуть, что это именно состояние, а состояние субъективно, так как представляет собой субъективную оценку. Поэтому очевидно, что вполне возможна множественность оценок: то, что одному субъекту представляется кризисом, другому видится поступательным развитием. И разные переживания отечественных и зарубежных ученых имеют место.

Психологи любят слово «кризис»: это не только важный предмет исследований возрастных, медицинских, социальных, организационных и др. психологов. Психологи едва ли не обожают описывать этим термином состояние их науки. Если за дату возникновения научной психологии принять 1874 год, когда был полностью опубликован труд В.Вундта, обосновавший «новую область в науке» [35], то придется признать: кризис сопровождал само рождение научной психологии. Дело в том, что в том же 1874 году другой психолог Ф. Brentano писал в «Психологии с эмпирической точки зрения»: «Не столько в разнообразии и широте мнений, сколько в единстве убеждений

испытывает сегодня психология острую нужду. И здесь мы должны стремиться приобрести то же, чего – одни раньше, другие позже – уже достигли математика, физика, химия, физиология; нам нужно ядро признанной всеми истины, которое в процессе взаимодействия многих сил затем быстро обрастет новыми кристаллами. На место психологий мы обязаны поставить психологию» [1, с.11]. Как мы увидим далее, это и есть главный симптом кризиса: психологий много, нет единой психологии. Таким образом, можно говорить о кризисе, сопровождавшем само рождение научной психологии.

### **Кризис, который всегда с тобой**

Почему психологи, заинтересованные в развитии своей науки, так любят этот термин? Представляется, что ответ прост. Греческое слово «кризис» (krisis – поворотный пункт, решение, исход), как известно, означает «тяжелое переходное состояние какого-либо процесса», «резкий, крутой перелом». Иными словами, кризис – термин оптимистический: имплицитно представляется, вот пройдет кризис и все будет по-новому, все будет лучше. Поэтому любовь к термину “кризис” означает всего лишь выраженную неудовлетворенность психологов нынешним состоянием своей прекрасной науки и стойкую надежду на перемены к лучшему в самом ближайшем будущем. А нетерпение – вполне извинительное состояние, возникающее при избыточной мотивации.

Стоит к тому же добавить, что многие психологи, предлагавшие новые идеи (это характерно и для XIX, и для XX столетий), не использовали слово «кризис», предпочитали употреблять менее эмоционально насыщенные термины, но не оставляющие сомнений в неблагополучии ситуации в психологии. Тогда окажется, что кризисы (или аналогичные кризисам «тяжелые» состояния) сопровождают весь исторический путь психологической науки.

Настоящая работа не является историко-психологическим исследованием, поэтому не преследует цели подробного описания кризисных явлений на разных этапах развития научной психологии (эта тема, несомненно, достойна специального исследования). Задача этой работы – попытаться выявить специфику кризисов в психологии и наметить магистральные пути их возможного преодоления. Или, иными словами, ответить на вопрос, поставленный в недавней статье И.А. Мироненко, – системный кризис или локальный? [19].

Исторические данные будут привлекаться лишь для того, чтобы попытаться ответить на важный вопрос: имеем мы дело с одним и тем же “перманентным” кризисом или же происходит череда сменяющих друг друга кризисов различной природы. Во всяком случае, даже поверхностный взгляд на историю психологии заставляет предположить, что кризисы в психологии были практически всегда. Если воспользоваться блистательной находкой переводчиков известной книги воспоминаний Эрнеста Хемингуэя «A Moveable

Feast» – буквально: переходящий праздник (они, как известно, перевели это как «Праздник, который всегда с тобой») и перефразировать, то применительно к научной психологии это будет «A Moveable Crisis» – «кризис, который всегда с тобой».

Здесь, как представляется, нужны некоторые комментарии. «Переходящий праздник» – это тот, который зависит от даты Пасхи. Сложность с этими праздниками состоит в определении календарной даты Пасхи в текущем году. Как пишет Патрик Хемингуэй, «[Эрнест] Хемингуэй мог вспомнить одну из самых знаменитых речей у Шекспира, речь Генриха V перед битвой при Азинкуре в День святого Криспина. День святого Криспина – неподвижный праздник. Каждый год его отмечают в один и тот же день, но если в этот день вы сражались, говорит Генрих, он всегда будет с Вами» [25, с. 8]. «С годами идея переходящего праздника стала для Хемингуэя чем-то очень похожим на то, что, чего желал своей «горсточке счастливцев» король Гарри: чтобы День святого Криспина стал памятью и даже состоянием бытия, частью тебя, которая пребудет с тобой всегда, и, куда бы тебя ни занесло, как бы ни жил после этого, ты ее никогда не утратишь. Переживание, впервые зафиксированное во времени и пространстве, или душевное состояние, такое как счастье или любовь, перемещается с тобой и переносится в пространстве и времени. <...> Но чтобы иметь такие праздники, нужна память. Когда память ушла и ты сознаешь, что она ушла, можно впасть в отчаяние, а это грех перед Святым Духом» [25, с. 9].

Итак, если есть преходящий (движимый) праздник, то может быть и переходящий кризис – «A Moveable Crisis» – «кризис, который всегда с тобой». Если говорить серьезно, это очень похоже на правду... Что справедливо для радости, может оказаться истинным и для печали. Центральный тезис настоящей статьи - навязчивое обращение (и возвращения) к теме кризиса есть не что иное как память психологов (для самих себя), что наша психология пока что несовершенна, если мерить по Большому счету, считать ее наукой о человеческой Душе, наукой о наиболее удивительном и совершенном (возвышенном), как некогда полагал Аристотель. Даже, если допустить, что термин кризис в данном случае не вполне удачен.

Представляется, что в дискуссиях о кризисе в современной психологии очень много «методологических эмоций» (А.В. Юревич), которые осложняют объективное рассмотрение вопроса. Обратим внимание на некоторые, существенные, на наш взгляд, моменты.

1. Не стоит воспринимать кризис как негативное явление. Кризис совсем не означает отсутствия прогресса или иных достижений. Уже упоминалось о том, что констатация кризисного состояния - в соответствии с этимологией – может рассматриваться не только как «резкий, крутой перелом», но и как «тяжелое переходное состояние какого-либо процесса» (например, как родовая травма, которая не преодолена до сих пор). Поэтому стоит акцентировать, что, если рассматривать кризис как долгие поиски подлинного предмета науки, то это никоим образом не должно расцениваться как ее недостаток. Важно

подчеркнуть, что это именно состояние, а состояние субъективно, так как представляет собой субъективную оценку. Поэтому очевидно, что вполне возможна множественность оценок: то, что одному субъекту представляется кризисом, другому видится поступательным развитием.

2. В российской психологии является традицией рассматривать методологию на исторической основе, как содержательную методологию. Поэтому значительно более вероятно использование терминологии, связанной с кризисом, именно в отечественной психологической науке. Более редкое использование кризисной терминологии в зарубежной психологии в данном случае не должно вводить в заблуждение. Нам представляется, что это связано с некоторыми особенностями российской ментальности - стремлением непременно «дойти до самой сути», а не довольствоваться прагматическими следствиями. Не развивая далее эту тему, заметим, что известный бизнесмен, меценат и филантроп Джордж Сорос в свое время в одном из интервью, отвечая на вопрос, «чем сильна российская наука?», сказал: «Я думаю, что в международном масштабе российская наука идет в первых рядах, но характер ее несколько отличается от западной. Российская наука больше витает в облаках и меньше уделяет внимания практике. Видимо, потому, что российская наука не опирается на передовую технику, на которую опирается западная наука» [21, с. 13]. Знаменателен вывод человека, много сделавшего в свое время для поддержки науки: «Вот поэтому российская наука так ценна, что она не ползает на грешной земле. Она вносит разнообразие, обогащает научный мир» [21, с. 13]. Можно полагать, что российская наука не должна отказываться от своих традиций методологических исследований, даже если где-то в других местах полагают иначе.

