

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Т. Д. МАРЦИНКОВСКАЯ

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

*Рекомендовано
Советом по психологии УМО
по классическому университетскому образованию
в качестве учебного пособия для студентов высших
учебных заведений, обучающихся по направлению
и специальностям психологии*

4-е издание, стереотипное

Москва

ACADEMA
2004

УДК15(075.8)
ББК88.1я73
М29

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО *А. Г. Асмолов*;
доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии
Московского государственного психолого-педагогического института *Т. М. Марютина*

Марцинковская Т. Д.

М29 История психологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 544 с.

ISBN 5-7695-1994-0

В учебном пособии раскрываются общие закономерности и характеризуются этапы формирования предмета психологической науки, показаны динамика и логика развития психологических концепций, дана панорама различных взглядов на законы, управляющие поведением человека и процессом познания им внешнего мира, законы становления его личности. История психологической науки раскрывается в контексте общей истории культуры. Впервые предлагается обзор состояния отечественной психологии в конце XIX - начале XX в.

Для студентов высших учебных заведений. Может быть полезно всем читателям, интересующимся проблемами психологии и истории науки.

УДК 15(075.8)
ББК88.1я73

ISBN 5-7695-1994-0

© Марцинковская Т. Д., 2001
© Издательский центр «Академия», 2001

Предисловие

История психологии - одна из немногих комплексных дисциплин, синтезирующих знания по отдельным областям и проблемам психологии. С одной стороны, ее содержание основано на тех знаниях, которые получены из других курсов - общей, возрастной, социальной психологии и т.д. С другой стороны, история психологии позволяет привести эти знания в систему, понять логику становления психологии, причины изменения ее предмета, ведущей проблематики.

В основу предлагаемого учебника положен курс лекций, читаемых автором на протяжении десятилетия в Московском педагогическом государственном университете и Московском государственном психолого-педагогическом институте.

Значение предлагаемого курса заключается в том, что содержание этого предмета по сути является основой культуры, необходимой для психологов в любой области их деятельности. Прочитав книгу, читатели по-новому осмыслят понятие «прогресс». Понимание прогресса в том смысле, что новое знание качественно лучше, чем старое, возможно в технике, но не в гуманитарной науке. Действительно, в настоящее время мы знаем намного больше о структуре атома, о нервной системе человека, но плоды духовной деятельности психологов и философов Древней Греции или Рима были не менее значительными или интересными, чем труды наших современников.

Как и история философии, история психологии учит не только фактам, но и мышлению, умению понять и адекватно оценить отдельные психологические явления и концепции. Анализ различных подходов к психике поможет выработать неидеализированный, недогматичный взгляд на разные теории, научит мыслить объективно и непредвзято, находить реальные достоинства и недостатки как абсолютизированных теорий, так и новых, модных в настоящее время. Читатели узнают о сложном пути, пройденном психологией в поисках новых, все более полных и объективных знаний о психическом, о тех проблемах, которые были разрешены, и тех, которые еще требуют своего разрешения.

Некоторые вопросы получили в книге нетрадиционное толкование, в частности анализ развития психологии как самостоятельной научной дисциплины. Логика научного знания, анализ формирования новых методов и подходов к изучению психики доказывают, что появление экспериментальной психологии стало возможным только после того, как предмет и методологический

аппарат психологии были определены и отрефлексированы учеными. Анализ, проведенный учеными, так же как и критика психологии со стороны позитивизма, стимулировал ее ориентацию на естественные науки, невозможные без эксперимента. Современное понимание синтетического характера психологии, ее связи с гуманитарными и естественными науками, особое положение психологии в системе научного знания доказывают необходимость более точной периодизации ее развития, учитывающей и становление ее предмета, и формирование психологии как учебной дисциплины.

Новизна подхода к изложению материала отразилась и в том, что история психологии включена в историю культуры. Некоторые разделы иллюстрируют связь психологических теорий с ментальностью их авторов, с исторической и социальной ситуацией, в которой жили и работали ученые, с их идеалами и ценностными ориентациями. В книге впервые дан детальный обзор состояния отечественной психологии XIX-XX вв. Такая целостная картина помогает понять, каким образом одновременно появляются сходные концепции, впоследствии связанные в единую теорию (например, периферическую теорию эмоций Джеймса-Ланге). Становятся понятны и различия во взглядах немецких, английских, российских психологов, вытекающие из особенностей национальной культуры и ментальности ученых.

Понимание того факта, что психология не едина, что в ней нет одного-единственного, правильного и окончательного решения всех проблем, создаст у читателей установку на перенос полученных знаний в собственную научную и практическую деятельность, поможет более объективно разобраться в многообразии научных школ и течений, которые существуют в современной психологической науке.

Автор стремился создать у читателей представление о процессе творчества, об открытиях и сомнениях ученых, доказать, что история психологии - это не гербарий из засушенных и не имеющих практической пользы понятий, но система живых знаний, в которой отражено биение мысли и сердец ученых. Эти знания помогают тем, кто в наше время создает теории, разрабатывает методы диагностики и терапии. Ведь выработать собственную позицию, создать новое невозможно без психологической культуры, без знаний, собранных нашими предшественниками, т. е. без того, что и является содержанием курса истории психологии.

Глава 1

ПРЕДМЕТ ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИИ, ЕГО РАЗВИТИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Предмет и методы истории психологии

История психологии изучает закономерности формирования и развития взглядов на психику на основе анализа различных подходов к пониманию ее природы, функций и генезиса. Как известно, психология связана чрезвычайно многообразными узлами с различными областями науки и культуры. С самого своего возникновения она была ориентирована на философию и на протяжении нескольких столетий фактически была одним из разделов этой науки. Связь с философией не прерывалась на протяжении всего периода существования психологии как науки, то ослабляясь (как в начале XIX в.), то опять усиливаясь (как в середине XX в.).

Не меньшее влияние на психологию оказывало и оказывает развитие естествознания и медицины. В то же время в работах многих психологов четко просматривается связь с этнографией, социологией, теорией культуры, искусствоведением, математикой, логикой, языкознанием. Поэтому в истории психологии анализируются ее связи с другими науками, их влияние друг на друга, которое изменялось в процессе развития психологической науки, хотя приоритетное значение философии и естествознания оставалось неизменным.

Естественно, что изменялись и взгляды на предмет психологии, на методы изучения психики, ее содержание. Анализ этих изменений также является предметом исследования истории психологии.

Методы, используемые в историко-психологических исследованиях, конечно, отличаются от методов общей психологии. В истории психологии нельзя воспользоваться практически ни одним из основных методов психологической науки - ни наблюдением, ни тестированием, ни экспериментом. Область применения этих методов ограничивается только узким кругом современных (для историка психологии) ученых и настоящим состоянием актуальных для этого времени проблем, в то время как возраст психологической науки измеряется веками.

Поэтому ученые, занимающиеся историей психологии, разрабатывают собственные методы исследования или заимствуют их из смежных дисциплин - науковедения, истории, социологии. Эти

методы адекватны задаче не только воссоздания истории развития отдельного психологического направления, но и включения его в общий контекст психологической науки, исторической ситуации и культуры. Так, в истории психологии используются историко-генетический метод, согласно которому изучение идей прошлого невозможно без учета общей логики развития науки в определенный исторический период, и историко-функциональный метод, благодаря которому анализируется преемственность высказываемых идей. Большое значение имеют биографический метод, позволяющий выявить возможные причины и условия формирования научных взглядов ученого, а также метод систематизации психологических высказываний.

В последние десятилетия все большее применение находят методы категориального анализа, введенные известным историком науки М. Блоком. В нашей стране этот подход разрабатывался в рамках исторической психологии науки М.Г. Ярошевским. Он предполагает учет социально-исторических условий, определивших появление и развитие данной научной школы, а также изучение идеогенеза, когнитивного стиля, оппонентного круга, социальной перцепции и других детерминант, обусловивших появление значимых для психологии идей.

Источниками для истории психологии служат прежде всего труды ученых, архивные материалы, воспоминания об их жизни и деятельности, а также анализ историко-социологических материалов и даже художественной литературы, помогающей воссоздать дух определенного времени.

Этапы развития психологии

В своем развитии психология прошла несколько этапов.

Донаучный период заканчивается примерно в VII-VI вв. до н. э., т. е. до начала объективных, научных исследований психики, ее содержания и функций. В этот период представления о душе основывались на многочисленных мифах и легендах, на сказках и первоначальных религиозных верованиях, связывающих душу с определенными живыми существами (тотемами).

Второй, научный период начинается на рубеже VII-VI вв. до н. э. Психология в этот период развивалась в рамках философии, а потому он получил условное название философского периода. Также несколько условно устанавливается и его длительность - до появления первой психологической школы (ассоцианизма) и определения собственно психологической терминологии, отличающейся от принятой в философии или естествознании.

В связи с условностью периодизации развития психологии, естественной практически для любого исторического исследования,

возникают некоторые разночтения при установлении временных границ отдельных этапов. Иногда появление самостоятельной психологической науки связывают со школой В.Вундта, т.е. с началом развития экспериментальной психологии. Однако психологическая наука определилась как самостоятельная значительно раньше, с осознания независимости своего предмета, уникальности своего положения в системе наук - как науки и гуманитарной и естественной одновременно, изучающей и внутренние и внешние (поведенческие) проявления психики. Такое самостоятельное положение психологии было зафиксировано и с появлением ее как предмета изучения в университетах уже в конце XVIII - начале XIX в. Таким образом, правильнее говорить о появлении психологии как самостоятельной науки именно с этого периода, относя к середине XIX в. становление экспериментальной психологии.

Но в любом случае необходимо признать, что время существования психологии как самостоятельной науки значительно меньше, чем период ее развития в русле философии. Естественно, что этот период не однороден, и на протяжении более чем 20 веков психологическая наука претерпела существенные изменения. Изменялись и предмет психологии, и содержание психологических исследований, и взаимоотношение психологии с другими науками.

На протяжении длительного времени предметом психологии была душа (см. табл. 1), однако в разное время в это понятие вкладывалось разное содержание. В эпоху античности душа понималась как первооснова тела, по аналогии с понятием «архе» - первоосновой мира, основным кирпичиком, из которого состоит все сущее. При этом главной функцией души считалось придание телу активности, так как, по мнению первых ученых-психологов, тело является инертной массой, которую приводит в движение именно душа. Душа не только дает энергию для активности, но и направляет ее, т. е. именно душа руководит поведением человека. Постепенно к функциям души добавилось познание, и, таким образом, к исследованию активности прибавилось изучение этапов познания, которое в скором времени стало одной из важнейших проблем психологической науки.

В эпоху Средневековья душа была предметом изучения прежде всего для богословия (см. табл. 1), что существенно сужало возможности ее научного познания. Поэтому, хотя формально предмет психологической науки не изменился, фактически в область исследования в то время входило изучение видов активности тела и особенностей познания, прежде всего чувственного познания мира. Регулятивная функция, волевое поведение, логическое мышление считались прерогативой божественной воли, боговдохновенной, а не материальной души. Недаром эти аспекты душевной жизни не были частями предмета научного изучения в концепциях деизма и тоимизма (Авиценны, Ф. Аквинского, Ф. Бэкона и других ученых).

Таблица 1

Основные этапы развития психологии

Этап и время	Предмет психологии, его содержание		Методы исследования психики	Основные достижения
Донаучный, до VII-VI вв. до н.э.	Душа - без раскрытия ее конкретного содержания и функций		Нет	Общее представление об охранительной и активной роли души
Философский, VII—VI вв. до н.э. - конец XVIII-начало XIX в.	Античная психология	Душа - источник активности тела, обладает функциями познания и регуляции поведения	Специальных методов нет, используются методы других наук - философии, математики - при исследовании содержания и функций души	Определение основных проблем психологии, связанных с исследованием познания, активности тела, способов регуляции поведения и пределов свободы человека
	Психология Средневековья	Душа, исследование видов активности тела и особенностей познания, прежде всего чувственного познания мира	Появление собственно психологического метода - интроспекции	Развитие психофизических исследований и первых работ по психологии масс
	Психология Возрождения и Нового времени	Сознание - его содержание и пути его формирования	Интроспекция и частично логика - методы индукции, дедукции, анализа и т. д.	Развитие рационалистического и сенсуалистического (эмпирического) подхода к психике, появление первых теорий эмоций и теории рефлекса, а также первой попытки ввести в предмет психологии бессознательное
Ассоцианистическая психология, конец XVIII-начало XIX в. - середина XIX в.	Сознание, состоящее из ощущений, представлений и чувств. Таким образом, предмет психологии - прежде всего познавательные процессы, а также (в конце этого периода) поведение		Интроспекция, логика, начало использования методов естественных наук, в частности метода проб и ошибок (при формировании поведения)	Появление первой психологической школы, новых подходов к предмету и методам психологии, концепции об адаптивной функции психики, развитие теории рефлекса, естественнонаучного подхода к изучению психики, дальнейшее развитие концепций бессознательного

Этап и время	Предмет психологии, его содержание	Методы исследования психики	Основные достижения
Экспериментальная психология, середина XIX - начало XX в.	Элементы психики, отождествляемой главным образом с сознанием, их связи и законы	Экспериментальный метод, а также интроспекция и анализ результатов творческой деятельности как человека, так и народа в целом, появление первых тестов	Появление экспериментальной психологии, первых теорий «психологии народов», новых данных о психических процессах (прежде всего памяти). Появление новых подходов к психологии, первых симптомов методологического кризиса
Методологический кризис и разделение психологии на отдельные школы, 10-30-е годы XX в.	Появление нескольких предметов психологии. Вначале - элементы психики (структурализм), функции психики, «поток сознания» (функционализм). Затем - глубинные структуры психики (глубинная психология), поведение (бихевиоризм), структуры психики (гештальтпсихология), высшие психические функции и деятельность (советская психология)	Появление новых методов, важнейшие из которых - психоанализ и проективные методы (глубинная психология), экспериментальное изучение процесса научения, формирование связи между стимулом и реакцией (бихевиоризм), экспериментальное исследование познавательных процессов и потребностей (гештальтпсихология), инструментальный метод (советская психология)	Появление первых концепций личности, теории сознания, в том числе и измененного сознания, теорий научения и развивающего обучения, творческого мышления. Появление первых экспериментальных исследований личности, введение в ее исследование культуры и социального окружения как новых парадигм. Развитие отраслей психологии
Дальнейшее развитие психологических школ, 40-60-е годы XX в.	Появление новых направлений, для которых предмет психологии связывается с внутренней сущностью личности (гуманистическая, экзистенциальная психология), познавательными процессами, развитием интеллекта и этапов переработки информации (генетическая и когнитивная психология)	Появление опросников, новых экспериментальных методов изучения интеллекта, в том числе и искусственного интеллекта	Дальнейшее развитие теоретических концепций в русле основных проблем психологии, развитие и совершенствование психотерапевтических технологий

Этап и время	Предмет психологии, его содержание	Методы исследования психики	Основные достижения
Современная психология, 60-е годы - конец XX в.	Развитие предмета психологии в рамках отдельных психологических школ	Совершенствование методов экспериментального исследования психики, появление разнообразных диагностических методик	Появление тенденции к объединению, синтезу наиболее значительных достижений отдельных школ

В Новое время психология, как и другие науки, избавлялась от диктата богословия. Наука стремилась снова, как и в период античности, стать объективной, рациональной, а не сакральной, т. е. основанной на доказательствах, на разуме, а не на вере. Проблема предмета психологии снова встала со всей актуальностью. В это время еще было невозможно полностью отказаться от богословского подхода к пониманию души. Поэтому психология меняет свой предмет, становясь наукой о сознании, т.е. о содержании сознания и путях его формирования. Это позволило отделить предмет психологии от предмета богословия в исследованиях души и ее функций.