3. Представляется, что когда мы говорим о кризисе, не стоит воспринимать его упрощенно и уплощенно. В известном исследовании [28] было убедительно показано, что кризис (впрочем, как и практически все в психологии) имеет сложное строение, носит системный характер. Не подлежит сомнению, что для понимания кризиса важно учитывать, что существуют социальные и когнитивные его составляющие [28].

Как хорошо известно, один из центральных образов, связанных с кризисом в психологии, был представлен в книге Н.Н.Ланге «Психология» [11]: Приам на развалинах Трои. Приам, который, как мы помним по Илиаде, к моменту захвата Трои был глубоким старцем, не принимавшим участия в сражениях, отцом 50 сыновей и 50 дочерей. У Гомера ничего не сказано про то, что переживал Приам на развалинах Илиона, захваченного ахейцами. Судя по всему, погоревать на развалинах ему так и не удалось, поскольку, согласно Вергилию, убит Приам был в алтаре Зевса сыном Ахилла Пирром (Неоптолемом). Последние слова старца Приама, которые он произнес в гибнущей Трое: «Не доживет до старости тот, кто отнимает жизнь у старости».

Кризис психологии, согласно Н.Н. Ланге, проявился в том, что нет больше Трои. Крушение ассоциативной системы породило развалины.



Впрочем, предоставим слово самому автору: «Кто знаком с современной психологической литературой, с ее направлениями и тенденциями, особенно в отношении принципиальных вопросов, не может, я думаю, сомневаться, что наша наука переживает ныне тяжелый, хотя и крайне плодотворный, кризис. Этот кризис, или поворот (начало которого можно отнести еще к 70-м гг. прошлого столетия), характеризуется, вообще говоря, двумя чертами: во-первых, общей неудовлетворенностью той прежней доктриной или системой, которая может быть названа, вообще ассоциационной и сенсуалистической психологией, и, во-вторых, появлением значительного числа новых попыток углубить смысл психологических исследований, причем обнаружилось, однако, огромное расхождение взглядов разных психологических направлений и школ» [11, с. 69]. Н.Н.Ланге определил признаки кризиса: реально работал критерий «огромного расхождения» («отсутствия общепринятой системы в науке») - если «расхождение» существует, то психология не имеет «основы», "фундамента", позиции по отношению к которым у большинства психологов должны совпадать.

Но вот вопрос, который для нас важен: «Действительно ли в пору господства доктрины ассоциативной психологии был золотой век, существовала Великая Троя, подвергшаяся разрушению?». Полагаем, что нет. Хотел Н.Н. Ланге акцентировать разрушительную сторону кризиса, вот и выбрал такую метафору. Более соответствующей реалиям, на наш взгляд, является метафора «кротовых нор», принадлежащая Фихте-сыну (1847 год), «Большая часть из нас одиноко, подобно кротам, копают в собственных норах, и опасаются недоброй встречи, прикасаясь к подземным ходам других. В науке самого высокого и универсального интереса, каждый упорно говорит своим языком, следует только собственной терминологии; короче, силится прежде всего стать оригинальным между другими, вместо того, чтобы искать общего и связующего» [13, с. XLV-XLVI]. Хочется обратить внимание на то, что цитата из Фихте приводится по тексту книги Н.Н. Ланге 1893 года. Не было золотого века применительно к метафоре кризиса Н.Н. Ланге, «не было Трои»... Золотой век – впереди!

### **Кризис в психологии: основные вехи**

Итак, в любом случае, первым о кризисе заговорил Brentano в 1874 году [29].

Книга Н.Н. Ланге «Психология» [11], в которой открыто говорилось о кризисе в психологии, послужила своего рода «сигналом»: свои «диагнозы» начали давать многие психологи. Хотя, исторической справедливости ради, следует отметить, что о кризисе в психологии писали и до Ланге: французский последователь В.М. Бехтерева Н.Н. Костылев опубликовал в 1911 году в Париже книгу под названием «Кризис экспериментальной психологии» [33], еще в конце позапрошлого столетия махист Рудольф Вилли написал книгу о кризисе в психологии [36]. В любом случае приоритет в постановке диагноза

принадлежит все же Ф.Брентано: он сумел разглядеть симптомы кризиса практически в момент рождения научной психологии. Впрочем, куда важнее другое: с тем, что кризис есть, согласны практически все. Что касается трактовки причин и смысла психологического кризиса, то здесь наблюдается привычное для психологической науки многообразие взглядов и позиций.

Сколь ни интересен анализ кризиса в психологии, данный Н.Н. Ланге, не будем на нем останавливаться. В двадцатые годы было принято ставить диагноз кризисному состоянию психологии. Известны «диагнозы» М.Я. Басова (1924, 1928), П.П. Блонского (1925), Л.С. Выготского (1927), В.А. Вагнера (1923), А.Р. Лурии (1932), С.Л. Рубинштейна (1934, 1935), Б.Г. Ананьева (1931) и мн. др. Даже одно перечисление впечатляет, хотя приведенный список заведомо и далеко не полон. Каждый из названных авторов имел свой взгляд на причины сложившейся кризисной ситуации, ее динамику и пути выхода из кризиса. Многим авторам принадлежит несколько диагнозов. Например, может быть прослежена эволюция взглядов на причины психологического кризиса и способах его преодоления у Л.С. Выготского (1925, 1927, 1931, 1934), у А.Р. Лурии (1925, 1928, 1930, 1932) и др. Налицо удивительное многообразие методологических поисков и их «разнонаправленность». В двадцатые годы сложилась ситуация, которая способствовала разработке методологических проблем. Несомненный факт кризисного состояния заставил психологов многократно анализировать его ближайшие причины, его источники и движущие силы, факторы, осложняющие его течение в российских, советских условиях. Все это стимулировало интерес к выявлению оснований психологии. Острое ощущение необходимости построения новой психологии (все авторы, писавшие о кризисе, были удивительно единодушны в одном – они утверждали, что новая психология еще только должна родиться) способствовало формированию представления о том, что могут быть выявлены и описаны закономерности формирования психологической теории.

Есть основания считать, что кризис, первые симптомы которого можно увидеть в работах Ф. Брентано, существует уже в течение более, чем века. Преодолен он не был, признаки, названные еще Н.Н. Ланге, по-прежнему налицо. Существуют некоторые флуктуации, связанные с тем, что появляются надежды на единство, которые в очередной раз не оправдываются, что ведет к обострению кризиса. Рассмотрим в качестве примера Международные психологические конгрессы, опираясь на данные Л. Гарай и М. Кечке. XVIII Международный психологический конгресс в Москве в 1966 году. По свидетельству Л. Гарай и М. Кечке, XVIII Международный явился триумфом естественнонаучного подхода. Эту же эйфорию выразили заключительные слова К.Прибрама: «Это был поистине исторический конгресс. Я уверен, что будущие поколения, обращаясь к этому событию, будут отдавать себе отчет в том, что здесь в Москве мы были свидетелями того, что психология оформилась как целиком экспериментальная наука» [4, с. 87]. Здесь важно обратить внимание на такой факт: торжество естественнонаучного подхода связывалось с тем, что в очередной раз создавалась иллюзия – чисто

«социальные» феномены поддаются «естественным» методам. Л. Гараи и М. Кечке в статье с символическим названием «Еще один кризис в психологии!» вспоминают, с каким восторгом встретили участники московского конгресса доклад Х. Дельгадо, где описывалось изменение «социального» поведения обезьян под влиянием стимуляции мозга с помощью вживленных электродов.

Явилось сюрпризом, что десять лет спустя другой международный конгресс, 21-й в Париже, был открыт Полем Фрессом президентским обращением, первой фразой которого было: «Психология находится в состоянии кризиса!» Президент утверждал: «Кризис глубок, ибо это кризис теории. Мы ступили на путь научной революции в поисках новой парадигмы в смысле, который Кун дал этому слову» [32]. Фресс утверждал, что поиск новой парадигмы идет в направлении, где поведение будет не больше, чем сырой материал исследования, реальным объектом исследования которого станет человек. Итак, XXI Международный конгресс устами П. Фресса констатировал наличие кризиса, причем глубокого. Но очень характерно, что уже на следующем – XXII Международном конгрессе тот же Поль Фресс утверждал, что кризис в значительной степени преодолен. Анализируя продолжающееся со времен В. Вундта разделение психологии на естественнонаучно-ориентированную и культурно-ориентированную, французский ученый выдвигает оптимистический тезис: «Но мне кажется, что мы преодолели двусмысленность в вопросе единства психологии и цельности человека, сковывавшую психологию в первые десятилетия ее существования» [23, с. 51]. Он поясняет, почему является сторонником «единства психологии»: «потому что ее объект – человек обладает своей спецификой, и нельзя игнорировать того, что малейшее из наших действий зависит от нашей природы и культуры. Но это не должно быть причиной разделения психологов на тех, кто изучает только мозг, и тех, кто занимается поведением» [23, с. 53]. «Человек ли, как Фресс того требовал, является объектом психологии или поведение, как по сей день считают многие из цеха психологов-исследователей, но пока психологическое исследование будет претендовать на роль естественнонаучного, оно то и дело будет наткаться на несуразности» [4, с. 90]. «Не подает больше надежды также и обратный прием, когда общим знаменателем двух полупсихологий объявляется не позитивистская логика естественных наук, а, согласно новой моде, герменевтическая логика исторических наук. На язык этой последней ничего невозможно перевести из всего богатства открытий, сделанных за долгую историю естественнонаучной психологии, особенно касающихся связи психологических феноменов, с одной стороны, и стратегии живого организма, направленной на его выживание, с другой» [4, с. 90-91].

Как ни удивительно, до сих пор многие исследователи выражают надежду, что проблема разрешится просто: где-то будет найден ответ, причем в готовом виде. Венгерские психологи Л. Гараи и М. Кечке, яркая статья которых уже неоднократно цитировалась, связывают надежды с творческим наследием

Л.С. Выготского: «В последнее время возникли некоторые признаки того, что психология найдет излечение от своей шизофрении не ценой логического империализма той или другой из двух полунаук. Самым ярким из этих признаков является то особое внимание, с которым за десять последних лет западная научная общественность обращается к теории Выготского» [4, с. 91]. Крупный американский исследователь М. Коул усматривает возможное разрешение кризиса в психологии в развитии идей, содержащихся в работах А.Р. Лурии [31]. Такого рода экспектации воспринимаются с известным пессимизмом. Условия для преодоления раскола в психологии должны быть не внешними, а должны быть заложены в фундамент психологии. Должна быть выполнена содержательная методологическая работа.

Обратим внимание на то, что П.Я. Гальперин, видел истоки кризиса в том, что психология не смогла преодолеть дуализм: «Подлинным источником “открытого кризиса психологии” был и остается онтологический дуализм – признание материи и психики двумя мирами, абсолютно отличными друг от друга. Характерно, что ни одно из воинствующих направлений периода кризиса не подвергало сомнению этот дуализм. Для этих направлений материальный процесс и ощущение, материальное тело и субъект оставались абсолютно – *toto genere* – разными, несовместимыми, и никакая эволюция не может объяснить переход от одного к другому, хотя и демонстрирует его как факт. И в самом деле, если мыслить их как абсолютно противоположные виды бытия, то этот переход действительно понять нельзя» [10, с. 3]. Обратим внимание, что эта глубокая мысль может означать, что неправильно определен предмет психологии. П.Я. Гальперин полагал, что «с точки зрения диалектического материализма все обстоит иначе» [10, с. 3]. К сожалению, диалектическому материализму тоже не удалось решить главные методологические вопросы психологии. Надежда оказалась иллюзорной.

Не имея возможности проследить подробно развитие представлений о характере кризиса, отметим, что интересный анализ кризисного состояния психологии предпринял А.В. Юревич, известная статья которого в «Вопросах психологии» называлась «Системный кризис психологии» [28] и была посвящена обоснованию положения о том, что кризис в современной психологии носит системный характер и определяется несколькими ключевыми факторами. А.В. Юревич приходит к выводу, что «Психология, таким образом, оказавшись в наиболее «горячей точке» взаимодействия различных метадигм, испытывает на себе их противоречивое влияние, которое отображается в ее внутренних противоречиях, воспринимаемых как кризис психологического знания и традиционных способов его получения. Ее кризис носит системный характер, имея в своей основе три ключевых фактора: 1) общий кризис рационализма, 2) функциональный кризис науки, 3) кризис естественнонаучности и традиционной – позитивистской – модели получения знания. Все три составляющие этого кризиса имеют социальные корни, и поэтому кризис психологии, проявляющийся в основном в когнитивной плоскости – как кризис психологического знания и способов его получения,

обусловлен преимущественно социальными причинами, являясь кризисом не столько самой психологической науки, сколько системы ее взаимоотношений с обществом, и поэтому может разрешиться только социальным путем. Наивно полагать, что изобретение новых систем психологического знания, развитие уже существующих или отработка новых способов аргументации помогут рационалистической метадигме одолеть ее конкурентов» [28, с. 10]. Работа А.В. Юревича хорошо известна, вызвала большой резонанс в психологическом сообществе. Не вдаваясь в обсуждение этой оригинальной работы, отметим только, что не со всеми положениями, высказанными автором, можно согласиться. Отметим только, что кризис, несомненно, устранить можно лишь социально, но причина его лежит, на наш взгляд, в когнитивной плоскости.

### **В поисках предмета психологии**

Как нам представляется, главная причина кризиса в том, что не лучшим образом определен предмет психологии как науки. Необходимо отметить, что в направлении исследований по предмету психологии в последнее время проводится значительная работа. Значимые результаты получены в области методологии психологической науки и отражены в материалах, опубликованных в сборниках научных трудов [20; 22; 24] и других.

Речь идет о выработке нового понимания предмета психологии. И исследователь в области психофизики, и исследователь в области трансперсональной психологии очевидно представляют одну науку – психологию. Сейчас складывается впечатление, что это представители совершенно разных наук, т.к. все у них разное. Поэтому понимание предмета психологии должно быть таким, чтобы в нем нашлось место как для одного, так и для другого. Только такое понимание даст возможность объединить наработки психологов разных школ и направлений. Без такого понимания невозможно обобщение накопленных в психологии огромных массивов знаний. Это очень сложная задача. Она, кстати, общая для отечественной и для мировой психологии (при всем различии подходов к исследованию психики). Соотнесение и упорядочение имеющегося материала на основе нового понимания позволят психологии стать фундаментальной наукой.

В решении этой проблемы можно выделить два этапа ее решения. Первый этап – формальное описание предмета (какие функции он должен выполнять, каким критериям соответствовать). Эта работа в значительной степени уже проделана. Второй этап – содержательное наполнение концепта «предмет психологии». В этом направлении работа также уже проводится. Как конкретно будет называться этот новый предмет? Представляется, что наиболее удачным является термин «внутренний мир человека» [26]. Предпринята попытка представить в качестве предмета психологии внутренний мир человека, поскольку именно он позволяет, на наш взгляд, осуществить содержательное наполнение, вместив всю психическую реальность в полном объеме. Многие методологические проблемы психологии порождаются

нерешенностью главной – выработкой нового понимания предмета. Противостояние парадигм, различия между естественнонаучной и гуманистическими ориентациями в психологии и т.п. – эти важнейшие проблемы являются в значительной степени следствиями нерешенности основного вопроса психологии. Проблема предмета – это действительно, если перефразировать классика, основной вопрос всей, в особенности новейшей психологии.

В настоящее время подготовлен учебник для будущих психологов [27]. При подготовке данного учебника было использовано новое понимание предмета психологии как внутреннего мира человека. В этом учебнике рассмотрено понятие «внутренний мир человека», показано, что внутренний мир отражает бытие человека и формируется в процессах жизнедеятельности. Развиваясь в деятельности и поступках, он характеризуется функциональностью и оперативностью. Все психические процессы во внутреннем мире протекают одновременно на двух уровнях: сознательном и бессознательном. Внутренний мир, с одной стороны, един с внешним миром, с другой – независим от него. Внутренний мир, порождаемый как функциональное отражение внешнего мира, представляет собой целостный идеальный мир. Это живой мир, так как он порождается потребностями человека и пронизан переживаниями.