Однако этот переход привел к тому, что уже к XVIII в. фактическим предметом психологии стали познавательные процессы, в то время как поведение, а также эмоциональные процессы, личность и ее развитие не вошли в этот предмет. Такое ограничение области исследования на первых порах имело и положительное значение, так как давало психологии, как уже говорилось, возможность избавиться от сакральности, стать объективной, а позднее и экспериментальной наукой. Это также позволяло ей выделиться в самостоятельную науку, отделив свой предмет, свою область исследования от предмета философии. С другой стороны, такой подход начинал препятствовать развитию психологии, поэтому уже к середине XIX в. он был пересмотрен.

Благодаря развитию биологии, в том числе теории эволюции Ч.Дарвина, работам Г.Спенсера и других исследователей, психология не только отошла от философии, идентифицировав себя с естественными дисциплинами, но и расширила свой предмет, выведя его, как сказал И. М. Сеченов, «из поля сознания в поле поведения». Таким образом, кроме познавательных процессов в предмет психологии были включены поведение и эмоциональные процессы. Важно, что стремление стать объективной наукой не привело еще к появлению новых методов исследования психики, так как до 80-х годов XIX в. ведущей остается интроспекция.

Важнейший этап в развитии психологии связан с появлением экспериментальной лаборатории В.Вундта, сделавшего психологию не только самостоятельной, но и объективной, эксперимен-

тальной наукой. Однако ассоцианистический подход, на базе которого и выстраивал свою модель психологии В.Вундт, не мог уже объяснить новые факты душевной жизни, не мог быть распространен на изучение структуры личности, эмоциональных переживаний, творческой активности человека. Ограниченным было и применение тех экспериментов и тестов, которые существовали в психологии в начале XX в.

Это заставило ученых искать новый предмет и новые методы исследования психики. Первые школы, зародившиеся в то время (структурализм, функционализм, Вюрцбургская школа), просуществовали недолго. Однако они показали, что среди психологов не существует уже единого мнения о том, что и как должна изучать психология. Так начался период исканий психологии, адекватной новой ситуации и требованиям времени, который получил название периода методологического кризиса (см. табл. 1).

Невозможность прийти к единой точке зрения привела к тому, что уже в 10-30-х годах XX в. психология разделилась на несколько направлений, в каждом из которых был свой предмет и свой метод исследования того, что понималось данным психологическим направлением под психикой. Так, в психологии появляются: глубинная психология, бихевиоризм, гештальтпсихология, марксистская психология, а также такие школы, как французская социологическая, или понимающая, психология (см. табл. 1).

Во второй половине XX в. возникают новые школы и направления - гуманистическая психология, генетическая (или эпистемологическая) психология, а также когнитивная психология, которая сформировалась уже в 60-е годы. Это последняя из появившихся в XX в. психологическая школа (см. табл. 1). Таким образом, можно сказать, что с середины XX в. психология вступила в современный нам этап своего развития, для которого характерно уже не дробление на все новые школы, а тенденция к объединению.

Основные факторы и принципы, определяющие развитие психологии

Исследования многих ученых показали, что на развитие психологии как науки оказывают влияние несколько факторов. *Ведущий из них - логика развития психологических знаний* - связан с изменением ее предмета, влиянием смежных с психологией наук, с развитием принципов и категориального строя психологии. Уже из этого краткого описания становится понятным, что этот фактор достаточно объективен и поддается научному изучению. *Два других фактора более субъективны, их невозможно исследовать так же строго и получить однозначные ответы. Это - социальная ситуация развития науки и особенности личности конкретного ученого.*

Влияние социальной ситуации заключается в том, что общественные, исторические условия, культурное и политическое окружение воздействуют как на содержание научных концепций, так и на их распространение, помогают развитию научных школ и направлений или затрудняют его. Естественно, что это влияние осуществляется опосредованно, через социальную перцепцию, т.е. через особенности восприятия и понимания этих социокультурных условий учеными, научным сообществом в целом.

Социальная ситуация может повлиять на развитие науки несколькими путями. Во-первых, она создает условия для возникновения той или иной концепции. Например, проведение реформ в 60-х годах XIX в. в России, подъем национального самосознания способствовали появлению первых психологических концепций ментальности, или, как их тогда называли, концепций «психологии национального характера». Тот факт, что эти концепции возникли не только в России, но и в Германии (теории Лацаруса, Штейнтала, Вундта), также является доказательством влияния социальной ситуации, ибо это был период роста национального самосознания не только в России, но и в Германии, заканчивавшей свое объединение.

С социальной ситуацией во многом связано и появление в XVIII в. первой развернутой теории способностей, анализирующей роль биологических и социальных факторов в их происхождении и развитии. Концепция способностей, сформулированная Гельвецием, своим появлением обязана доминирующим идеям Просвещения: все люди рождаются равными, а разница в их социальном положении и реальных достижениях в жизни связана с разным обучением, разным уровнем просвещения. Неудивительно, что на этом фоне появляется психологическая теория, которая, практически отождествляя способности с уровнем выполнения конкретной деятельности, доказывает, что врожденных способностей нет, а их формирование происходит в процессе обучения.

Как было сказано выше, социальная ситуация влияет и на принятие (либо отторжение) той или иной теории. Созвучность научных концепций ожиданиям общества способствует не только их распространению, но и привлечению наиболее способных, целеустремленных молодых исследователей к работе над этими теориями. Таким образом, именно в русле определенного подхода и происходят наиболее ценные открытия, находки, которые придают ему еще большее значение. Так, в середине XIX в. в России ожидания скорейших изменений в идеалах и системе ценностей как общества в целом, так и конкретного человека привели к тому, что из двух подходов к построению психологии был выбран предложенный И.М.Сеченовым, а не К.Д.Кавелиным. Это произошло потому, что именно теория Сеченова, впервые описанная им в работе «Рефлексы головного мозга», связывала психологию с по-

пулярной в то время и многообещающей физиологией, тогда как Кавелин основывал ее на философии, не имевшей объективных методов исследования. Не менее важным было и убеждение Сеченова в том, что формирование личности происходит при жизни человека, что его идеалы, стремления, ценности закладываются в процессе воспитания, а следовательно, при правильном воспитании новое поколение станет совершенно другим, лучшим. Кавелин, напротив, связывая нравственность и идеалы человека с укладом, культурой, языком того общества, в котором он живет, не предсказывал быстрых изменений. Именно поэтому его позиция не получила одобрения и была забыта. Но те же взгляды, основанные на том, что в первую очередь надо рассмотреть не поведение, но духовные свойства, стремления и нравственные ценности человека, высказанные почти через 20 лет В. С. Соловьевым уже в другой социальной ситуации, нашли и понимание и поддержку общества.

Точно так же после Первой мировой войны, показавшей, каким антирациональным и жестоким может быть человек, получили более широкое распространение взгляды З.Фрейда, которые до этого времени рассматривались главным образом в русле клинической психологии.

Не меньшее значение имеет и другой фактор - личность ученого, творца той или иной психологической теории, его ценностные ориентации, когнитивный стиль, волевые качества, особенности общения с коллегами, принадлежность к определенной научной школе и т.д. Принадлежность к научной школе может помочь ученому, особенно в начале его творческого пути, так как предоставляет и необходимую информацию, и простор для дискуссий, оппонирования, и некоторую защиту от критики. Однако мнение коллег, выработанный общими усилиями подход к решению проблем могут стать и тормозом на пути научного прогресса, сковывая творческую активность либо из боязни вступить в противоречие с коллегами, либо из-за догматического пристрастия к высказанному единожды мнению.

Таким же препятствием на пути создания новой теории может стать и недостаток упорства или уверенности в себе, особенно в том случае, если новая концепция встречает противодействие или непонимание. Так, авторитарность и даже некоторая нетерпимость З. Фрейда явились причиной его конфликта с последователями, отхода от него и его теории даже близких учеников. Но в то же время именно эти качества во многом позволили ему создать эту теорию и продолжать ее разработку в ситуации острой критики и неприятия со стороны многих психологов.

Анализ личности ученого, его биографии дает возможность понять, каким образом происходит выбор научных задач, как он ведет борьбу за свои убеждения с невежественностью или отчуж-

дением окружающих, сможет ли противостоять общественному мнению и просто бытовым неурядицам. Таким образом, этот фактор раскрывает внутренние перипетии творческой деятельности, а иногда и душевной драмы ученого. В этом плане интересным может быть и анализ жизни, «богатой яркими фактами активной научной борьбы, как, например, жизнь Дж. Бруно, и жизнь в борьбе, не принимающей форм выраженной активности, но тем более напряженной мысли, как жизнь Р.Декарта или О.Конта, или даже жизнь размеренная, даже бедная по выражению активности, но интересная по преднамеренности, законченности ее плана и напряжении в его выполнении, как жизнь Г. Спенсера» (Г. Г. Шпет).

Однако несмотря на важность социальной ситуации и личности ученого, ведущим фактором все же является логика развития психологической науки. Этот фактор тесно связан с развитием принципов психологии, изменением ее предмета и методов исследования психики.

Кроме изменения предмета, о чем говорилось выше, изменялись и основные принципы психологии и ее связи с другими науками. Начиная с VII-VI вв. до н.э. она была ориентирована прежде всего на философию, и уровень развития философских знаний главным образом влиял на психологию и проблемы, которые перед ней стояли. Так, в III в. до н.э. произошло изменение философских интересов, связанное с тем, что в центре познания оказались не общие законы природы или общества, а человек, хотя и рассматривавшийся в общей картине мира, но принципиально отличающийся от других живых существ. Это привело к появлению новых проблем и в психологии, возникновению вопросов о природе особенности психики человека, содержании его души - к тому, что на долгое время главным вопросом стал вопрос не столько о психике вообще, сколько о психике человека.

Многое связывало в то время психологию также с математикой, биологией, медициной и педагогикой. Уже Пифагор показал значение математики для психологии. Платон доказывал, что без математики, прежде всего геометрии, невозможно заниматься ни философией, ни психологией. В дальнейшем влияние математики на психологию несколько ослабело, однако в Новое время практически все ученые снова подчеркивали ее значение, а Лейбниц даже стремился раскрыть первоэлементы психики, «монады», на которые раскладывается, а потом соединяется в целое мировая душа, по аналогии с изобретенным им дифференциальным и интегральным исчислением.

С этого времени математика играла неизменно большую роль в психологии, становясь одним из важнейших факторов ее превращения в объективную науку (возможность математической обработки полученного материала), а иногда и значимым парамет-

ром психического развития как такового (например, развития логического мышления).

Гиппократ, известный греческий врач, и Аристотель, который был по образованию биолог и врач, одними из первых связали психологию с естествознанием. Эта связь упрочилась в период эллинизма в работах Галена, а в средневековый период в исследованиях многих арабских мыслителей, которые являлись не только философами и психологами, но и врачами, - Ибн Сины, Ибн аль-Хайсама и др.

В XIX в., после открытий Ч.Дарвина, развития его эволюционной теории, оказавшей огромное влияние на психологию, связь этих двух наук еще более окрепла. Работы Г.Фехнера, Г. Гельмгольца, Ф. Дондерса и других ученых не только дали важнейший материал для психологических исследований, но и послужили основой для становления многих областей психологии - психометрии, дифференциальной психологии, психофизиологии, клинической психологии. Таким образом, с середины прошлого века психология в течение более ста лет в первую очередь была ориентирована именно на биологические, естественные науки, а не на философию.

Точно так же связь с педагогикой, возникавшая еще в античности, оставалась достаточно слабой до периода Просвещения. Начиная с этого времени проблемы педагогики, требования педагогической практики стали одним из ведущих факторов, влияющих на психологическую проблематику.

Изменение предмета психологии и ее связей с другими науками привело к бесплодным по существу вопросам о том, естественная она наука или гуманитарная и что должно являться ее методологией - биология или философия. Анализ развития психологии показывает, что уникальность и ценность ее как науки заключаются именно в межпредметном характере, в том, что она строится и как естественная наука (объективная и экспериментальная), и как гуманитарная, так как в ее проблематику входят вопросы нравственного развития, становления мировоззрения, ценностных ориентации человека. Можно сказать, что экспериментальную основу, подход к материалу и его обработке психология заимствует у естествознания, в то время как подход к интерпретации полученного материала, методологические принципы - у философии.

Выделяют три важнейших методологических принципа психологии: *детерминизма, системности и развития.*

Принцип детерминизма подразумевает, что все психические явления связаны причинно-следственными отношениями, т.е. все, что происходит в нашей душе, имеет какую-то причину, которая может быть выявлена и изучена и которая объясняет, почему возникло именно то, а не иное следствие. Эти связи могут объясняться разными основаниями, и в истории психологии существует несколько подходов к их объяснению.

В античности уже существовало понимание того, что все процессы в психике взаимосвязаны. Анаксагор и Гераклит впервые заговорили о детерминизме, о том, что существует всеобщий закон, Логос, который определяет, что должно произойти с человеком, с природой в целом. Гераклит писал: «Даже солнце не может нарушить Логос...» Таким образом, все происходящее в природе и в душе человека обусловлено определенной причиной, хотя мы не всегда можем найти эту причину. Демокрит, который разработал развернутую концепцию детерминизма, писал, что «люди выдумали идею случая, чтобы прикрыть незнание дела и неумение управлять».

Платон и Аристотель изменили первоначальную концепцию детерминизма, отрицая его всеобщий характер, в частности его влияние на разумную часть души, на процесс нравственного развития человека. При этом они ввели понятие *целевого детерминизма*, считая, что душа стремится к определенной цели, которую Платон соединял с идеей или общим понятием, отражающим суть вещи. Аристотель, соглашаясь, что причиной всего происходящего в психике является цель, к которой стремится душа, отрицал, что эта цель дается извне. Он считал, что цель имманентно присуща вещи и связана с ее формой, которая и отражает ее предназначение.