Внутренний мир как субстанциональная сущность, характеризуется устойчивостью, выступает как пребывающая сущность и ее проявления, как сущее, причина которого в нем самом, существующее как причина самого себя. С позиции внутреннего мира хорошо объясняются проблемы, которые изучает психология.

Кризис психологии может быть преодолен только целенаправленной совместной работой психологического сообщества, т.е. именно социальным путем. Но первопричина кризиса лежит, по нашему мнению, именно в когнитивной плоскости и заключается в неадекватном понимании психологической наукой своего предмета.

Как представляется, кризис в психологии имеет уровневое строение. Полезно выделение трех основных уровней. Это позволяет удовлетворительно решить вопрос о том, является кризис перманентным или локальным, потому что, на наш взгляд, справедливы оба заключения – речь при этом идет о разных уровнях.

По нашему мнению, глубинный кризис научной психологии существует с момента ее возникновения, он не преодолен до сих пор, хотя может проявляться на разных уровнях. По меньшей мере, их три.

Первый – относительно неглубокий. Этот уровень отражает закономерности любого развития, включающего в себя, как хорошо известно, и литические и критические этапы. Кризис на этом уровне – нормальный, естественный этап в развитии любого подхода, направления, «локальный» кризис, который и возникает, и преодолевается относительно легко.

Второй уровень – уровень «основных парадигм». Еще Вундт - создатель научной психологии – заметил в «Основах физиологической психологии», что психология «занимает среднее место между естественными и гуманитарными науками». История психологии в XX столетии может быть уподоблена движению «маятника»: периодические обострения кризиса - не что иное, как разочарование в возможностях свести всю психологию к ее «половине» (естественнонаучной или герменевтической). Иными словами, когда части научного сообщества становится очевидной несостоятельность очередной попытки решить вопрос о целостности психологии ценой «логического империализма» той или другой из двух полунаук (по изящному выражению Л. Гараи и М. Кечке), возникает впечатление, что психология вновь в кризисе.

И, наконец, третий, самый глубокий уровень, связан с ограниченным пониманием самого предмета психологии. На этом уровне кризис не преодолен до сих пор (со времен В. Вундта, Ф. Brentano и В. Дильтея). Истоки кризиса, на наш взгляд, можно обнаружить в трудах ученых середины XIX столетия, которые обеспечили психологии статус самостоятельной науки. Обстоятельства выделения были таковы, что ценой, которую психология заплатила за свою научность и самостоятельность, стало ограниченное понимание ее предмета. С одной стороны, сказалось противопоставление физиологии (в результате психическое утратило «энергетические» определения), с другой, разделение психики на «высшую» и «низшую» лишило ее неразрывной связи с миром культуры (в результате психическое в значительной степени утратило характеристики «духовного»). На наш взгляд, обращение к трактовке предмета психологии как внутреннего мира позволяет удовлетворительно разрешить эти проблемы.

Перманентным (не преодоленным до сих пор) он является на третьем, глубинном уровне (связанном с пониманием предмета психологии). Применительно к этому уровню можно сказать, что это действительно кризис, который всегда с тобой. О нем в рамках настоящего текста было сказано, что переживания, связанные с этим уровнем, напоминают психологам, что современная психологическая наука далека от идеала.

На втором уровне - парадигмальном - речь идет о тех кризисах, которые возникают регулярно и регулярно разрешаются. Если принимать во внимание в основном этот уровень, сложится впечатление, что кризисы преходящи. Многочисленные примеры приводились выше: трудности в реализации естественнонаучного подхода приводят к повышенным ожиданиям от герменевтического (в последние годы также и от других парадигм: конструктивистской, психотехнической, синергетической, постмодернистской). В настоящее время налицо повышенное внимание к нейронаукам, достижениям в области фармакологии, которая создает препараты, направленно модифицирующие психическую активность.

И, наконец, первый, явленный на поверхности, отражает жизнь конкретной научной школы или направления. Как хорошо известно, можно говорить о кризисах в бихевиоризме, психоанализе, когнитивной психологии,

деятельностном подходе и т.д. Поскольку первый и второй уровни могут совпадать по времени, это может приводить к субъективному «наложению» – усилению переживания, то есть кризис может переживаться более остро.

Если говорить о глубинном уровне, то главный вывод, который следует из вышеприведенных соображений, состоит в том, что кризис в научной психологии, так сказать, «заложен конструктивно». Следовательно, важнейшей проблемой современной психологии остается выработка такого понимания предмета, который бы позволил преодолеть кризис на глубинном уровне. Здесь нет возможности рассматривать исторические причины возникновения узко-неадекватной трактовки предмета, хотя это и представляется важным и поучительным. Это тема отдельной работы.

### ***Список литературы:***

1. Brentano Ф. Избранные работы. М.: Дом интеллектуальной книги; Русское феноменологическое общество, 1996.
2. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М., 2003.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т.1. М.: Педагогика, 1982.
4. Гараи Л., Кечке М. Еще один кризис в психологии! // Вопросы философии. № 4. 1997. С. 86-96.
5. Гусельцева М.С. Методологические кризисы и типы рациональности // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 3-15.
6. Двойнин А.М. Кризис в психологии или внутри нас самих? // Вопросы психологии. 2016. №1. С. 45-54.
7. Двойнин А.М. Кризис в психологии или кризис идентичности российских психологов? // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 6. С. 94-107.
8. Завершнева Е.Ю. Проблема кризиса в современной психологии: историко-методологическое исследование: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2004.
9. Зеленкова Т.В. О сетевой парадигме в психологии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 3. С. 18-28.
10. История психологии: период открытого кризиса: Тексты / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М.: МГУ, 1992. 364 с.
11. Ланге Н.Н. Психология // Итоги науки в теории и практике. Т. 8. М.: Изд-во т-ва «Мир», 1914.
12. Ланге Н.Н. Психический мир: Избранные психологические труды/ Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «Модэк», 1996.
13. Ланге Н.Н. Психологические исследования: Закон перцепции. Теория волевого внимания. Одесса: Типография Шт. Одесского военного Округа, 1893.



14. Мазиллов В.А. Психология: шизофрения как и было сказано // Психотехнологии в социальной работе / Сб. под ред. В.В. Козлова Ярославль: МАПН, 1998, с.140-173.
15. Мазиллов В.А. Кризис современной психологии // Феномены личности и группы в изменяющемся мире: Материалы научно-практической конференции. Ч.1. Кострома: КГПУ, 1998. С. 71-74
16. Мазиллов В.А. Психология: кризис в науке // Психотехнологии в социальной работе. Выпуск 9. / Сб. под ред. В.В. Козлова. Ярославль: МАПН, ЯрГУ, 2004. С. 12-46.
17. Мазиллов В.А. Теория и метод в психологии. Ярославль: МАПН, 1998.
18. Мазиллов В.А. Методология психологии. Ярославль: МАПН, 2007.
19. Мироненко И.А. Кризис психологии: перманентный и системный или локальный? // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 119-127.
20. Парадигмы в психологии: Научоведческий анализ. / Отв. Редакторы А.Л. Журавлев, Т.В. Корнилова, А.В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
21. Робин Гуд по имени Сорос: Интервью с Д.Соросом // Аргументы и факты, 1997. № 41 (886). С. 13.
22. Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. М.: Изд-во ИПРАН, 2007.
23. Фресс П. О психологии будущего // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 3. С. 48-54.
24. Труды Ярославского методологического семинара. Т. 2. Предмет психологии. Ярославль, 2004.
25. Хемингуэй П. Предисловие // Хемингуэй Э. Праздник, который всегда с тобой. М.: АСТ, 2014.
26. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. М.: Университетская книга, 2005.
27. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. Общая психология. М.: Юрайт, 2015.
28. Юревич А.В. Системный кризис в психологии // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 3-12
29. Brentano F. Psychologie vom empirische Standpunkte. Bd. 1. Leipzig: Duncker & Humblot, 1874
30. Bühler K. Die Krise der Psychologie. Jena: Gustav Fischer, 1927.
31. Cole M. Alexander Luria and the Resolution of the Crisis in Psychology // I Международная конференция памяти А.Р. Лурии – First International Luria Memorial Conference: Abstracts. Moscow, Russia, September 24-26, 1997. М.: MGU, 1997. P. 117.
32. International Congress of Psychology 21 st Paris, 1976.: Actes du XXI e Congress international de psychologie. Paris, 18-25 juillet. Paris: Press Univ. de France, 1978.
33. Kostyleff N. La crise de la psychologie expérimentale. Paris: Alcan, 1911.

34. Lewin K. The conflict between Aristotelian and Galilean modes of thought in contemporary psychology // *Journal of General Psychology*. 1931. №. 5. P. 141-177.
35. Willy R. Die Krisis in der Psychologie. Munchen, 1899.
36. Wundt W. Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig: Engelmann, 1874

### **References:**

1. Brentano F. *Izbrannye raboty*. M.: Dom intellektual'noj knigi; Russkoe fenomenologicheskoe obshhestvo, 1996.
2. Vasiljuk F.E. *Metodologicheskij analiz v psihologii*. M., 2003.
3. Vygotskij L.S. *Sobranie sochinenij*. T.1. M.: Pedagogika, 1982.
4. Garai L., Kechke M. Eshhe odin krizis v psihologii! // *Voprosy filosofii*. № 4. 1997. S. 86-96.
5. Gusel'ceva M.S. Metodologicheskie krizisy i tipy racional'nosti // *Voprosy psihologii*. 2006. № 1. S. 3-15.
6. Dvojnin A.M. Krizis v psihologii ili vnutri nas samih? // *Voprosy psihologii*. 2016. №1. S. 45-54.
7. Dvojnin A.M. Krizis v psihologii ili krizis identichnosti rossijskih psihologov? // *Psihologicheskij zhurnal*. 2015. T. 36. № 6. S. 94-107.
8. Zavershneva E.Ju. Problema krizisa v sovremennoj psihologii: istoriko-metodologicheskoe issledovanie: Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2004.
9. Zelenkova T.V. O setевой paradigme v psihologii // *Metodologija i istorija psihologii*. 2007. T. 2. Vyp. 3. S. 18-28.
10. *Istorija psihologii: period otkrytogo krizisa: Teksty* / Pod red. P.Ja. Gal'perina, A.N. Zhdan. M.: MGU, 1992. 364 s.
11. Lange N.N. *Psihologija* // *Itogi nauki v teorii i praktike*. T. 8. M.: Izd-vo t-va «Mir», 1914.
12. Lange N.N. *Psihicheskij mir: Izbrannye psihologicheskie trudy*/ Pod red.M.G. Jaroshevskogo. M.: Izd-vo «Institut prakticheskoy psihologii», Voronezh: NPO «Modjek», 1996.
13. Lange N.N. *Psihologicheskie issledovanija: Zakon percepcii. Teorija volevogo vnimanija*. Odessa: Tipografija Sht. Odesskogo voennogo Okruga, 1893.
14. Mazilov V.A. *Psihologija: shizofrenija kak i bylo skazano* // *Psihotehnologii v social'noj rabote* / Sb. pod red. V.V. Kozlova Jaroslavl': MAPN, 1998, s.140-173.
15. Mazilov V.A. *Krizis sovremennoj psihologii* // *Fenomeny lichnosti i gruppy v izmenjajushhemsja mire: Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Ch.1. Kostroma: KGPU, 1998. S. 71-74
16. Mazilov V.A. *Psihologija: krizis v nauke* // *Psihotehnologii v social'noj rabote*. Vypusk 9. / Sb. pod red. V.V. Kozlova. Jaroslavl': MAPN, JarGU, 2004. S. 12-46.

17. Mazilov V.A. Teorija i metod v psihologii. Jaroslavl': MAPN, 1998.
18. Mazilov V.A. Metodologija psihologii. Jaroslavl': MAPN, 2007.
19. Mironenko I.A. Krizis psihologii: permanentnyj i sistemnyj ili lokal'nyj? // Voprosy psihologii. 2008. № 4. S. 119-127.
20. Paradigmy v psihologii: Naukovedcheskij analiz. / Otv. Redaktory A.L. Zhuravlev, T.V. Kornilova, A.V. Jurevich. M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2012.
21. Robin Gud po imeni Soros: Interv'ju s D.Sorosom // Argumenty i fakty, 1997. № 41 (886). S. 13.
22. Teorija i metodologija psihologii: postneklassičeskaja perspektiva / Pod red. A.L. Zhuravleva, A.V. Jurevicha. M.: Izd-vo IPRAN, 2007.
23. Fress P. O psihologii budushhego // Psihologičeskij zhurnal. 1981. T. 2. № 3. S. 48-54.
24. Trudy Jaroslavskogo metodologičeskogo seminar. T. 2. Predmet psihologii. Jaroslavl', 2004.
25. Hemingujej P. Predislovie // Hemingujej Je. Prazdnik, kotoryj vseгда s tobj. M.: AST, 2014.
26. Shadrikov V.D. Mir vnutrennej zhizni čeloveka. M.: Universitetskaja kniga, 2005.
27. Shadrikov V.D., Mazilov V.A. Obshhaja psihologija. M.: Jurajt, 2015.
28. Jurevich A.V. Sistemnyj krizis v psihologii // Voprosy psihologii. 1999. № 2. S. 3-12
29. Brentano F. Psychologie vom empirische Standpunkte. Bd. 1. Leipzig: Duncker & Humblot, 1874
30. Bühler K. Die Krise der Psychologie. Jena: Gustav Fischer, 1927.
31. Cole M. Alexander Luria and the Resolution of the Crisis in Psychology // I Mezhdunarodnaja konferencija pamjati A.R. Lurii – First International Luria Memorial Conference: Abstracts. Moscow, Russia, September 24-26, 1997. M.: MGU, 1997. P. 117.
32. International Congress of Psychology 21 st Paris, 1976.: Actes du XXI e Congress international de psychologie. Paris, 18-25 juillet. Paris: Press Univ. de France, 1978.
33. Kostyleff N. La crise de la psychologie expérimentale. Paris: Alcan, 1911.
34. Lewin K. The conflict between Aristotelian and Galilean modes of thought in contemporary psychology // Journal of General Psychology. 1931. №. 5. P. 141-177.
35. Willy R. Die Krisis in der Psychologie. Munchen, 1899.
36. Wundt W. Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig: Engelmann, 1874

*Сведения об авторе:*

**Мазилев Владимир Александрович**, доктор психологических наук, профессор, вице-президент и действительный член Международной Академии Психологических наук, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (Россия)

## Размышление о будущем психологии как науки

Небыкова Светлана Владимировна

*Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, Россия*

e-mail: [nebykovas@gmail.com](mailto:nebykovas@gmail.com)

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме методологического кризиса в современной психологии, выход из которого невозможен без изменения предмета, интеграции, адекватного метода исследования. Перспективным решением внутренних противоречий психологии как науки, по мнению автора, является методология и метод синергетики, теория психологических систем Ключко В.Е., в которой предлагается новый предмет психологии - человек как самоорганизующаяся система.

**Ключевые слова:** история психологии, методологический кризис, синергетика, теория психологических систем

## Reflection on the future of psychology as a science

Nebykova Svetlana Vladimirovna

*Katanov Khakass State University, Russia*

e-mail: [nebykovas@gmail.com](mailto:nebykovas@gmail.com)

**Abstract.** The article is devoted to the methodological crisis in modern psychology the output of which is impossible without changing the subject, integration and an adequate research method. A promising solution of the internal contradictions of psychology as a science (according to the author) is a methodology and research method of synergetics and a psychological theory of systems by Klochko V.E., who offers a new subject of psychology – person as a self-organizing system.

**Keywords:** history of psychology, methodological crisis, synergetics, theory of psychological systems

Данная статья является попыткой осмысления перспектив разрешения внутренних противоречий в психологической науке. Форма размышления позволяет высказывать собственную точку зрения, обезопасив себя от

обвинений в нелогичности, дилетантизме и/или невежестве в методологических вопросах. Мало ли кто о чем может размышлять. Ведь это всего лишь попытка осмыслить ту реальность, которая открывается перед субъектом познания и не претендует на всеобщую истину.