Позднее, в XVII в., Декарт ввел понятие *механистического детерминизма*, доказывая, что все процессы в психике можно объяснить исходя из законов механики. Так появилась идея и о механическом объяснении поведения человека, которое подчиняется закону рефлекса. Механистический детерминизм просуществовал почти 200 лет. Его влияние можно увидеть, например, в теоретических положениях основателя ассоцианистической психологии Д. Гартли, который считал, что ассоциации и в малом (психике) и в большом (поведении) кругах формируются и развиваются по законам механики Ньютона. Отголоски механистического детерминизма можно найти даже в психологии начала XX в., например в теории энергетизма, которую разделяли многие известные психологи, а также в некоторых постулатах бихевиоризма, например в идее о том, что положительное подкрепление усиливает реакцию, а отрицательное - ослабляет.

Но еще большее влияние оказал на развитие психологии *биологический детерминизм*, который возник с появлением теории эволюции. В рамках этой теории развитие психики определяется адаптацией к среде, т. е. все, что происходит в психике, направлено на то, чтобы живое существо как можно лучше приспособилось к тем условиям, в которых оно живет. Данный закон распространялся на психику человека, и почти все психологические направления принимали этот вид детерминизма за аксиому.

Последний вид детерминизма, который может быть назван *психологическим*, основан на идее, что развитие психики объясня-

ется и направляется определенной целью. Однако в отличие от понимания цели в античности, когда она была так или иначе внешней для психики (идеей или формой), в данном случае цель присуща самому содержанию души, психики конкретного живого существа и определяет ее стремление к самовыражению и самореализации - в общении, познании, творческой деятельности. Психологический детерминизм также исходит из того, что среда является не просто условием, зоной обитания человека, но культурой, которая несет в себе важнейшие знания, переживания, во многом изменяющие процесс становления личности. Таким образом, культура становится одним из самых значимых факторов, влияющих на процесс развития психики, помогающих осознанию себя как носителя уникальных духовных ценностей, качеств и как члена общества. Психологический детерминизм также предполагает, что процессы, происходящие в душе, могут быть направлены не только на приспособление к среде, но и на противостояние ей, в том случае, если среда мешает раскрытию потенциальных способностей данного человека.

Принцип системности описывает и объясняет основные виды связи между разными сторонами психики, сферами психического. Он предполагает, что отдельные психические явления внутренне связаны между собой, образуя целостность и приобретая благодаря этому новые свойства. Однако, как и в исследовании детерминизма, изучение этих связей и их свойств имеет длительную историю в психологии.

Первые исследователи тех связей, которые существуют между психическими явлениями, представляли психику как сенсорную мозаику, которая состоит из ощущений, представлений и чувств. По определенным законам, прежде всего по законам ассоциаций, эти элементы связываются между собой. Такой вид связи получил название *элементаризма*.

Функциональный подход, название которого обусловлено тем, что психику представляли как набор отдельных функций, направленных на реализацию различных психических актов и процессов (зрения, обучения и т.д.), появился, так же как и биологический детерминизм, в связи с теорией эволюции. Биологические исследования показали, что существует связь морфологии и функции, в том числе и психической функции. Таким образом, было доказано, что психические процессы (память, восприятие и др.) и акты поведения могут быть представлены как функциональные блоки. В зависимости от вида детерминации эти блоки могли действовать и по законам механики (как отдельные части сложной машины), и по законам биологической адаптации, связывая в единое целое организм и среду. Однако этот принцип не объяснял, каким образом при дефекте какой-то функции происходит ее компенсация, т.е. каким образом недостатки в работе одних отделов могут

компенсироваться нормальной работой других, например плохой слух - развитием тактильных или вибрационных ощущений.

Именно это и объясняет принцип системности, который представляет психику как сложную систему, отдельные блоки (функции) которой связаны между собой. Таким образом, системность психики предполагает и ее активность, так как только в этом случае возможны саморегуляция и компенсация, присущие психическому даже на низших уровнях развития психики. Системность в понимании психики не противоречит и осознанию ее целостности, идее «холизма» (целостности), так как каждая психическая система (прежде всего, естественно, психика человека) является уникальной и цельной.

Наконец, *принцип развития* утверждает, что психика развивается, поэтому наиболее адекватный способ ее изучения - исследование закономерностей этого генезиса, его видов и стадий. Недаром одним из наиболее распространенных психологических методов является именно генетический.

Согласно этому принципу, определяющему, какие виды развития присущи психическому, существуют два вида развития психики - *филогенетическое* и *онтогенетическое*, т. е. развитие психики в процессе становления человеческого рода и в процессе жизни ребенка. Исследования показали, что эти два вида развития имеют определенное сходство. Американский психолог С. Холл объясняет это тем, что этапы развития психики зафиксированы в нервных клетках и передаются ребенку по наследству, а потому никакие изменения в темпе развития и в последовательности стадий невозможны. Теория, которая устанавливала жесткую связь между фило- и онтогенезом, получила название теории рекапитуляции, т.е. краткого повторения в онтогенезе основных стадий филогенетического развития.

Последующие работы доказали, что такой жесткой связи не существует, развитие может и ускоряться, и замедляться в зависимости от социальной ситуации, а некоторые стадии могут вообще пропадать. Таким образом, процесс психического развития нелинеен и зависит от социальной среды, окружения и воспитания ребенка. В то же время невозможно игнорировать и известную аналогию, реально существующую при сравнительном анализе процессов познавательного развития, становления самооценки, самосознания и т. д. у маленьких детей и первобытных народов.

Поэтому многие психологи (Э. Клапаред, П. П. Блонский и др.), изучавшие генезис психики детей, пришли к выводу о том, что это логическое соответствие объясняется одинаковой логикой становления, саморазвертывания психики при развитии человеческого рода и при развитии отдельного человека.

Выделяются также и различные стороны психического развития: развитие личности, развитие интеллекта, социальное развитие, ко-

торые имеют свои этапы и закономерности, ставшие предметом исследования многих известных психологов - В.Штерна, Ж.Пиаже, Л. С. Выготского, П. П. Блонского и других.

Кроме принципов на развитие психологии как науки влияет формирование ее *категориального строя*, т. е. тех *постоянных проблем (инвариант)*, которые составляют предмет и содержание психологии.

В настоящее время выделяют несколько категорий, которые являлись основой психологической науки на протяжении почти всей ее истории. Это *мотив, образ, деятельность, личность, общение, переживание*. В разные периоды развития психологии и в разных школах эти категории имели неодинаковое значение, однако всегда так или иначе присутствовали в психологических концепциях.

Одной из первых в психологии появилась категория *образ*, которая стала ведущей при изучении познания. Уже в античности ученые изучали, как формируется у человека образ мира, впоследствии в центре внимания психологов оказался образ себя, самосознание человека, его содержание и структура. Если в первых психологических теориях *образ себя* рассматривался преимущественно как одна из областей сознания, то в современной науке «образ Я» стал одним из ведущих понятий психологии личности.

Образ предмета многие ученые рассматривали как сигнал, на основе которого зарождается и начинает функционировать рефлекс, поведение человека. Образ как сенсорная основа мысли считался незыблемым постулатом учеными, которые рассматривали психику как сенсорную мозаику, состоящую из ощущений и представлений. Безобразный характер мышления стал в начале XX в. одним из важнейших открытий Вюрцбургской школы. Образ как основа восприятия, его целостный и системный характер стал ведущей категорией в гештальтпсихологии.

Рассматривая развитие образа, психологи пришли к выводу о взаимосвязи чувственного и умственного образов. Изучение этой связи, так же как и сочетания умственного образа и слова, было и остается одной из важнейших проблем для психологии. Достаточно сказать, что такие великие ученые, как А. А. Потебня, Л. С. Выготский, Г.Г.Шпет, Ж.Пиаже, Д.Брунер и другие, посвятили свои наиболее значительные труды исследованию именно этой проблемы.

Чувственный и умственный образы являются содержанием сознания, поэтому совокупность образов можно рассматривать как определенный аналог этой философской категории. Однако для психологии большое значение имеет и вопрос о степени осознанности образов, так как бессознательное и надсознательное играют не менее важную роль, чем сознание.

Существенное значение имеет в психологии и категория *мотив*. Уже в первых психологических теориях ученые рассматривали

источник активности, пытались найти причину, которая побуждает человека к движению, т. е. стремились понять мотивы, которые лежат в основе нашего поведения. Были попытки найти и материальное объяснение этим побуждениям, причем мотивы связывались и с движущимися атомами, и с «животными духами»; были и теории, которые говорили об их нематериальности. Так, Платон говорил о страстной и вожделеющей душах, которые и служат носителями мотива, а Лейбниц считал, что активность, побуждение к действию является свойством души-монады. Однако независимо от истолкования природы мотива он, как правило, связывался с эмоциями и был одной из главных проблем для всех психологов. Поэтому естественно, что и в современной психологии понятие мотива (потребности, влечения, стремления) стало ведущей категорией практически всех психологических школ.

С мотивом тесно связана другая категория - *переживание*, эмоциональный отклик человека на явления внешнего мира, свои поступки и мысли. Еще Эпикур утверждал, что именно переживания направляют и регулируют поведение, в качестве таковых рассматривают их и современные психологи. Несмотря на то что проблема природы и динамики эмоциональных процессов не получила еще в психологии однозначного решения, сам факт важности эмоций и переживаний не только в регуляции активности, но и в присвоении знаний, идентификации с окружающим миром, в том числе и со значимыми людьми, не вызывает сомнения.

Говоря о категории *деятельность*, необходимо помнить о том, что в психологии рассматривается как внешняя (поведение), так и внутренняя, прежде всего мыслительная, деятельность. На первых этапах развития психологии ученые не подвергали сомнению мысль о том, что поведение представляет собой такое же психологическое понятие, как и мышление. Однако со временем психологи, как уже говорилось выше, начали отождествлять психику лишь с сознанием, а все внешние проявления активности выходили, таким образом, за рамки собственно психического. Поэтому на долю психологических исследований приходилось изучение только внутренней, умственной деятельности. Это мешало развитию объективных методов исследования психики и останавливало развитие экспериментальной психологии. В середине прошлого века английский психолог Г. Спенсер впервые сказал о том, что предметом психологии являются ассоциации между внутренним и внешним, т.е. между сознанием и поведением. Таким образом, было не только зафиксировано уникальное положение психологии, но и узаконено место внешней деятельности в качестве психологической категории.

В современной психологии существует несколько школ, для которых категория деятельности - ведущая; это и бихевиоризм, и отечественная психология, в которой теория деятельности занимает

одно из центральных мест. В то же время изучение внутренней и внешней деятельности, их взаимосвязи и взаимопереходов представляет собой одну из центральных проблем возрастной психологии и многих других психологических направлений и отраслей.

Мысль о том, что человек – существо социальное, т. е. не может существовать вне *общения* с другими, была высказана еще Аристотелем. С течением времени психология получала все больше данных о важнейшей роли других людей в развитии психики, формировании представлений о себе и мире. В возрастной психологии огромная роль взрослого и отношений взрослый-ребенок является одной из аксиом, указывающей на то, что полноценное психическое развитие ребенка не может осуществляться в изоляции. С появлением социальной психологии началось серьезное изучение общения взрослых друг с другом, при этом особое внимание уделялось общению людей, принадлежащих к разным нациям, культурам, а также массовым коммуникациям. Исследования позволили выделить разные стороны общения (коммуникативную, перцептивную, интерактивную), его структуру и динамику. Анализ направления развития психологии показывает, что значение этой категории, так же как и доля исследований, посвященных различным проблемам общения, будет и дальше возрастать.

В отличие от других категория *личность* появилась в психологии сравнительно недавно, хотя вопросы о сущности человека, развитии его представления о себе и оценки себя ставились еще в античности. Однако в то время понятия *личность* и *человек* рассматривались как тождественные, не существовало и современных понятий *личность*, *индивид* и *индивидуальность*. На протяжении длительного времени, как уже отмечалось, ведущим предметом психологии было познание, а категории образа и внутренней, умственной деятельности оставались ведущими. Недаром известный ученый В.Вундт говорил о диктате «интеллектуализма» в психологии, противопоставляя свою волюнтаристскую психологию прежней, изучающей в основном «человека познающего», а не чувствующего. Лишь с появлением школы глубинной психологии именно личность стала одной из ведущих категорий и остается ею в современной психологической науке, хотя и в настоящее время разные школы (гуманистическая, глубинная, отечественная психология) рассматривают структуру, генезис и движущие силы развития личности по-разному.

Большое влияние на развитие психологии оказал переход к решению ключевых проблем психологии, изучающих природу психического, взаимоотношения психического и физического, телесного и духовного в психике. При этом на первый план выходили либо общие проблемы (соотношение психического и физического), либо более частные, связанные с исследованием связи организма, тела с психикой, душой. Соответственно в первом случае эта проблема

звучала как психофизическая, а во втором - как психофизиологическая.

Сама постановка проблемы и подходы к ее решению были связаны с вопросами о роли и месте человека в мире. В античной психологии ученые рассматривали человека как одно из звеньев в цепи всеобщих закономерностей. С этой точки зрения человек подчинялся тем же законам, что и все живое и неживое в природе, а психические законы были отражением физических, т.е. вариациями основных законов природы. Исследование этих законов приводило ученых к мысли о том, что существует некая первооснова, которая составляет сущность и психического, и физического. Такой ответ на психофизическую проблему получил название *монизм* (общая, единая первооснова, субстанция). В зависимости от того, идеальной или материальной является эта субстанция, монизм может быть идеалистическим или материалистическим. Некоторые ученые отвергали наличие единой субстанции, доказывая, как, например, Р.Декарт, что существуют два первоначала, две разные субстанции: для души и для тела. Этот подход получил название *дуализм*. Поскольку процессы, которые происходят в душе и теле, рассматривались как параллельные и независимые друг от друга, в психологии появилось понятие *психофизического параллелизма*, подчеркивавшего независимость и чисто внешнее соответствие этих явлений.

С течением времени обострялся интерес ученых именно к психике человека. При этом уже в исследованиях Платона постулировались качественные отличия психики человека от психики других живых существ. Таким образом, и законы, которые управляют психикой человека, уникальны и не могут рассматриваться по аналогии с законами природы. Такой антропологический подход, при котором все рассматривается лишь с точки зрения человека, был характерен для многих не только психологических, но и философских школ. Однако и в античности, и в Средневековье было еще недостаточно данных для перевода психофизической проблемы в план психофизиологической, точнее - для научного решения этой проблемы.

С середины прошлого века, с развитием биологии и медицины, психология получила достаточно важный объективный материал, позволявший по-новому подойти к решению психофизиологической проблемы. Работы И.М.Сеченова, И.П.Павлова, А.А.Ухтомского, У. Кеннона и других ученых дали возможность не только лучше понять биологическую природу психики, но и точнее разграничить области биологических основ психики и собственно психического. Тем не менее остается еще много вопросов, которые совместными усилиями психологов, философов, физиологов, медиков и других ученых предстоит решить, чтобы дать более полные ответы на психофизическую и психофизиологическую проблемы.