Состояние психологической науки на сегодняшнем этапе ее развития можно охарактеризовать как ситуацию методологического кризиса [6; 7, с.124].

Отсутствует единый предмет, единая общепсихологическая теория. По мнению В.Е. Ключко, ярко проявляется дезинтегрированность психологии - вместо единой системы знаний о некотором секторе объективной реальности, задающем контуры предмета конкретной науки, существует совокупность моноаспектных теорий, каждая из которых опирается на свой принцип объяснения [6, с. 99].

«История развития и конкуренции психологических теорий показала, что практически никакая критика, никакие научные опровержения не приводили ученых-психологов, принадлежащих к разным школам, к объединению на общенаучной платформе... Отсюда прямо следовало, с точки зрения философии науки, что все психологические теории вели себя не как научные, а как мифические или религиозные. В результате философия науки вынуждена была пересмотреть свои представления о закономерностях жизненного цикла научных теорий, и предложила принципиально новую концепцию «эволюционной эпистемологии», в соответствии с которой научные идеи эволюционируют и приспосабливаются к действительности вместе со своими носителями. Тем самым была дана санкция «методологическому плюрализму» [2, с. 67-68].

На мой взгляд, методологический плюрализм не только показатель слабости психологии как науки, претендующей на статус естественнонаучной дисциплины, но и удобная ширма для размножения научных и претендующих на научность новых школ, что в свою очередь еще более дезинтегрирует психологическую науку.

Энтузиасты продолжают поиски путей решения методологических проблем. Например, С.М. Морозов предлагает интегрировать гуманитарные и естественнонаучные представления о предмете и методе на базе методологических принципов, продуцируемых гуманитарными (в первую очередь, психологическими) исследованиями. «Возможно, герменевтическая и экзистенциально-феноменологическая методология, все чаще используемая в работе современных психологов, станет той базой, на которой состоится преобразование не только психологической, но и общенаучной ментальности» [6, с. 105].

Однако большинство исследователей отказываются от попыток что-то сделать в этом направлении, предпочитая ссылаться на сложность и многоаспектность психической реальности, по сути, уверовав в то, что создание единой общепризнанной психологической теории невозможно в ближайшее время, а может быть и в принципе.

Продолжается дифференциация отдельных областей психологического знания, что приводит к более узкой специализации психологов, к многообразию форм профессиональной подготовки. Следствием чего неизбежно выступают отсутствие взаимопонимания между ними из-за использования разного профессионального языка, сложность организации междисциплинарных исследований, невозможность сопоставления и обобщения результатов из-за их разных методологических оснований и терминологии.

Происходит размывание традиционной проблематики за счет покушения на чужую территорию (например, смысл жизни, любовь, счастье, удовлетворенность жизнью и т.д.).

Практическая психология не является прикладным приложением фундаментальной, а развивается как самостоятельное направление. «Характер связей между фундаментальной и практической психологией является своего рода индикатором общего состояния психологического знания. На сегодняшний день существует большой разрыв между экспериментальной и практической психологией. Они несогласованны друг с другом. Психологический процесс воздействия продолжает во многом оставаться искусством, ускользая от строго научных методов оценки (изменения) и проверки...Результатом идейного размежевания оказывается социальное разделение сообществ, систем образования и кругов общения» [3, с. 13].

Кардинально нерешенными остаются основные проблемы, поставленные еще в античности (психофизическая, психофизиологическая, врожденное - приобретенное, личность и общество, наследственность и среда, становление человека).

«Наметились новые тенденции: с одной стороны, к чистому прагматизму, к определенному пренебрежению академической наукой в разных её ипостасях, в том числе и методологической, как, якобы, не имеющей практической ценности, с другой - к явному оживлению интереса ко всяким чудесам, мистике (экстрасенсорному восприятию, телекинезу и т.п.)» [7, с. 112].

Происходит переплетение научного и житейского психологического знания, о чем свидетельствует появление и популярность среди населения многочисленной околону научной литературы, книг по самосовершенствованию и управлению другими, распространение психологических мифов через СМИ

(«психологи доказали» – скоро станет таким же нарицательным выражением, как «британские ученые говорят»).

Закономерно возникает вопрос, если за сто с лишним лет существования психологии как самостоятельной науки, в ней не произошел прорыв, то возможно, основные проблемы сформулированы некорректно, метод исследования неадекватен заявленному предмету, как и сам предмет?

Возможно, пришло время навести ревизию в наработанном, с целью выявления повторяемости выявленных фактов, попытавшись абстрагироваться от разницы в их интерпретации?

На мой взгляд, тенденции к качественному изменению психологии как науки уже прослеживаются и связаны они с развитием теории систем, в частности синергетическим подходом. «Синергетика – наука о процессах развития и самоорганизации сложных систем произвольной природы» [1, с. 82].

Термин синергетика введен Г. Хакеном, под которым понималась «теория кооперативных явлений, коллективного поведения множества подобных друг другу элементов произвольной природы, образующих систему. При этом сами коллективные переменные немногочисленны, их принято называть параметрами порядка, и они управляют, дирижируют поведением всех остальных переменных системы, и именно для них удастся записать и исследовать вполне обозримые динамические уравнения» [1, с. 84].

Синергетика предлагает универсальный метод, позволяющий решать задачи разного уровня. «Дисциплинарный подход решает конкретную задачу, возникающую в историческом контексте развития предмета, подбирая методы из устоявшегося инструментария. Прямо противоположен междисциплинарный подход, когда под данный универсальный метод подбираются задачи, эффективно решаемые им в самых разнообразных областях человеческой деятельности» [1, с. 91].

Томская научная школа (О.М. Красноярцева, А.К. Белоусова, Э.В. Галаджинский), основателем которой является В.Е. Ключко, успешно разрабатывает новый предмет психологии. Человек понимается в теории психологических систем «как самоорганизующаяся система, т.е. система, порождающая психологические новообразования и опирающаяся на них в своем продвижении» [4, с. 101]<sup>1</sup>.

«Человек как психологическая система включает в себя и субъективную компоненту (образ мира, составляющего для человека его действительность), и деятельностьную компоненту (образ жизни человека в его действительности), и

---

<sup>1</sup> Идея самоорганизующейся системы принадлежит Н. Винеру, описана в популярной книге: Левитин К.Е. Все, наверное, проще... [Текст]. М.: Знание, 1975. – 176 с. [Прим. ред.]



саму действительность – многомерный мир человека как онтологическое основание его жизни, определяющий сам образ жизни и определяемый ею» [4, с. 137].

Существует субъект-объектная реальность, порождаемая взаимодействием человека с миром, особая реальность, которая составляет сущность процесса человекообразования. Обращение к изучению такой реальности «является признаком того, что психология уже вышла за пределы души (субъективного) и превращается в науку о человеке (с душой), преодолевая вечное противостояние духа и материи, объективного и субъективного, внутреннего и внешнего, психического и физического» [4, с. 124].

На мой взгляд, многие наблюдаемые факты в психологии можно объяснить с позиций синергетики. Например, открытие фрактала позволяет по иному взглянуть на повторяемость поведения отдельного человека (обнаруженную З. Фрейдом, К. Хорни, в возрастной психологии), на повторяемость поведения среди людей (разнообразные типологии личности), на повторяемость идей учеными разных эпох, культур, разных психологических направлений (при этом идея может быть краеугольным камнем теории или входить в неё как необходимое условие).

«Фрактальные рисунки поведения человека определяются, во-первых, устойчивыми, постоянно повторяющимися, воспроизводимыми поведенческими структурами (паттернами), а, во-вторых, самоподобием этих структур на разных уровнях и в разных масштабах деятельности» [5, с. 45].

Синергетика позволяет ответить на ряд важных вопросов. Зачем человеку саморазвиваться? Почему происходят возрастные, личностные, семейные кризисы? «Любой эволюционный процесс выражен чередой смен противоположных состояний - порядка и хаоса в системе, которые соединены фазами перехода к хаосу (гибели структуры) и выхода из хаоса (самоорганизации)» [1, с. 94].