Контрольные вопросы

1. Назовите основные этапы развития психологии.
2. Как изменялся предмет психологии?
3. С чем связано изменение предмета и методов психологии?
4. В чем причина методологического кризиса в психологии?
5. Как изменялась взаимосвязь психологии с другими науками?
6. Какие факторы влияют на развитие психологии?
7. В чем проявляется субъективность и неопределенность в характере развития психологии?
8. Каким образом связаны между собой социальная ситуация развития науки и личность ученого?
9. Как развивались принципы системности и детерминизма?
10. Какие виды развития существуют в психологии?
11. Что такое категориальный строй психологии?
12. Дайте характеристику психофизической и психофизиологической проблем.

Примерные темы рефератов

1. Методологические проблемы истории психологии.
2. Основные различия исторической психологии науки, психоистории и истории науки.
3. Основные этапы развития психологии как науки.
4. Координаты, определяющие развитие психологии.

Рекомендуемая литература

- Петровский А. В., Ярошевский М. Г.* История и теория психологии. - Ростов н/Д, 1996.-Т. 1,2.
- Петровский А. В., Ярошевский М. Г.* Основы теоретической психологии. - М, 1997.
- Ярошевский М. Г.* Историческая психология науки. - СПб., 1994.

Глава 2

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИИ В ПЕРИОД АНТИЧНОСТИ

Общая характеристика психологии в период античности

Появление психологии в Древней Греции на рубеже VII-VI вв. до н. э. было связано с необходимостью становления объективной науки о человеке, рассматривавшей душу не на основе сказок, мифов, легенд, а с использованием тех объективных знаний (математических, медицинских, философских), которые возникли в тот период. В то время психология входила в науку, изучавшую общие закономерности общества, природы и человека. Эта наука получила название *натурфилософии* (философии), в течение долгого периода времени, почти 20 веков, психология оставалась частью философии.

Естественно, что в обширном предмете философии к психологии относилась область, связанная в первую очередь с человеком, да и само исследование души (психики) связывалось преимущественно с особенностями психики человека. В то же время область психического не ограничивалась человеком, но распространялась на весь мир. Такой подход получил название *панпсихизм* - направление, которое считает весь мир одушевленным и наделенным душой. В течение нескольких веков (примерно до III в. до н.э.) разница между психикой человека и животных рассматривалась как чисто количественная, а не качественная.

От философии психология взяла важное для любой науки положение о необходимости строить свои теории на основе знания, а не веры. Стремление избежать сакральности, т. е. соединения веры со знанием, а не с разумом, стремление доказать правильность высказанных взглядов и было самым важным отличием научной, философской психологии от донаучной.

Первые представления о душе, возникшие на основе мифов и ранних религиозных представлений, выделили некоторые функции души, прежде всего энергетическую, побуждающую тело к активности. Эти представления и легли в основу исследований первых психологов. Уже первые работы показали, что душа не только побуждает к действию, но и регулирует активность индивида, а также является главным орудием в познании мира. Эти суждения о свойствах души и стали ведущими в последующие годы. Таким образом, важнейшим для психологии в античный период было изучение того, как душа придает активность телу, как она регули-

рует поведение человека и каким образом познает мир. Анализ закономерностей развития природы привел мыслителей того времени к идее о том, что душа материальна, т. е. состоит из тех же частиц, что и окружающий мир.

Все в мире имеет свою первооснову - элемент, являющийся первой и главной составляющей всех объектов, *архе*. Исследования окружающего мира привели ученых VII-V вв. до н.э. к мысли о том, что архе - это тот элемент, без которого не может существовать мир и все в нем, поэтому, как и все в природе, этот жизненно важный элемент должен быть материален. Так, Фалёс (VI в. до н.э.), на концепцию которого повлияли воззрения египтян, считал, что первоосновой, душой является вода, так как вода (например, Нил, от которого зависели урожаи) - это основа жизни. Анаксимен (V в. до н.э.) вечно движущимся и вечно живым началом считал воздух. Необходимо отметить, что на взгляды древнегреческих ученых повлияли разнообразные философские и психологические концепции, в том числе и древнеиндийские веды, в частности учение о том, что важнейшим свойством (*праной*) жизни является дыхание (диада - атман-брахман). Отражение этих идей можно увидеть в теории Анаксимена и других греческих ученых, связывавших архе с дыханием, воздухом, ветром. Идея о том, что пневма (воздух, движение) является одной из составляющих души, прослеживается и в более позднее время, например в концепции Эпикура.

Распространенность мнения о материальности души находит свое подтверждение в том, что в самом начале развития психологии ученые считали главным качеством души активность, т. е. утверждали, что душа - это прежде всего энергетическая основа тела, которая приводит инертное, пассивное тело в движение. Таким образом, душа является источником жизни, в основе которой лежит активность.

Несколько позже появилась идея о том, что конкретный материальный объект (вода, земля или воздух), даже очень важный для мира и жизнедеятельности, не может быть первоосновой. Уже Анаксимандр (VI в. до н.э.) писал о «беспредельном», т.е. о таком физическом начале, из которого все возникает и в которое все превращается. В теориях Левкиппа и Демокрита (V-IV вв. до н.э.) возникла идея атомов, мельчайших, невидимых миру частиц, из которых и состоит все окружающее. Атомистическая теория, разработанная этими учеными, была весьма распространена и являлась составной частью психологических учений многих ученых не только Древней Греции, но и Рима. Считая душу источником активности для тела, Демокрит и следующие за ним ученые утверждали, что она состоит из самых мелких и круглых атомов, которые наиболее активны и подвижны.

Не менее важной для развития психологии стала высказанная Гераклитом идея о том, что все в мире действует по определенным законам, по Логосу, который и является главной управляющей си-

лой. Логос объясняет и взаимосвязь между отдельными событиями, в том числе между разными эпизодами в жизни людей. Таким образом, все в мире причинно обусловлено, все события проистекают не просто так, случайно, но по определенному закону, хотя мы не всегда эту связь, причину произошедшего события можем установить. Такой подход, называемый, как было сказано в предыдущей главе, детерминизмом, показал возможности понимания и объяснения происходящего в мире и человеке, открыл новые перспективы перед наукой. Тем самым идея Логоса стала очень важным фактором на пути преодоления сакральности и превращения психологии в науку.

Идея о всеобщей причинной обусловленности стала одной из важнейших и в теории Демокрита. Однако ее распространение на все стороны жизни человека имело и отрицательные последствия, так как лишало его свободы выбора, свободы поведения, которая понималась как возможность самому выстраивать свою судьбу. Это лишение человека свободы воли стало одной из главных причин критики концепции Демокрита Сократом и Платоном, которые доказывали, что таким образом у человека отнимается не только свобода выбора, но и критерии нравственной оценки своего поведения. Мнение о том, что предопределенность поведения делает человека зависимым от окружающей ситуации и лишает его нравственной свободы, свободы выбора, было опровергнуто в теории стоиков, которые разделяли внешнюю и внутреннюю свободу и, не отказываясь от детерминизма, открывали перед человеком возможности для свободного нравственного самосовершенствования.

Примерно с III в. до н. э. психологов начали больше интересоваться не столько общие закономерности и функции души, сколько содержание души человека. На первый план стали выходить не общие для всего психического законы, но изучение того, что отличает человека от других живых существ. Идея о преимущественно энергетической функции души перестала удовлетворять психологию, так как душа - источник энергии не только для человека, но и для других живых существ. В это время ученые пришли к мнению о том, что душа человека служит источником не только активности, но и разума и нравственности. Такое новое понимание души было заложено в теории Сократа, а затем развито в концепциях Платона и Аристотеля.

Впервые в этих концепциях психики появилась и идея о том, что важнейшим фактором, влияющим именно на психику человека, является культура. Если активность связывалась психологами с определенными материальными факторами, то разум, нравственность понимались как продукты культурного развития, как результат духовной работы не одного человека, а народа в целом. Особенно явно это проявилось в теории Аристотеля. Естественно, что фактор культуры не мог повлиять на психику животных и относился только к душе человека, обеспечивая ее качественное от-

лично. Таким образом, изменение в приоритетах психологических исследований, появление новых концепций души стало важным поворотным моментом в развитии психологии.

Объяснить же с точки зрения науки (биологии, физики, медицины) того времени, каким образом строение атомов души человека приводит к ее качественному, а не только количественному отличию от души животного, было невозможно. Поэтому психологические концепции в этот период перешли от материалистической ориентации к идеалистической. Различие материализма и идеализма в психологии связано преимущественно с разным пониманием содержания души, психики; в последней материализм выделяет прежде всего активность, материальная природа которой была очевидна для ученых того времени, а идеализм - еще и разум и нравственность, природу которых объяснить материальными законами было невозможно. Поэтому ученик Сократа Платон пришел к идее о нематериальности и вечности души.

Среди важнейших функций души психологи античности называли познание мира. Сначала в процессе познания выделялось всего две ступени - ощущение (восприятие) и мышление. При этом для психологов того времени не существовало разницы между ощущением и восприятием, выделение отдельных качеств предмета и его образа в целом считалось единым процессом. Постепенно изучение процесса познания мира становилось все более значимым для психологов, а в самом процессе познания выделялось уже несколько этапов. Платон впервые выделил память как отдельный психический процесс, подчеркнув ее значение как хранилища всех наших знаний. Аристотель, а вслед за ним и стоики, выделили еще и такие познавательные процессы, как воображение и речь. Таким образом, к концу античного периода представления о структуре процесса познания были близки к современным, хотя мнения о содержании этих процессов, конечно, существенно различались.

В это время ученые впервые стали задумываться над тем, как же происходит построение образа мира, какой процесс - ощущение или разум - является ведущим и насколько построенная человеком картина мира совпадает с реальной. Иначе говоря, многие вопросы, которые и сегодня остаются ведущими для когнитивной психологии, были поставлены именно в то время.

Демокрит в своей теории познания доказывал, что истинное знание базируется на ощущениях, а разум приносит только заблуждения. Еще более последовательно раскрывал это положение Эпикур, подчеркивавший, что все заблуждения связаны с тем, что наш ум придумывает, субъективизирует окружающее. Ощущения же дают нам истинное представление о нем.

По Эпикуру, в основе знания лежит наш личный опыт, данный нам в наших ощущениях. Он может быть дополнен знаниями, данными другими, а эмпирические знания могут быть обобщены и

систематизированы разумом. Но в этих дополнениях кроются и причины ошибок. Такой подход к познанию получил в философии название *сенсуализм*, и это направление, распространившееся в науке в XVII-XVIII вв., зародилось еще в античности. Тогда же в теории Демокрита появились и первые сомнения в истинности и объективности знаний, которые основаны на ощущениях, на сенсорном опыте человека, что связывалось с субъективностью и ограниченностью этого опыта.

Другое направление в психологии познания, названное позднее в философии *рационализмом*, исходило из того, что истинные знания, т.е. знания об общих законах и понятиях, основаны только на разуме и мало связаны с сенсорными данными о внешнем мире. Такой подход к познанию был характерен для Платона, стоиков, Плотина (II в. н.э.). Исходя из него, ощущения дают нам знания только о единичных вещах, знания же о всеобщем могут быть результатом только деятельности разума. Таким образом, в познании выделяются два этапа - сенсорный опыт, который может дать знания только о конкретном, т.е. о теньях идеальных предметов, и рассуждение, разум, который постигает их суть, всеобщее в мире. Эти знания, по мнению многих психологов-рационалистов античности, должны быть врожденными, данными нам вместе с нашей бессмертной душой. Поэтому такое знание объективно и отражает истинную картину мира.

Таким образом, видно, что не только в современной психологии, но уже в период античности среди психологов не было единой точки зрения на природу и функции психики, на познавательные процессы. Точно так же не было единства и в подходах психологов к проблеме эмоций и их роли в регуляции поведения. Изначально Демокрит, а затем Эпикур, Лукреций Кар и некоторые другие ученые считали, что именно эмоции лежат в основе нашего выбора и регулируют нашу деятельность. Они писали, что в своей активности человек стремится к тому, что приносит ему удовольствие, и избегает того, что приносит неудовольствие. Часто этот подход сочетался с идеей о том, что эмоции, вызываемые внешними предметами, связывают наше поведение, которое, таким образом, становится также зависимым от окружающей действительности. Это же привело, как говорилось выше, Демокрита к мысли о том, что человек несвободен.

Однако психологи, которые доказывали возможность свободной воли и свободного выбора человеком своих поступков, начиная с Сократа и Платона, настаивали на том, что главным регулятором поведения должны быть не чувства, а разум. Платон, соглашаясь с тем, что эмоции могут повлиять на деятельность человека, видел недостатки этой регуляции как раз в том, что эмоции связаны с окружающим, зависят от внешнего мира и подводят человека под эту зависимость. В то же время разум, преодолевая

оковы непосредственной ситуации, высвобождает человека из-под ее диктата, позволяет правильно оценить ситуацию и адекватно построить свое поведение. Поэтому именно разумная регуляция является истинной, и к ней должен стремиться человек, который дорожит своей свободой.

III—II векодо н.э., по праву считающиеся временем расцвета античной психологии, были и временем создания классических теорий античности - теорий Платона и Аристотеля, со смертью которого и заканчивается этот период.

Третий, заключительный этап в развитии античной психологии существенно отличается от предыдущих прежде всего своей проблематикой, преобладанием практических интересов, связанных с анализом причин тех или иных поступков человека, способов преодоления трудностей и проблем, встающих перед ним, над теоретическим размышлением. Третий этап получил название *период эллинизма*, так как связан с распространением греческой науки и культуры по всему миру после походов Александра Македонского. Он характеризуется и более тесными связями с восточной культурой, расцветом точных наук, театра, поэзии. При этом новые исследования психики основывались на достижениях выдающихся психологов классицизма.

Интерес к человеку, его личности, причине его свободных поступков, мотивации его поведения, его физической организации приводит к тому, что проблема этического, нравственного развития и критерии оценки нравственной личности в эллинистический период выходят на первый план и становятся важнейшими для психологии. Логика развития самой науки и логика развития общества привели к тому, что этические вопросы занимали все более значимое место в общественном и научном сознании. Начиная с Сократа человек осознается как самостоятельная ценность, не подчиняющаяся природе, но стоящая вне и выше ее. Неудивительно поэтому, что именно связь нравственности с активностью, с законами человеческого поведения и стала центральной проблемой для психологов эллинизма.

Необходимо отметить, что в науке того времени, как и в предыдущие периоды, не существовало единой точки зрения на проблему соотношения поведения и нравственности, и ведущие психологические школы эллинизма - эпикурейцы, стоики, киники, платоники - по-разному отвечали на вопрос о том, какое поведение следует рассматривать как социально желательное. Важное значение имели и дискуссии о том, должен ли человек подчиняться внешним правилам, законам общества, или же он должен следовать только собственным представлениям о добре и зле, собственным желаниям и нормам. При этом основной причиной расхождения позиций стоиков и эпикурейцев стал вопрос о взаимоотношениях между личностью и обществом.