«Сегодня мы находимся в состоянии перехода к новому восприятию картины мира. Этот переход невозможен без переосмысления наших представлений о той неуловимой реальности, которую принято называть предметом психологии. Если это и кризис психологической науки, то именно такой, вслед за которым наступит качественный скачок в переосмыслении предметного пространства науки» [6, с. 105].

На мой взгляд, перехода к более высокоразвитой системе психологической науки не произойдет в ближайшее время, несмотря на имеющийся

синергетический подход, новый предмет (человека как психологическую систему), адекватный ему метод синергетики по многим причинам.

Во-первых, может ли человек, познать сущность подобных себе психологических систем, находясь внутри них? Не тешим ли мы себя иллюзией, что при помощи мощи своего разума, пользуясь языком математики, сможем вычленим тех режиссеров, которые управляют нами? А если такое и возможно, то, как интерпретировать выявленное при помощи речевых средств, которые опять же являются элементами психологической системы человечества?

Во-вторых, «научную парадигму нельзя предложить научному сообществу, но ее можно «вычислить» путем анализа внутренних тенденций развития науки. Реально принятой будет все равно только та парадигма, которая соответствует профессиональной ментальности психологов, вызревающей в относительно спокойные периоды развития науки» [4, с. 133].

В-третьих, чтобы выйти из фазы хаоса, необходимо, чтобы система была открытой. Однако открытости психологии как науки препятствует ряд факторов.

Например, амбиции специалистов, сражающихся за чистоту рядов больше, чем за приращение новых знаний. Любой неспециалист (ученый, не имеющий классического базового психологического образования) не воспринимается всерьез, ввиду якобы его некомпетентности. Вместе с тем именно чужаки, не отягощенные верой в авторитеты и сложность или нерешаемость задачи, внесли огромный вклад в развитие психологии. Вспомните, хотя бы ученого-одиночку Эббингауза Г. с его моделью психологического эксперимента, физиолога Павлова И.П. с его условным рефлексом, филолога Выготского Л.С. всего 9 лет своей жизни, посвятившего психологии. Мне кажется неслучайным интерес к психологии у физиков, как когда-то проблема влияния человеческого фактора на результаты наблюдений космических тел возникла у астрономов, послужив толчком для развития психометрии.

Другой препятствующей информационному обмену трудностью является ориентация на индивидуализм, подкрепляемый социумом (авторское право, плагиат и антиплагиат (когда даже самоцитирование уже грех), борьба за гранты, докторские степени, новые научные школы и т.д.).

Кроме того, исследования в истории психологии, направленные на системный анализ сквозных проблем в разных научных школах с акцентом на нахождение повторяемости идей, отслеживание переоткрытий не приветствуются. Взяться за подобные исследования может себе позволить либо

дилетант, не претендующий на ученые степени и авторитет в академических кругах или уже состоявшийся в научном плане ученый, имеющий признание и уважение научной общественности. Однако, и в этом случае обвинения в старческом чудачестве (я постаралась выбрать как можно более корректное выражение того, что говорят в таких случаях в научных кулуарах) неизбежны и нужно обладать большим личным мужеством и стремлением к познанию истины, чтобы решиться на подобное.

Позволю себе не согласиться с оптимистическим прогнозом Морозова С.М., о том, что качественный скачок в переосмыслении предметного пространства науки произойдет при нашей жизни, но присоединиться к его словам о том, что нам необходимо «помочь человечеству найти выход из этого кризиса» [6, с. 105].

### ***Список литературы:***

1. Аршинов В.И., Буданов В.Г. Синергетика постижения сложного // Синергетика и психология: Тексты: Выпуск 3: Когнитивные процессы / Под ред. В.И. Аршинова, И.Н. Трофимовой, В.М. Шендяпина. М.: «Когнито-Центр», 2004, С. 82-126.
2. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. М.: Международная педагогическая академия, 2001.
3. Журавлев А.Л., Ушаков Д.В. Фундаментальная психология и практика: проблемы и тенденции взаимодействия // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 3. С. 5-16.
4. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблема становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск: Томский государственный университет, 2005.
5. Князева Е.Н. Методы нелинейной динамики в когнитивной науке / Синергетика и психология: Тексты: Выпуск 3: Когнитивные процессы / Под ред. В.И. Аршинова, И.Н. Трофимовой, В.М. Шендяпина. М.: «Когнито-Центр», 2004. С. 29-48.
6. Морозов С.М. О так называемом современном кризисе в психологии // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 6. С. 98-106.
7. Хомская Е.Д. О методологических проблемах современной психологии // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 112-125.

**References:**

1. Arshinov V.I., Budanov V.G. Sinergetika postizhenija slozhnogo // Sinergetika i psihologija: Teksty: Vypusk 3: Kognitivnye processy / Pod red. V.I. Arshinova, I.N. Trofimovoj, V.M. Shendjapina. M.: «Kognito-Centr», 2004, S. 82-126.
2. Vahromov E.E. Psihologicheskie koncepcii razvitija cheloveka: teorija samoaktualizacii. M.: Mezhdunarodnaja pedagogicheskaja akademija, 2001.
3. Zhuravlev A.L., Ushakov D.V. Fundamental'naja psihologija i praktika: problemy i tendencii vzaimodejstvija // Psihologicheskij zhurnal. 2011. T. 32. № 3. S. 5-16.
4. Klochko V.E. Samoorganizacija v psihologicheskikh sistemah: problema stanovlenija mental'nogo prostranstva lichnosti (vvedenie v transspektivnyj analiz). Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet, 2005.
5. Knjazeva E.N. Metody nelinejnoj dinamiki v kognitivnoj nauke / Sinergetika i psihologija: Teksty: Vypusk 3: Kognitivnye processy / Pod red. V.I. Arshinova, I.N. Trofimovoj, V.M. Shendjapina. M.: «Kognito-Centr», 2004. S. 29-48.
6. Morozov S.M. O tak nazyvaемом sovremennom krizise v psihologii // Psihologicheskij zhurnal. 2010. T. 31. № 6. S. 98-106.
7. Homskaja E.D. O metodologicheskikh problemah sovremennoj psihologii // Voprosy psihologii. 1997. № 3. S. 112-125.

**Сведения об авторе:**

**Небыкова Светлана Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Медико-психолого-социального института, ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова» (Россия)

## Научный архив

### Выбор конструктивиста<sup>1</sup>

Кроник Александр Александрович

*Institute of Causometry LifeLook.Net ([www.lifelook.net](http://www.lifelook.net)), USA.*

e-mail: [a.a.kronik@gmail.com](mailto:a.a.kronik@gmail.com)

**Аннотация.** Публикуется по: Кроник А.А. Выбор конструктивиста // Конфликт в конструктивной психологии. Красноярск, Красноярский университет, 1990. С. 4-7.

**Ключевые слова:** традиционализм, конструктивизм, теория.

### Choice of constructivist

Kronik Aleksandr Aleksandrovich

*Institute of Causometry LifeLook.Net ([www.lifelook.net](http://www.lifelook.net)), USA.*

e-mail: [a.a.kronik@gmail.com](mailto:a.a.kronik@gmail.com)

**Abstract** It is published on: Kronik A.A. Vyor konstruktivista // Konflikt v konstruktivnoj psihologii. Krasnojarsk, Krasnojarskij universitet, 1990. S. 4-7.

**Keywords:** traditionalism, constructivism, theory.

Источники разногласий между конструктивизмом и традиционализмом в психологии содержатся в исходных постулатах обоих направлений:

Таблица 1

<i>Традиционализм</i>	<i>Конструктивизм</i>
Основные механизмы, законы душевной жизни человека присущи ему всегда	Того, что есть в душе современного человека, когда-то не было

---

<sup>1</sup>Публикуется по: Кроник А.А. Выбор конструктивиста // Конфликт в конструктивной психологии.- Красноярск, Красноярский университет, 1990, с. 4-7.