Дискуссии стоиков и эпикурейцев нашли отражение и в искусстве, прежде всего в драме, в которой эти вопросы находили воплощение в образах наиболее известных героев. Еще в доэллинистический период драматурги большое внимание в своих произведениях уделяли проблеме этического детерминизма, свободе воли и нравственности человека. Одним из первых эту проблему анализировал Софокл в своей трагедии «Эдип». Рассматривая легенду о царе Эдипе, Софокл исходил из того, что единственной детерминантой, определяющей жизнь человека, является воля богов. Все законы, в том числе и этические, даются только ими, они могут карать или миловать человека, причем субъективная оценка человеческих поступков не имеет существенного значения, важно только, как эти поступки рассматриваются богами.

Софокл изобразил Эдипа добрым, хорошим человеком, который следует всем этическим заповедям, чтит богов и общественные законы. Однако этот хороший, честный, богобоязненный человек с самого рождения был обречен на несчастья, потому что его род (а не он лично) в стародавние времена прокляли боги. Поэтому, несмотря на отсутствие субъективного греха, судьба его складывается роковым образом, он совершает, не зная этого, богопротивные, греховные проступки, за которые и наказывается. Таким образом, в своей трагедии Софокл утверждает бессилие человека, его беспомощность перед волей богов. Перед таким детерминизмом, фатальной ролью судьбы, рока, которые направляются богами, человек ничтожен, и его нравственные законы ничего не значат. Поэтому истинно нравственная позиция заключалась в послушании, почитании богов, их воли и желаний. О таком подходе к нравственности говорят и древнегреческие мифы, в которых нарушение воли богов, так же как сопротивление или вызов им, жестоко наказывается: вспомним хотя бы наказание царя Марсия, Арахны, Ниобы, которые посмели сказать, что они умеют что-то делать не хуже богов.

Однако другой древнегреческий драматург, Еврипид, возражал против такого подхода к проблеме свободы воли, оценки поведения человека. Он, как и психолог Эпикур, настаивал на том, что источник нравственности - в самом человеке, он сам и совершает свои поступки, и судит о них, оценивает их как нравственные или безнравственные. В трагедии Еврипида «Медея» героиня не только сама решает, каким образом ей поступить, ориентируясь исключительно на свои намерения и желания, но и в оценке своих действий исходит не из того, насколько этот поступок хорош или нравствен для всех, а насколько он хорош для нее. Поэтому она без малейших угрызений совести нарушает принятые на себя обязательства, самовольно слагая сан жрицы, предает своего отца и братьев, мстит своему мужу, убивая своих детей, а потом, добываясь власти над вторым мужем, стремится к смерти своего пасынка. Совершая эти поступки, она, несомненно, сеет зло, принося несчастья другим и нарушая волю

богов, но ее поступки не приводят ни к какому наказанию лично для нее, она не просто в состоянии их совершить, но и остается хорошей в глазах Еврипида и зрителей, которые сочувствуют именно ей и считают именно ее правой, принимая ее субъективную оценку событий и поступков. Таким образом, Еврипид одним из первых писателей заговорил о ценности индивидуального человека, о праве личности на индивидуальное поведение и собственные этические нормы.

Так еще в культуре Древней Греции впервые появляется мысль о том, что сильная, значительная личность имеет право на свои законы, на собственную позицию и ее поступки надо оценивать по другим этическим нормам, чем жизнь простого человека. В наше время эта идея о сверхчеловеке была развита Ф. Ницше, стала популярной и нашла отражение во многих художественных произведениях.

Анализ двух противоположных позиций в разработке этических норм привел к необходимости, не отступая от идеи самоценности и активности личности, доказать значимость объективного нравственного закона, по которому должны оцениваться поступки всех людей. Такая позиция отражена в знаменитой трилогии Эсхила «Орестея». В трагедии Клитемнестры, Агамемнона, Электры и Ореста также повинны боги, которые прокляли их род (как и род Эдипа). Поэтому особенно в начале, как показывает Эсхил, их поведение является следствием проклятия, а не их субъективных желаний, хотя уже у Клитемнестры есть варианты поведения - от мести и убийства мужа до смирения перед волей богов.

Но кульминации эта возможность выбора достигает в поступках Электры и Ореста. Эсхил доказывает, что человек волен в своих поступках, сам их выбирает и потому сам за них должен отвечать. При этом он показывает, что не существует единой правды и единой воли богов, так как их истина неабсолютна и несовершенна. С его точки зрения, свобода человека проявляется не в том, что он может действовать так, как ему захочется, а в том, что человек сам решает, по каким законам он будет строить и оценивать свое поведение. То есть именно человек, а не боги, вырабатывает этические законы и способы их соблюдения.

Так, Орест и Электра принимают сторону отца и, солидаризуясь с Аполлоном, выступают против божественного (и более древнего) права матери. Выбирая эту позицию, Орест вступает в конфликт с богами, и Эринии, посланные ими, должны ему отомстить. Наиболее важным в трагедии является то, что фактически происходит не только конфликт Ореста с богами (Эринниями), но и конфликт богов между собой, так как на стороне Ореста, защищая его, выступает бог Аполлон. Бессилие богов решить конфликт доказывает, с точки зрения Эсхила, преимущественное значение гражданских, а не божественных законов, так как решается этот конфликт не судом Зевса, но гражданским судом города Афин, который оказывается важнее суда богов.

Вопросы, которые ставили художники в своих произведениях, получали объективное обоснование в трудах ученых. При этом основной вопрос заключался не в отказе от принципа индивидуализма, а в поиске объективных этических норм, ограничивающих вседозволенность человека, определяющих разницу между добром и злом. Таким образом, проблема социализации, соотношения индивидуальных особенностей и общественных норм и правил поведения, которая поднималась уже в работах Платона и Аристотеля, получала особое звучание.

В этом контексте важное значение приобретал вопрос свободы воли, так как еще Сократ и Платон отмечали, что если человек не властен над своими поступками, то невозможно установить этические законы, по которым его можно судить. Как, например, можно осудить вора или убийцу, если самой судьбой ему предписано совершить данный грех? Точно так же мы не всегда можем награждать добродетельного человека, ибо его хорошее поведение зависит не от его высокой нравственности, но от его судьбы, и в других обстоятельствах он может совершить бесчестные поступки. Такой подход проявляется в трагедии Софокла, в которой судьба жестоко карает субъективно нравственного и хорошего человека.

Однако и вседозволенность, отсутствие объективных нравственных законов, по которым можно оценить поведение человека, также приводит к потере нравственных ориентиров, к злу. Хотя источник активности и может находиться внутри человека, но судить его поведение должны другие, по объективным, распространяющимся на всех законам, доказывали психологи.

Так из сферы искусства проблемы этического развития и свободы человека, т.е. наиболее важные для современной психологии личности проблемы, переходят в науку, где рассматриваются прежде всего с точки зрения детерминации поведения. В связи с этим встают вопросы, подчиняется ли человек законам окружающего мира или только своим мотивам, чем отличается нравственная мотивация от другой, например чисто биологической, какой должна быть структура идеальной личности. Все эти вопросы, поставленные наряду с другими уже в теориях Платона и Аристотеля, выходят на первый план в эпоху эллинизма.

Киники в поисках свободы доказывали, что человек должен освободиться от всего, что мешает ему обрести независимость, т.е. должен стать самодостаточным. Самодостаточность понималась ими достаточно прямолинейно, прежде всего как независимость от достижений общества, цивилизации - хорошей одежды, пищи, дома, крыши над головой. Киники также доказывали, что человек должен освободиться от стыда, не должен стыдиться нарушения моральных запретов, своей неграмотности и вообще не должен зависеть от тех знаний, которые изобрели до него, поэтому невежество, негативизм - это символы независимости. В своем

поведении некоторые киники демонстрировали, что не стыдятся даже отправлять свои естественные потребности на глазах у всех, так как мнение окружающих для них безразлично.

Позиция киников доказывала бесплодность полного отрицания, негативизма, демонстрировала, что личная свобода не может рассматриваться вне ответственности за свою жизнь, не может стать свободой от всего, без осознания ее целей. Другими словами, киники и в своей теории, и в практике наглядно показали бесперспективность обретения той свободы, которую позже известный психолог Э. Фромм назвал «свободой от», противопоставляя ее «свободе для», подразумевающей и определенные ограничения своего «Я».

Другие ученые, рассматривая проблемы личности, не отрицали полностью связь человека с окружающими его людьми и его ответственность перед ними. Разногласия касались главным образом вопроса о том, что же регулирует поведение человека - разум или эмоции и насколько он свободен в выборе собственного пути развития. При этом Эпикур, доказывая, что человек подчиняется только своим собственным мотивам, входит в противоречие сам с собой, ибо тот факт, что поведение регулируется эмоциями, частично приводит его к мысли о том, что полностью человек свободен быть не может, так как эмоции вызываются внешними воздействиями. Чтобы избавиться от этих противоречий, он высказал мысль о том, что эмоции могут быть связаны как с телесными, так и с духовными нуждами, которые наиболее важны, так как именно они выводят человека из-под зависимости от внешнего мира.

В этом плане наиболее последовательными были стоики, выделявшие два вида детерминации и два вида свободы - внешнюю и внутреннюю. Внешней свободы фактически не существует, так как человек не свободен в выборе своей судьбы - места рождения, болезней, смерти и т.д. Эти внешние факторы, как правило, вызывают то или иное эмоциональное отношение - аффект, с которым человек должен бороться для того, чтобы обрести внутреннюю свободу. Внутренняя свобода - это свобода разума, который осознает ограниченность внешнего, судьбы, так же как и безграничность интеллектуальных возможностей человека в его постижении мира, себя и общества. Так впервые в психологии появилась мысль о том, что свобода возможна только на основе разума, не подверженного законам материального мира, которые, воздействуя на тело, ограничивают его свободу.

Таким образом, в психологии античности, т.е. в психологии, которая развивалась учеными Древней Греции и Рима, можно условно выделить три этапа - зарождение и становление психологии (VII-IV вв. до н.э.), период классической греческой науки (III-II вв. до н.э.) и период эллинизма (II в. до н.э. - III-IV вв. н.э.)

В VII-IV вв. до н.э. появились первые научные концепции психики, в которых она рассматривалась прежде всего как источник

активности тела. При этом считалось, что душа человека и души других живых существ имеют чисто количественные различия, так как человек, как любое живое существо, подчиняется тем же законам, что и все в природе. В это же время возникли и первые теории познания, в которых преимущество отдавалось эмпирическому знанию. Эмоции рассматривались в качестве основного регулятора поведения. Главное, что уже в этот период были сформулированы ведущие проблемы психологии: в чем заключаются функции души, каково ее содержание, как происходит познание мира, что является регулятором поведения, есть ли у человека свобода этой регуляции (см. табл. 2).

Таблица 2

Развитие психологии в античности

О мире и душе		О познании		О свободе и регуляции поведения	
Материализм	Идеализм	Сенсуализм	Рационализм	Эмоциональная регуляция	Регуляция на основе разума
Мир состоит из атомов, движущихся в пустоте. Все в мире (и человек) подчиняется определенным законам. Душа служит источником энергии для тела, состоит из мелких, подвижных атомов, смертна, появляется и исчезает вместе с телом. Состоит из частей: 4 – у Эпикура и Лукреция, 8 – у стоиков	Мир состоит из материи и идей (Платон) или форм как творческого начала природы. Человек – венец природы. Душа – прежде всего источник разума и нравственности. Бессмертна, вечна (либо целиком, либо одна из ее частей). Состоит из нескольких частей, которые обладают разными свойствами	В основе процесса познания – ощущения, опыт, который обобщается при помощи разума. В основе ощущений – теория истечений (Демокрит, Эпикур, Лукреций, стоики). В процессе познания несколько этапов (от 2 до 4). Сравнение и обобщение чувственных впечатлений происходит при помощи ассоциаций в общем чувствительше (Аристотель)	Главным источником знаний является разум, ощущения дают знания только о единичных вещах, теориях предметов (Платон), мешая истинному познанию (стоики). В процессе познания несколько этапов (от 3 до 5). Ощущения пассивны, мышление активно, связано с речью (Платон, стоики) и интуицией (Платон)	Эмоции управляют поведением, они связаны с внешним миром (Демокрит), а также с духовным и потребностями человека (Эпикур). Свобода человека ограничена (Эпикур) или невозможна вообще (Демокрит)	Регуляция поведения должна происходить на основе разума, который помогает правильной оценке ситуации и освобождает человека изпод власти эмоций (стоики), делая его свободным (Сократ, Платон). С эмоциями надо бороться (стоики, Платон) или изживать их (катарсис, Аристотель). Разделение внешней и внутренней свободы (стоики)

В период классической греческой психологии появились первые развернутые концепции психического, сформулированные Платоном и Аристотелем. Этот период, считающийся вершиной греческой философии, можно рассматривать как ведущий и для психологической науки. В это время ученые обратились к человеку, началось исследование тех качественных отличий, которые свойственны только душе человека и которых нет у других живых существ. Возникла идея о том, что психика - носитель не только активности, но и разума и нравственности, т.е. на ее развитие оказывают влияние не только материальные факторы, но и культура, духовный уклад. Так появились идеи о необходимости свободы для человека, которая возможна только при отходе от мысли о том, что поведение детерминируется и регулируется эмоциями. Таким образом, разум, а не чувства начинают рассматривать в качестве главного регулятора поведения, и разум же становится источником объективных знаний о всеобщем, истинном, которое может быть совершенно не связано с чувственными ощущениями (см. табл. 2).

В период эллинизма, в котором греческая наука, культура вышли за рамки Греции, произошло и перемещение основных психологических школ из Греции в Рим. В это время не возникли принципиально новые подходы к психике, большинство школ модифицировали взгляды, высказанные учеными в предыдущие периоды. Однако открылось много интересных и важных фактов, связанных с исследованием особенностей поведения, его регуляции, с проблемой оценки деятельности человека и критериев этой оценки (см. табл. 2).

Окончился этот период в III—IV вв., когда зарождающаяся религия начала доминировать над научными концепциями и стал возвращаться сакральный подход к знаниям, которые рассматривались не с точки зрения их доказательности, а с точки зрения веры или неверия. Наступал период Средневековья.

Первые психологические теории античности

Как уже говорилось, первые психологические теории появились на рубеже VII—VI вв. до н.э. Они разрабатывались учеными, принадлежавшими к известным философским школам того времени - милетской и элейской. Фалёс, один из ведущих ученых милетской школы, считал, что первоосновой мира, а следовательно, и человека, т. е. его душой, является вода, без которой нет жизни. Его последователи - Анаксимандр и Анаксимен, разделяя взгляд Фалеса на то, что сущее, первооснова - это материальная субстанция, придавали большее значение воздуху, считая именно его вечно живой и изменяющейся основой.

В этих первых психологических концепциях душа рассматривалась главным образом как источник активности, энергии, другие же функции души, в том числе и важнейшие для последующих ученых вопросы познания, регуляции поведения, еще не исследовались.

О предназначении души и ее разнообразных свойствах одним из первых заговорил **Пифагор (VI в. до н. э.)** – не только известный математик, но и философ и психолог. Пифагор стал основателем одной из наиболее значимых в то время научных школ, которая была построена скорее по принципу тайной ложи, чем научной школы. Ее целью было формирование такой группы людей («научной аристократии», как ее называл сам Пифагор), которая могла бы взять на себя ответственность за общество, направляя его развитие и устраняя его недостатки. Пифагор отрицал равенство душ, считая, что равенства нет в природе вообще. Точно так же его нет и среди людей, из которых одни более способные и активные, а другие менее способные и склонные к послушанию. Эти различия, подчеркивал Пифагор, не являются наследственными, поэтому в самой аристократической и богатой семье может родиться неспособный к управлению человек. Исходя из этого он считал необходимым поиск таких способных людей и их специальное обучение. Противодействие этим идеям как со стороны греческой демократии, так и со стороны аристократов привело к тому, что школа Пифагора и его последователей подвергалась гонениям и приобретала форму закрытой партии, с посвящениями и клятвами верности. Идеи Пифагора о необходимости формирования класса правителей из наиболее мудрых и просвещенных людей наложили отпечаток и на теорию Платона об идеальном обществе.

Пифагор также впервые пришел к выводу о том, что душа не может умирать вместе с телом конкретного человека, что она должна развиваться по своим законам, соответственно своей цели. Этой целью он считал очищение, т. е. душа в процессе своей жизни (своей, а не тела) должна становиться все более совершенной и чистой. На его концепцию наложили отпечаток идеи буддизма о карме и перевоплощениях души, а также орфическая религия, которая считала, что после смерти тела душа перемещается в другое тело, в зависимости от нравственной оценки ее существования.

Пифагор в качестве критерия оценки выбрал соответствие предмета (в том числе и человека) строгим математическим законам – гармонии, четности и т.д. Так в психологии впервые появилась идея о том, что мир математики, мир совершенных геометрических и логических формул более важен и объективен, чем мир реальных предметов. Сущность предметов здесь оценивается не по предназначению, но по их числовому выражению, и чем оно совершенней, тем совершенней сам предмет. Такое понимание сути числа прекрасно выражено в стихотворении Н.Гумилева: «...все оттенки смысла умное число передает...» Так для реальности ставится

цель - стать такой же совершенной, как и идеальный логический мир. Пока еще речь не идет о том, что именно идеальный мир и является первичным, что он породил мир реальных предметов, но предпосылки этих взглядов уже заложены в теории Пифагора.

Однако, исследуя функции души и ее предназначение, Пифагор и его школа не задавались еще вопросом о том, как человек познает мир, вопросом, который станет одним из основных для психологической науки. В числе первых изучение процесса познания с помощью анализа этапов переработки знаний начал греческий ученый **Гераклит** (VI-V вв. до н. э.).

Гераклит считал, что становление и развитие мира, природы и человека осуществляется по непреложным законам, которые никто, ни люди, ни боги, не может изменить. Этот закон - Логос, выражающийся прежде всего в слове, и есть та сила, которую человек называет судьбой. Первоосновой всего сущего является огонь, который посредством сгущения превращается в воздух, воду и землю. Логос определяет направление и время этих превращений, которые и составляют основу мирового года (по аналогии с временами года). Поэтому как зима сменяется весной, а лето - осенью, так и расцвет общества сменяется его упадком и появлением нового общества. Эта теория мирового года Гераклита приобретала особую популярность в моменты общественных кризисов, которые, например, римские историки объясняли исходя из этой теории.

Точно так же изменяются человек и его душа. Поэтому, по мнению Гераклита, можно исследовать закономерности жизни души, ее развития и угасания. Наряду с теорией детерминизма Анаксагора идея Логоса, высказанная Гераклитом, открывала новые возможности перед научным изучением психики.

Большое значение имеет и тот факт, что Гераклит внес в психологию идею постоянного развития и изменения. Его знаменитое изречение «все течет» стало впоследствии одним из самых важных положений не только для философской диалектики, но и для теорий сознания, например для *теории потока сознания* Джемса. Гераклит также считал, что все движется и изменяется и не существует однозначной оценки для окружающих вещей, для мира в целом. Так, золото, очень важное для человека, не имеет никакой цены для осла, который предпочтет ему сено. Эта идея субъективности оценки впоследствии стала одной из причин отрицания возможности познания мира последующими психологами, например Демокритом. Гераклит же считал такой субъективизм и изменчивость совершенно естественными и вытекающими из Логоса, из законов природы и не противопоставлял их возможности понять мир.

Он также впервые высказал предположение о том, что существуют два этапа переработки знаний - ощущения и разум. При этом разум способен постигать более общие и не видимые глазом вещи, например Логос, суть вещей. Поэтому разум выше, чем ощущения.

Свое понимание развития мира он перенес и на развитие души. Он считал, что и душа человека рождается, растет и совершенствуется, затем постепенно старится и, наконец, умирает. Проводя сравнение между душой и огнем (первоосновой мира), Гераклит измерял степень совершенства и зрелости души по степени ее огненности. Так, душа ребенка еще сырая, влажная, постепенно она высыхает, становится все более огненной, зрелой, способной к четкому и ясному мышлению. В старости душа опять постепенно пропитывается влагой, отсыревает, и человек начинает плохо и медленно соображать. Таким образом, Гераклит не только впервые сказал о развитии души, но и связал это развитие с мышлением, отождествляя психическое развитие с развитием интеллекта. Такой подход в дальнейшем был характерен для многих психологических теорий, в которых в качестве главной функции психического рассматривался интеллект, познание мира. Это позволило уже в XIX в. В. Вундту обвинить психологию в интеллектуализме.

К IV в. до н.э. в греческом обществе ощущалась настоятельная потребность в учителях, которые могли бы обучать людей, занявших высокие политические должности в выборных греческих республиках, но не имевших хорошего начального образования. При этом важно было обучать их не столько начаткам знаний (грамоте, арифметике), сколько искусству излагать свои мысли, логично мыслить и убеждать окружающих. Преподаватели - преимущественно философы - обучали не только философии, но и психологии, риторике, т.е. общей культуре, мудрости, поэтому их называли «учителями мудрости» - софистами.

Наиболее известными представителями этой школы были **Протагор** (ок. 481-410 гг. до н.э.) и его ученик **Горгий** (ок. 483-375 гг. до н.э.). С их точки зрения, способность к рассуждению развивает умение доказать любую истину, так же как и опровергнуть любое суждение. За свои выступления, в которых они публично демонстрировали это умение, и за уроки софисты стали получать значительные суммы денег, что отличало их от большинства других ученых. Можно сказать, что их деятельность положила начало платному обучению науке.

Умение уйти от прямого ответа и привести несколько способов решения одной и той же задачи получило название софистики. Доказывая значимость личного мнения конкретного человека и его приоритетность над другими убеждениями, Протагор высказал знаменитое изречение: «Человек есть мера всех вещей». Исходя из этого, он и говорил об относительности и субъективности человеческих знаний, невозможности выработать общие для всех понятия, в том числе понятия добра и зла, так как то, что есть добро с точки зрения одного человека, другой может оценивать как зло.

В то же время Протагор говорил о том, что с точки зрения общества существуют понятия блага и зла, хорошего и плохого поведе-

ния. Именно он впервые поставил вопрос о том, можно ли, планомерно воздействуя на человека в личном общении, сделать его лучше в нравственном смысле, помочь ему преодолеть трудности жизни. При этом целью такого воздействия было не только совершенствование человека с точки зрения объективных критериев нравственности, но и поиск оптимальных путей адаптации к тем социальным условиям, в которых человек живет. С точки зрения Протагора, естественное развитие души ребенка, без целенаправленного социального воздействия на него, не может помочь ему в такой социализации. Так, уже в Древней Греции был впервые поставлен вопрос о том, какие условия оптимальны для формирования социально активной и адаптированной личности. Протагор пришел к выводу, что с точки зрения социальной адаптации наиболее важным является именно внешнее влияние, которое заключается в обучении людей приемам воздействия на других. В условиях греческой демократии одним из значительных условий такого воздействия как раз и было ораторское искусство, способность словом увлекать людей и убеждать их в правоте собственной точки зрения. Поэтому именно обучение приемам ораторского искусства Протагор считал главным в тех уроках, которые давали софисты. Эту точку зрения разделяли многие ученые Древней Греции и Рима, а потому владение ораторским искусством считалось одним из главных критериев одаренности. Способность к красноречию давала возможность более активно участвовать в общественной жизни, помогала добиться более высокого статусного места. Поэтому Протагор считал, что благодаря обучению и упражнению человек может стать более нравственным и более гражданственным.

Взгляды первых греческих психологов на отдельные психологические вопросы были проанализированы и систематизированы в теории известного греческого философа и психолога Демокрита (470-370 гг. до н.э.). Он родился в городе Абдеры, на севере Греции, в знатной и обеспеченной семье. Его родители постарались дать ему лучшее образование, однако сам Демокрит счел необходимым предпринять несколько длительных путешествий для того, чтобы получить знания не только в Греции, но и в других странах, прежде всего в Египте, Персии и Индии. На эти путешествия он потратил почти все деньги, оставленные ему родителями, а потому, когда вернулся на родину, его сограждане посчитали его виновным в растрате состояния и назначили судебное заседание, на котором Демокрит должен был оправдать свое поведение либо навсегда покинуть родной дом. Доказывая пользу полученных им знаний, Демокрит прочитал народному собранию основные положения своей книги «Большой мирострой», которая, по мнению многих современников, была его лучшим произведением. Сила убеждения Демокрита и понимание важности науки были настолько велики, что сограждане признали его правоту и посчитали, что деньги

были им потрачены с пользой. Его не только оправдали, но и наградили 500 талантами (очень большой суммой денег в то время), а также воздвигли медные статуи в его честь. Рассказы о нем свидетельствуют о его глубокой житейской мудрости, наблюдательности и обширных знаниях, недаром сограждане обращались к нему за советами в сложных ситуациях. Путешествия не только дали Демокриту возможность получить разнообразные знания, но и показали их относительность и субъективность. Возможно, благодаря этому он и стал первым автором теории о первичных и вторичных качествах вещей, которая, как будет показано ниже, доказывает субъективность и неполноту наших знаний о мире. Целеустремленность и погруженность в научные изыскания помогли Демокриту создать одну из первых комплексных психологических теорий, в которой были впервые проанализированы все важные для психологии вопросы - о душе, познании, свободе воли и регуляции поведения. В то же время, возможно, что именно эти качества не позволили ему создать свою школу (Демокрит - один из немногих выдающихся ученых того времени, у которого не было прямых учеников).

Эрудиция Демокрита проявилась и в его сочинениях, к сожалению, дошедших до нас только в отрывках. Странствия, которые первоначально ставились ему в вину, позволили Демокриту стать первым систематизатором знаний, накопленных в различных психологических и философских системах того времени. Фундамент его теории составляет атомистическая концепция, основы которой были разработаны учителем Демокрита Левкиппом. Согласно этому взгляду, весь мир состоит из мельчайших, не видимых глазом частиц - атомов. Все многообразие свойств и предметов природы, окружающего мира и людей Демокрит объясняет тем, что атомы отличаются друг от друга по форме, они могут быть по-разному ориентированы в пространстве и соединяются друг с другом в разных сочетаниях.

По Демокриту, человек, как и вся окружающая природа, состоит из атомов, образующих его тело и душу. При этом душа, которая, как и в предыдущих учениях, является причиной активности тела, строится из мелких круглых атомов, наиболее подвижных, так как они должны придать движение инертному телу. Таким образом, с точки зрения Демокрита, такая структура души может обеспечить выполнение ее важнейшей функции - источника энергии тела.

Мелкие круглые атомы составляют основу не только души, но и воздуха. Они рассеиваются по всему пространству, попадая при вдохе в тело живого существа. При выдохе часть атомов души вылетает из тела, растворяясь в воздухе. Потому дыхание является одним из важнейших для жизни процессов, в нем постоянно обновляются атомы души, что обеспечивает психическое и соматическое здоровье. Так вновь в греческой психологии появляются

отзвуки индийской философии, почерпнутой Демокритом в его путешествиях. После смерти человека тело уже не может служить оболочкой для этих атомов, и душа рассеивается в воздухе, а потому душа тоже смертна.

Душа есть не только у человека, но и у всех живых существ. Причем разница между человеком, животными и более низкими формами жизни не качественная (ведь структура души у всех одинакова - это мелкие круглые атомы), а количественная - у человека атомов души больше, чем у животных.

Этот количественный, а не качественный подход к объяснению различий характерен и для теории познания Демокрита, и для всего первого периода развития античной психологии, в котором, как уже отмечалось выше, не ставился под сомнение тот факт, что законы, которые определяют жизнь человека, те же, что и для остальной природы. Это тот самый Логос, о котором Гераклит писал, что «даже солнце не может нарушить Логос», даже боги подвержены его законам, а тем более человек и его окружение, как социальное, так и природное.

Демокрит считал, что душа находится в нескольких частях тела - в голове (разумная часть), груди (мужественная часть), печени (вождедеющая часть) и в органах чувств. При этом в органах чувств атомы души находятся очень близко к поверхности и могут соприкасаться с микроскопическими, не видимыми глазу копиями окружающих предметов (*эйдолами*), которые носятся в воздухе, попадая и в органы чувств.

Эти копии отделяются (истекают) от всех предметов внешнего мира, а потому данная теория познания называется *теорией истечений*. Соприкосновение эйдолы с атомами души и составляет основу ощущения, именно таким образом человек познает свойства окружающих предметов. При этом все наши ощущения (в том числе зрительные и слуховые) являются контактными, так как ощущение не может происходить без непосредственного соприкосновения эйдолы с атомами души. Эйдолы могут попадать не только в органы чувств, но и в другие части тела - тогда наши ощущения бывают неправильными, они обманывают нас. Так, по мнению Демокрита, и возникают иллюзии и ошибки восприятия. Тот факт, что эйдолы могут относиться ветром далеко от предмета, копиями которого они являются, объясняет, по его предположению, причину миражей, когда мы видим предметы, которых нет в действительности. Сновидения также связаны с эйдолами, которые попадают к человеку во время его сна. Таким образом, теория истечений Демокрита объясняла на уровне науки того времени практически все феномены восприятия, о которых говорит и современная психология.