Новое в психике возникает в ходе стихийной эволюции, случайно и поверхностно	То, что есть, не просто возникло, а было сделано - изобретено в культуре
Психика человека в полноте своих проявлений совершенна	В душе современного человека нет многого, что ей надо иметь
Психологи могут только описывать, объяснять, предсказывать, в лучшем случае - формировать известные психические образования	То, чего нет, должно быть создано - стать предметом и результатом профессионального психологического творчества

Как видим, основания традиционализма и конструктивизма противоположны. “Что предпочесть?” - вопрос, скорее, веры. Ведь логически доказать можно все, главное - подойти односторонне или не учесть хотя бы одну сторону. А кто рискнет утверждать, что его анализ всесторонен?

Размышления о вере ведут к Надличному. Не стану спорить с единомышленниками Канта об иллюзорности идеи Бога. Но с его мыслью о том, что без этой идеи невозможно подлинно нравственное поведение, стоит на исходе XX в. согласиться. И если психолог-конструктивист дерзает сделать человека совершеннее, он должен помнить о Надличном. Как помнит о нем (молча) традиционалист. Разберемся в их понимании.

Если законы мира и души человеческой незыблемы, созданы навечно, то зачем сейчас нужен Творец? Бог умер или ушел, он больше не нужен в созданном им мире. Без него даже спокойнее, как без судьи или прокурорского надзора. Самодостаточный позитивизм, с любопытством перебирающий камешки и во вселенском камнепаде. Остается только честно признаться: “Мир создан. Создателя уже нет. И не нужен”.

Нужен он, когда творение не завершено. Мир создается, человек совершенствуется — только в такой ситуации Творцу есть что делать. Творит он через каждого, и мы нужны ему как подмастерья, которые, понимая замысел, помогают делать творение совершеннее. Это, если хотите, признание конструктивиста: “Мир создается. Создатель есть. Ему нужны подмастерья. Попробуем”.

Психолог-конструктивист ближе, пожалуй, к художнику, создающему каждый раз новое произведение по критериям красоты и добра, чем к ученому, стремящемуся к односторонне доказанной и уже вчерашней истине. И тем не менее конструктивная психология - это не религиозное или художественное движение, а перспектива развития любого собственно научного психологического знания.

Проследив историю психологии, можно обнаружить определенную смену ее научных идеалов, связанную с основными задачами, которые ставились перед ней в разное время. Первой задачей был аристотелевский вопрос: Что есть душа? “Есть ли она определенное нечто, т.е. сущность, или же качество, или количество, или какой-нибудь другой из различных нами родов сущего?”<sup>2</sup>. Аристотелевский подход получил развитие в структурной психологии Титченера, видевшего свою задачу в определении структуры сознания и его элементарных процессов. На таких же позициях стояла Вундтовская школа.

Этот подход сменялся “галилеевским” (как назвал его К. Левин), суть которого состояла в экспериментальном поиске основных законов психического. На место предшествующего идеала Описания (“Всезнания”) приходит идеал Предсказания (“Гороскопа”). “Психология ожидает своего Кеплера и Ньютона” — писал в 1881 г. Рибо<sup>3</sup>. Поиск законов увенчался немалыми достижениями во всех психологических школах.

Логика движения знания, а не только практика, ставит новые задачи. Сегодня выкристаллизовывается идеал Созидания (“Творца”), который как никакой другой нуждается в профессиональной ответственности и прочных этических критериях. Кого-то это отпугивает, настораживает, но такова судьба любого знания: от “знать - значит описать или предсказать” к “знать - значит уметь сделать”.

Смена идеалов сопровождается сменой доминирующих способов построения психологического знания. На первом этапе превалировал опытный путь от фактов к законам, от законов к теориям. Описывались новые области психической реальности, возникало эмпирическое всезнание.

На втором этапе, вдохновляемом идеалом Предсказания, преобладал путь внешних и внутренних экстраполяций известных уже физико-химических, биологических, социальных и конкретно-психологических законов и теорий на новые предметные области психологии. Такие экстраполяции часто оказывались неожиданно продуктивными.

На третьем этапе, который открывает идеал Созидания, приоритетным станет, видимо, путь от концепций к теориям, от теорий к законам, от законов к новым фактам. В формировании новой эмпирии и экстраполяция бессильны. Необходимы конструктивные концепции, проекты и эвристики, позволяющие стать человеку совершеннее: счастливее, добрее, продуктивнее. И здесь психолога-конструктивиста поджидает главный выбор, полюса которого четко обозначены А.И. Солженицыным:

---

<sup>2</sup> Аристотель. Сочинения: В 4 т. М.: Мысль, 1976. Т.1. С.372.

<sup>3</sup> Рибо Т. Современная английская психология. М.: Издание К.Т. Солдатенкова, 1881.

“Один художник мнит себя творцом независимого духовного мира, и взваливает на свои плечи акт творения этого мира, населения его, объемлющей ответственности за него, - но подламывается, ибо нагрузки такой не способен выдержать смертный гений: как и вообще человек, объявивший себя центром бытия, не сумел создать уравновешенной духовной системы. И если овладевает им неудача, - валит ее на извечную дисгармоничность мира, на сложность современной разорванной души или непонятливость публики.

Другой - знает над собой силу высшую и радостно работает маленьким подмастерьем под небом Бога, хотя еще строже его ответственность за все написанное, нарисованное, за воспринимающие души. За то: не им этот мир создан, не им управляется, нет сомненья в его основах, художнику дано лишь острее других ощутить гармонию мира, красоту и безобразие человеческого вклада в него - и остро передать это людям. И в неудачах и даже на дне существования - в нищете, в тюрьме, в болезнях - ощущение устойчивой гармонии не может покинуть его”<sup>4</sup>.

Я выбираю роль подмастерья и думаю, она является более надежной гарантией того, что психологу удастся избежать ошибок тех, кто, став на неизбежный путь конструктивной науки, повторил много печально лишнего.

Не будем, поэтому спешить. “Человек должен сначала достичь внутреннего очищения и преображения, прежде чем что-то творить”<sup>5</sup>.

#### *Список литературы:*

- 1. Головаха Е.И., Кроник А.А.** Себе и другим: психология самосовершенствования // Знание - сила. 1988. № 4. С. 55-57.
- 2. Головаха Е.И., Кроник А.А.** Себе и другим: на пути к конструктивной психологии // Знание - сила. 1989. № 8. С. 43-47.
- 3. Головаха Е.И., Кроник А.А.** Конструктивные функции психологии // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 6. С. 24-33.
- 4. Головаха Е.И., Кроник А.А.** Себе и другим // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. М.: Смысл, 1997. С. 107-110.

#### *References:*

---

<sup>4</sup> Солженицын А.И. Нобелевская речь // Новый мир. 1989. № 7.

<sup>5</sup> Культура. Нравственность. Религия // Вопр. филос. 1989. № 11.



1. Golovaha E.I., Kronik A.A. Sebe i drugim: psihologija samovershenstvovaniya // Znanie - sila. 1988. № 4. S. 55-57.
2. Golovaha E.I., Kronik A.A. Sebe i drugim: na puti k konstruktivnoj psihologii // Znanie - sila. 1989. № 8. S. 43-47.
3. Golovaha E.I., Kronik A.A. Konstruktivnye funkicii psihologii // Psihologicheskij zhurnal. 1989. T. 10. № 6. S. 24-33.
4. Golovaha E.I., Kronik A.A. Sebe i drugim // Psihologija s chelovecheskim licom: gumanisticheskaja perspektiva v postsovetskoj psihologii. M.: Smysl, 1997. S. 107-110.

***Сведения об авторе:***

**Кроник Александр Александрович**, сопредседатель конференции, доктор психологических наук, научный директор Института каузометрии LifeLook ([www.LifeLook.Net](http://www.LifeLook.Net)), профессор (Howard University), сопредседатель Международной Ассоциации Каузометристов ([www.ht-line.ru/mak](http://www.ht-line.ru/mak)), клинический психолог (USA).

Электронный научный журнал  
История российской психологии в лицах: Дайджест  
2016  
№6  
505 с.  
26,5 п.л.

ISSN 2415-7953