Обобщая данные нескольких органов чувств, человек строит картину мира, переходя на следующий уровень - понятийный, который представляет собой результат деятельности мышления. Та-

ким образом, в теории Демокрита существуют две ступени в познавательном процессе - ощущения и мышление, которые возникают одновременно и развиваются параллельно. При этом он подчеркивал, что мышление дает нам больше знаний, чем ощущения. Так, ощущения не позволяют нам увидеть атомы, но путем размышления мы приходим к выводу об их существовании, т. е. более крупные объекты можно познать при помощи ощущения, а более мелкие - посредством мышления. Иначе говоря, как и в понимании души, разница между разными видами познания количественная, но не качественная. Теория истечений (хотя и с некоторыми модификациями) была признана в качестве основы формирования наших чувственных знаний о предметном мире всеми материалистами Древней Греции.

Демокрит также ввел понятие первичных и вторичных качеств предметов. Первичные - это те качества, которые действительно существуют в предметах: масса, фактура поверхности (гладкая или шероховатая), форма. Вторичные качества - это цвет, запах, вкус. Перечисленных свойств нет в предметах, их придумали люди для своего удобства, так как «только во мнении есть кислое и сладкое, красное и зеленое, а в действительности есть только пустота и атомы», писал Демокрит. Таким образом, он впервые сказал о том, что человек не может совершенно правильно, адекватно познать окружающий мир, а чтобы компенсировать свое незнание, он придумывает какие-то свойства для разных предметов. В то же время Демокрит подчеркивал, что это не пустое фантазирование, вторичные качества хотя и субъективны (то, что одному кажется, например, слишком сладким, другому может казаться кисловатым и т.д.), но базируются на совокупности нескольких первичных качеств.

Впоследствии идея о том, что на основе обобщения данных наших органов чувств мы не можем полностью и адекватно узнать окружающий мир, стала доминировать в теории познания почти всех сенсуалистов. Высказанная Демокритом концепция о двух видах качеств приобрела более законченный вид у Д. Локка, который к двум видам качеств добавил третье, что еще больше затруднило правильное понимание мира.

Сильное влияние на развитие теории регуляции поведения оказали взгляды Демокрита на роль эмоций в этом процессе. Он считал, что именно эмоции руководят поведением, так как человек (и любое другое живое существо) стремится к тому, что приносит удовольствие, избегая того, что несет неудовольствие, страдание. Впоследствии эти взгляды Демокрита были развиты Эпикуром в *теории гедонизма* (наслаждения), в которой доказывалось, что поведение человека побуждается и направляется предметами окружающего мира, вызывающими у него определенные эмоциональные переживания. Сам же Демокрит писал о том, что эмоции лишь

регулируют деятельность, но направляется она всеобщим законом, Логосом.

Невозможность понять до конца окружающую действительность относится и к пониманию законов, которые управляют миром и судьбой человека. Демокрит утверждал, что в мире нет случайностей и все происходит по заранее заданной причине. Он писал о том, что люди придумали случай, чтобы прикрыть незнание дела и неумение управлять. На самом деле случайностей нет и все причинно обусловлено. Такой подход носит название *всеобщего детерминизма*, а признание необходимости всех совершающихся в мире событий рождает фаталистическую тенденцию в понимании человеческой жизни, отрицает свободу воли человека. Критики Демокрита, анализируя эти взгляды, подчеркивали, что при таком понимании невозможно не только управлять собственным поведением, но и оценивать поступки людей, так как они зависят не от их нравственных принципов, но от судьбы. Особенно негативно оценивались эти взгляды Демокрита с точки зрения развития нравственности человека, так как в том случае, если все обусловлено, невозможно влиять на поведение человека, так же как невозможно судить или хвалить его. Сократ и Платон, рассматривая такой детерминистический подход с точки зрения этики, говорили о том, что нельзя судить человека, который украл, если считать, что он действовал исходя из своих естественных и закономерных в определенной ситуации эмоций (например, хотел есть, а денег на еду не было), а ситуация, в которой он мог украсть нужные ему деньги, была задана изначально, заложена в его судьбе.

В то же время сам Демокрит стремился совместить фаталистический подход к судьбе с активностью человека при выборе нравственных критериев поведения. Он писал о том, что моральные принципы не даются человеку от рождения, но являются результатом воспитания, поэтому люди становятся хорошими благодаря упражнению, а не природе. Воспитание, по мнению Демокрита, должно научить человека хорошо мыслить, хорошо говорить и хорошо делать. Он также писал о том, что люди, выросшие в невежестве, подобны человеку, который танцует между мечами, поставленными вверх лезвиями. Они погибают, если при прыжке не попадают в то единственное место, где следует поставить ноги. Так и невежественные люди, уклоняясь от следования верному примеру, обыкновенно гибнут. Сам Демокрит считал воспитание таким трудным делом, что сознательно отказался от брака и не желал иметь детей, так как считал, что от них бывает много неприятностей; при этом в случае удачи последняя приобретает цену большого труда и заботы, в случае же неудачи горе не сравнимо ни с одним другим.

Однако стремление совместить идею активности человека с принципом всеобщего детерминизма, всеобщей обусловленности,

в том числе обусловленности и всех поступков человека, как хороших, так и плохих, оставалось самым узким местом в теории Демокрита (особенно в эпоху эллинизма, когда этическая проблематика была одной из центральных для психологии и философии). Последовали многочисленные попытки ревизии этой части теории Демокрита, что, в частности, было сделано Эпикуром. Однако сама теория оставалась ведущей материалистической концепцией на протяжении шести веков.

Большое значение для развития психологии имели и концепции психики, разрабатываемые врачами, прежде всего в медицинской школе **Гиппократ** (ок. 460 - ок. 370 гг. до н.э.). Он собрал и систематизировал, как Демокрит в психологии и философии, почти все научные воззрения на медицину своего и предшествующего времени. Главное, что отстаивал Гиппократ, - это эмпирический характер медицинского знания. Он доказывал, что оно не может строиться без опытных исследований, на основе одних рассуждений, что отвлеченные понятия холодного или теплого, хорошего или плохого не применимы к медицине. Нет понятия теплоты вообще, есть более или менее теплые или холодные вещества, которые приносят в разных ситуациях пользу или зло больному человеку. Так диалектический подход к понятиям, заложенный Гераклитом, нашел свое отражение в медико-психологических работах Гиппократ.

Еще одной идеей Гераклита, использованной Гиппократом в его работах, была идея о четырех началах, из которых состоит окружающее. Хотя ведущей жизненной силой, обеспечивающей связь человека со средой, он считал воздух, дающий возможность дышать, основа самого человека, его телесной организации является гуморальной, жидкостной. Исходя из этого Гиппократ разработал свое известное учение о темпераментах, основанное на сочетании четырех видов жидкости в организме - крови, слизи, желчи черной и желчи желтой. Как полагал Гиппократ, «из них состоит природа тела и через них оно и болеет, и бывает здоровым».

Важным моментом в его теории было и понятие меры, которое он считал ведущим в эмпирической медицине, доказывая, что, хотя абстрактного понятия меры и не существует, опытный и умеющий наблюдать врач может вывести эту меру в каждом конкретном случае и для каждого больного. Понятие меры (кразис) стало главным и в концепции темперамента, при этом считалось, что отступление от нормы, нарушение (акразия) сочетания четырех видов жидкости ведет к ярким проявлениям того или иного темперамента.

Изучая проявления темперамента, Гиппократ ставил вопрос о его связи с образом жизни человека, понимаемом в самом широком смысле - от еды и питья до природных условий и особенностей общения. Таким образом, в учении Гиппократ впервые появились

мысли о дифференциации, многообразии индивидуальных вариаций общего понятия *человек*. Поэтому в определенной степени можно говорить и о том, что Гиппократ был первым психологом, заговорившим об индивидуальных различиях, о *дифференциальной психологии*.

Ведущие психологические теории античности (классический период)

Принципиально новый подход к психике человека начал складываться с III в. до н.э., точнее, с появления теорий Сократа и Платона.

Сократ (469-399 гг. до н.э.) впервые поставил под сомнение истинность прежней точки зрения на человека, рассматривающей его лишь как одно из звеньев в цепи всеобщих закономерностей, и доказывал, что ничего важнее исследования именно человека, его души быть не может. Он также считал, что естественные законы не могут быть полностью распространены на человека, который подчиняется и другим законам, законам разума.

Большинство ученых, анализировавших взгляды Сократа, подчеркивали, что успех его воззрений невозможно понять в отрыве от его личности. О необыкновенно сильном воздействии Сократа на окружающих говорят буквально все воспоминания о нем. Он родился в столице Греции, Афинах. Получив обычное для того времени начальное образование, Сократ стал воином, участвовал в нескольких битвах и показал себя храбрым и выносливым солдатом. Хотя само военное дело не интересовало его, он считал своим долгом участвовать в тех начинаниях, которые признаны были важными и обязательными для всех законами Афин. Такое же отношение впоследствии стало характерным для него и в других сферах общественной жизни, в том числе и в его поведении на суде. В военных походах впервые проявились способность Сократа полностью погружаться в свои размышления, не обращая внимания на окружающее, а также его особый способ беседы, помогающий собеседнику прийти к определенному мнению.

По возвращении на родину он принял активное участие в культурной и политической жизни Афин, где в тот период наиболее распространенной философской школой была софистика, с представителями которой полемизировал Сократ. При этом он далеко не всегда соглашался с мнением большинства в народном собрании и в суде присяжных, что требовало немалого мужества, особенно в период правления «тридцати тиранов». Свое несогласие с большинством Сократ считал результатом того, что он всегда стремился к соблюдению законов и справедливости, о которых часто не заботится большинство людей. Его необычный вид, стремле-

ние к активному общению и способность воздействовать на слушателей привлекали к нему людей. У него было множество учеников из разных слоев общества, следовавших за ним и стремившихся понять и продолжить его учение. Однако неприятие его взглядов большей частью сограждан, его отказ от денег за обучение, открытая позиция и диалогичность процесса обучения привели к тому, что в 399 г. до н.э. он был обвинен в непочтении к богам и развращении юношества и приговорен судом к смерти 361 голо- сом из 500. Сократ мужественно принял приговор, выпив яд, хотя многие ученики стремились спасти его, устроив побег из Афин. Достойное поведение Сократа на процессе, так же как и его смерть, способствовало широкому распространению его взглядов, поскольку доказывало, что жизнь Сократа неотделима от его теоретических этических воззрений. Один из его учеников впоследствии написал, что как другие создают музыку при помощи своих музыкальных инструментов, так Сократ создавал мелодию из своей личности, своей жизни.

Сократ не записывал свои рассуждения, считая, что только устное общение в живой беседе приводит к нужному результату - самосовершенствованию человека, в образовании которого он выделял две ступени: изучение этики и изучение специальных практических жизненных вопросов. О его взглядах нам известно из трех основных источников - комедий Аристофана, воспоминаний Ксенофонта и сочинений Платона.

Все авторы подчеркивают, что именно Сократ впервые подошел к душе прежде всего как к источнику разума и нравственности человека, а не как к источнику активности тела, что было принято до него в теориях Гераклита и Демокрита. Сократ говорил о том, что душа - это психическое качество индивида, свойственное ему как разумному существу, действующему согласно нравственным идеалам. Такой подход к душе не мог исходить из мысли о ее материальности, а потому одновременно с возникновением взгляда на связь души с нравственностью возник новый, идеалистический взгляд на нее, который позже был разработан учеником Сократа Платоном.

Сократ связывал нравственность с поведением человека, говоря о том, что это благо, реализуемое в поступках людей. Однако для того, чтобы оценить тот или иной поступок как нравственный, надо предварительно знать, что такое благо. Поэтому Сократ был вынужден связать нравственность с разумом, подчеркивая, что добродетель состоит в знании добра и в действии соответственно этому знанию. Например, храбр тот человек, который знает, как нужно вести себя в опасности, и поступает соответственно своим знаниям. Поэтому прежде всего надо показать людям разницу между хорошим и плохим, а потом уже оценивать их поведение.

Познавая разницу между добром и злом, человек начинает познавать самого себя. Таким образом, Сократ пришел к важнейшему положению своей теории, к переносу исследовательского интереса с окружающей действительности на человека, выразившемуся в известном изречении Сократа: «Познай самого себя».

Одним из важнейших положений Сократа была идея о том, что существует абсолютное знание, абсолютная истина, которую человек в своем размышлении о природе вещей может познать и передать другим. Важность этой мысли объясняется острой полемикой Сократа с софистами, которые отрицали наличие абсолютной для всех истины, подчеркивая относительность наших представлений о мире, добре и зле. Против положения софистов о субъективности и относительности истины, их мнения о том, что «человек есть мера всех вещей», и выступал Сократ. В своей теории, в разрабатываемых концепциях познания и этики, он стремился доказать, что в любом знании, несмотря на его относительность, есть зерно истины, общей для всех, тем более это касается истины нравственной.

Доказывая, что такое абсолютное знание не только существует, но и может передаваться от одного человека к другому, Сократ одним из первых в психологии обратился к речи, утверждая, что истина зафиксирована в общих понятиях, в словах и в таком виде передается от поколения к поколению. Таким образом, он впервые связал мыслительный процесс со словом. Позднее это положение развил его ученик Платон, отождествивший мышление и внутреннюю речь.

Сократ утверждал, что знание - это понятие о предмете. Достижение знания есть определенное действие, имеющее частную цель. Однако есть общая для всех знаний цель - понимание высшего блага, которое одновременно является и высшей истиной. Конечный источник всех действий - это формирование и развитие самого разума, который, в свою очередь, вырабатывает новые общие понятия.

Однако абсолютное знание хотя и существует объективно, но не может быть дано человеку в готовом виде. Невозможно не только передача готового знания, но и передача отношения к нему, этических норм и понятий о нравственности и добродетели. Эти чувства можно только развивать из тех зародышей, что имеются в душе каждого, т. е., по мнению Сократа, истина существует в душе человека с самого рождения, хотя разум и не осознает этого. Причем развивать это существующее в душе знание должен сам человек, а собеседник (учитель) только помогает ему в этом процессе. Фактически речь идет о том, что бессознательное знание, которое до определенной поры дремлет в душе, необходимо сделать осознанным, а потому активно и сознательно управляющим поведением.

Актуализация врожденных знаний возможна под влиянием внутренней потребности в этом знании или внешнего побуждения. Таким внешним побуждением может стать восприятие какой-то вещи, а может и обучение. Сократ одним из первых психологов поднял вопрос о необходимости разработать метод, при помощи которого можно помочь актуализации тех знаний, которые уже заложены в душе человека. Он считал, что такой метод основывается на диалоге учителя и ученика, при котором учитель направляет течение мысли ученика, помогая ему осознать необходимые для решения конкретной проблемы знания.

Этот метод, открытый Сократом и применявшийся им в его размышлениях, его знаменитая *диалектика*, получил название метода сократической беседы. В ее основе лежал разработанный Сократом диалог, основанный на способе «наводящих размышлений», при помощи которых ученика подводят к определенному знанию. Сократ никогда не предъявлял собеседнику знание в конечной форме, считая, что самое главное - привести человека к самостоятельному открытию истины. Помочь ему в этом процессе должны наводящие вопросы, которыми Сократ постепенно и приводил своих слушателей к нужным выводам. Вводя понятие гипотезы, он в беседе показывал, как неправильное допущение рождает противоречия и, следовательно, необходимость выдвинуть другую гипотезу, приводящую к истине. Главное открытие, к которому подводил Сократ своих собеседников, заключалось в том, что всеобщее, абсолютное находится в уме и только из него должно выводиться. Сам Сократ говорил о себе, что он является «акушером мысли», помогая человеку самому прийти к правильной идее, найти, «родить» ее в своей собственной душе.

Фактически это было первой попыткой разработать технологию проблемного обучения, так как перед учеником ставили определенную проблему в виде вопроса-утверждения, а затем помогали доказать данное утверждение (или опровергнуть его), наводя на правильный ответ системой вопросов, помогающих выстроить алгоритм решения данной проблемы.

Таким образом, Сократ заложил основы нового понимания души и познания, связав душу не с активностью, а с разумом и нравственностью человека. Это открывало путь к теории объективного идеализма Платона.

Платон (428-348 гг. до н. э.) родился в знатной афинской семье, его разносторонние способности стали проявляться очень рано и послужили основанием для множества легенд, самая распространенная из которых приписывает ему божественное происхождение, делая его сыном Аполлона. Платон был прекрасным гимнастом, обладал несомненным поэтическим даром, его философские произведения написаны хорошим литературным языком, в них много художественных описаний, метафор. Однако увлечение фи-

лософией, идеями его учителя Сократа отдалило Платона от первоначального намерения посвятить свою жизнь поэзии. Верность философии и своему наставнику Платон пронес через всю жизнь. После трагической смерти Сократа Платон покинул Афины, дав клятву никогда больше не вступать в этот город, который осудил на смерть выдающегося ученого.

Его путешествия длились около 10 лет и закончились трагически - он был продан в рабство сицилийским тираном Дионисием, который вначале призвал Платона помочь ему в строительстве идеального государства. Однако, разочаровавшись в знаниях и в самом философе, боясь его растущей популярности, Дионисий приказал своим придворным изгнать Платона с острова и продать в рабство. Его друзья, узнав об этом, собрали необходимую для выкупа сумму, но Платон к этому времени был уже выкуплен. Тогда собранные деньги были вручены Платону, и он купил участок земли на северо-западной окраине Афин (которые официально не входили в черту города, и потому, вступая на эту территорию, он не нарушал свою клятву) и основал там свою школу, которую он назвал Академией по имени героя и покровителя этой местности Академа. Трагические события в жизни Платона наложили серьезный отпечаток на его взгляды; как писал В.Соловьев, его «отрешенный» идеализм, в котором идеальный мир резко противопоставлялся этически несовершенной, дурной действительности, появляется именно в это время. В работах Платона, написанных в те годы, низшие и высшие части души находятся в постоянном конфликте друг с другом, а победа разума не окончательна. Тогда же в его теории появились мысли о несовершенстве человеческого познания, которое чаще всего познает лишь тени реальных истин.

Уже в преклонные годы Платон сделал вторую попытку участия в государственных делах, стремясь воплотить в жизнь разработанные им теоретические концепции идеального государства совместно с сыном Дионисия, Дионисием младшим, однако и эта попытка была обречена на неудачу. В этих, хотя и нереализованных, попытках Платон также оставался последователем Сократа, считавшим, что ученый должен принимать активное участие в общественной жизни, не уклоняясь от своего долга. С этой точки зрения - выполнения долга, просвещения, обращения к знаниям - Платон рассматривал и свою Академию. Однако его идеальные устремления были оторваны от реальной действительности. Разочарование в обществе, в окружающем омрачило последние годы жизни Платона, хотя он был окружен множеством учеников и последователей, в числе которых был выдающийся ученый Аристотель. В то же время жизненный опыт несколько смягчил его негативную позицию по отношению к реальности, сделав, по словам того же В.Соловьева, его идеализм более практическим, направленным на поиск путей совершенствования мира.

В построении своей теории Платон опирался как на идеи Сократа, так и на некоторые положения пифагорейцев, в частности на их понимание числа как основы мирового порядка и гармонии. Над воротами Академии Платона было написано: «Не знающий геометрии да не войдет сюда».

Стремясь создать универсальную концепцию, объединяющую человека и космос, Платон пришел к объективному идеализму. В его всеобъемлющей теории изучались проблемы познания мира человека, его связи с обществом, вопросы государственного устройства и способы оптимального взаимодействия личности и государства.

В окружающем мире он выделял бытие - душу и небытие - материю, которая ничто без души. Он считал, что окружающие предметы являются результатом соединения души, идеи с неодушевленной материей. Душа, по его мнению, не только идея, но и цель вещи. Платон полагал, что существует идеальный мир, в котором расположены души или идеи вещей, т. е. те совершенные образцы, которые становятся прообразами реальных предметов. Совершенство образцов недостижимо для этих предметов, но заставляет их стремиться быть похожими, соответствовать им. Таким образом, душа становится не только идеей, но и целью реальной вещи. В принципе идея Платона есть общее понятие, слово, которого нет в реальной жизни и отображением которого являются все вещи, входящие в это понятие, означаемые данным словом. Так, не существует какого-то обобщенного человека, но каждый из людей представляет собой определенную вариацию понятия «человек».

Так как понятие неизменно, то и идея или душа, с точки зрения Платона, постоянна, неизменна и бессмертна. Не менее важной для Платона была связь души с этикой, так как он считал, что душа человека отличается от души животного тем, что является не только источником активности, но и хранительницей его разума и нравственности. Таким образом, впервые в психологии появилась идея о качественном (а не только количественном) отличии души человека от души других живых существ. При этом, вслед за Сократом, Платон утверждал, что это отличие в содержании души связано с существованием в ней этических категорий, которые человек постигает разумом.

Будучи рационалистом, Платон считал, что поведение должно побуждаться и направляться разумом, а не чувствами, и выступал против теории детерминизма Демокрита, утверждая возможность свободы человека, свободы его разумного поведения. По Платону, разум не только позволяет понять, где добро и где зло, но и помогает выстраивать поведение в соответствии с этим знанием. Этим человек отличается от животного, поведение которого побуждается страстями, не осмысливается и потому произвольно и несвободно. Так в психологии появилась важная мысль о том, что

свобода человека, возможность произвольного поведения связаны с необходимостью осмысления этого поведения, его причин, т.е. разум и является основой, гарантией этой свободы.

И разум, и страсти входят в содержание души, которая, по мнению Платона, состоит из трех частей - вожделеющей, страстной и разумной. Он ввел этический критерий, по которому делил душу на части, так как вожделеющая и страстная части души должны подчиняться разумной, которая одна может сделать поведение нравственным.

В своих диалогах Платон уподобляет душу колеснице, запряженной двумя конями. Черный конь - вожделеющая душа - не слушает приказов и нуждается в постоянной узде, так как стремится перевернуть колесницу, сбросить ее в пропасть. Белый конь - благородный (страстная душа), хотя и старается идти своей дорогой; он также не всегда слушается возницу и нуждается в постоянном присмотре. И наконец, разумную часть души он отождествляет с возницей, который ищет правильный путь и направляет по нему колесницу, управляя движением коней. В описании души Платон придерживается четких, черно-белых критериев, доказывая, что есть плохие и хорошие части души, причем разумная часть для него является однозначно хорошей, в то время как вожделеющая и страстная - плохими, более низкими частями.

В другом диалоге Платон, описывая душу, сравнивает ее со стадом овец, которое охраняется собаками и пастухом. При этом вожделеющая душа, естественно, подобна бессмысленным овцам, которые, побуждаемые своими влечениями, могут забрести куда попало и погибнуть. Страстная душа, подобно собаке, старается охранить человека от заблуждений, но она может быть эффективной только в том случае, если слушается команды пастуха, т.е. разума.

Платон писал о том, что в практической деятельности человека успех его поступков всецело зависит от сознания того, каков этот поступок, каков его смысл, и без разумного понимания невозможно ни жить, ни действовать. Знание также гарантирует от ошибок, заблуждений, связанных с путаницей того, что такое хорошо и что такое плохо: только тот, кто приобрел знание, осуществляемое в понятиях, гарантирован от того, чтобы вещи, различные по существу, в силу их случайных свойств и второстепенных сходств считать тождественными.

Таким образом, Платон впервые представил душу не как целостную организацию, но как определенную структуру, испытывающую давление противоположных тенденций, конфликтующих мотивов, диктуемых вожделеющей и страстной душой, которые не всегда можно примирить при помощи разума. При этом возможность такого примирения, как уже говорилось выше, Платон с годами оценивал как более вероятную, хотя мысли о противоборстве добра и зла, страстей и разума в душе человека всегда оставались

для него важнейшими. Эта идея Платона о внутреннем конфликте души стала впоследствии особенно актуальной в психоанализе.

Исследуя познавательные процессы, Платон рассматривал несколько стадий в формировании знаний, говоря об ощущении, памяти и мышлении, причем он первым среди ученых заговорил о памяти как о самостоятельном психическом процессе. Он дал ей определение «отпечаток перстня на воске» и считал ее одним из важнейших этапов в процессе познания окружающего. Важная роль памяти связана и с тем, что сам процесс познания у Платона предстал в виде припоминания того, что душа знала в своей космической жизни, но забыла при вселении в тело. Память он считал хранилищем всех знаний, как осознаваемых, так и не осознанных в данный момент.

Идея Платона о знании как припоминании давала возможность соотнести взаимоотношения чувственного и рационального в душе человека. Это положение Платон наиболее полно развернул в диалоге «Менон», в котором, показывая, как знание математики актуализируется в душе мальчика-раба, доказывал, что это знание всегда в нем было, но только под влиянием беседы актуализировалось в осознанное понятие.

Однако, несмотря на такое внимание к памяти, Платон считал ее, как и ощущения, пассивным процессом и противопоставлял их мышлению, подчеркивая его активный характер. Активность мышления обеспечивается его связью с речью, о чем говорил еще Сократ. Платон развивал идеи Сократа, доказывал, что мышление есть диалог души с собой, т.е., по сути, мышление он отождествлял с внутренней речью. Соединяя эти психические процессы между собой, Платон фактически впервые поставил вопрос о сходстве и различии их развития и об их генетических корнях. Именно эти вопросы со временем стали центральными для психологии и приобретали новые аспекты на протяжении веков, особенно с начала экспериментального изучения мышления и речи в XX в.

Не меньшее значение для психологии имел и тот факт, что в основе системы обучения Платона лежал принцип передачи знаний путем образования понятий. Анализируя процесс актуализации знаний, Платон впервые пришел к исследованию генезиса понятий, пытаясь установить основные этапы их формирования. С этого времени в психологии исследовалось главным образом развитие вербального мышления, которое до начала XX в. считалось основным (и единственным) видом мышления. Тогда же появилось положение о том, что именно понятия являются главным продуктом мышления. Так, Платон писал, что «истинность мышления есть только там, где есть понятие как его принцип и начало познания». Поэтому исследование мышления, этапов его развития, так же как изучение способов развития и коррекции мышления, вращалось вокруг этапов формирования понятий. Отголоски этого подхода

видны в исследованиях Л. С. Выготского и Ж. Пиаже, которые важнейшее место в своих теориях отводили изучению продуктов и процесса формирования понятий.

В то же время Платон доказывал, что развернутый во времени и осознанный процесс логического мышления не может передать всю полноту знаний о вещи, так как опирается на исследование окружающих предметов, т.е. копий настоящих знаний о них. Описывая процесс познания, Платон приводит в пример людей, замурованных в пещере, которые по теням и отблескам внешнего мира, проникающим в пещеру, стараются составить суждение об этом мире. Так и человек по одним копиям предметов хочет понять их настоящую суть и обречен в таких попытках на неудачу. Тем не менее возможность проникнуть в истинную суть вещей у человека существует и связана она с интуитивным мышлением, с проникновением в глубину души, которая хранит истинные знания. Они открываются человеку сразу, целиком, и этот мгновенный процесс в какой-то степени похож на *инсайт* (озарение), который позднее описала гештальтпсихология. Тем не менее, несмотря на процессуальную схожесть интуитивного мышления с инсайтом, они совершенно различны по содержанию, так как озарение Платона не связано с открытием нового, но лишь с осознанием старого, того, что уже хранилось в душе.

Согласно Платону, так как душа постоянна и человек не может ее изменить, то и содержание тех знаний, которые хранятся в душе, тоже неизменно. Поэтому и открытия, совершаемые человеком, не являются по сути открытиями чего-то принципиально нового, но лишь актуализацией того, что уже хранилось в душе, хотя и не осознавалось человеком. И само мышление, которое Платон считал главным когнитивным процессом, по сути является актом репродуктивным, а не творческим, хотя и оперирует понятием *интуиция*, ведущим для творческого мышления.

Это обусловило и сам подход к творчеству (как научному, так и художественному) в теории Платона. Он понимал творчество как собственную активность души, проявляемую ею при актуализации дремавших в ней знаний, т. е. процесс осознания тех смутных образов, которые уже существовали в душе, это и есть процесс творчества. Однако в основе такого процесса лежит не творческое, а репродуктивное воображение, так как при этом художник только репродуцирует те знания и те связи между отдельными понятиями, которые уже существовали во всеобщей душе (и соответственно в его тоже), хотя и не были никем до него осознаны и отражены в искусстве. Именно такой подход к творчеству отображен в следующих строках: «Тщетно, художник, ты мнишь, что творений своих ты создатель, вечно носилась они над землею, незримы оку». При таком понимании личности творца незначима, так как художник только транслирует то, что в нем было заложено, причем трансли-

рует не только содержание, но и форму, в которой оно задано. Поэтому-то, считал Платон, и не надо учить людей технической, инструментальной стороне искусств, не надо стремиться к индивидуализации их личности, так как она все равно не накладывает отпечаток ни на форму, ни на содержание художественных произведений, созданных автором. В процессе озарения мысль сама примет нужную форму, отольется в нужных словах, если художник правильно осознает то, что уже носилось в смутных образах в его душе.

Само искусство, с точки зрения Платона, может приносить не только благо, но и зло. Это связано с тем, что, воздействуя на чувства (страстную часть души), искусство затемняет разум и мешает осознанной регуляции поведения. Поэтому под действием искусства люди могут совершать неправильные, ненужные поступки. Могут внезапно заплакать или засмеяться, сказать неожиданные слова и т.д. Поэтому в своем идеальном государстве Платон весьма жестко ограничивал роль искусства. Он даже считал необходимым провести отбор сказок и мифов, которые рассказывают матери и няни маленьким детям, чтобы неудачными примерами не портить их. Точно так же он изгонял театр, за исключением нескольких высоко моральных эпических произведений, но ни в коем случае не комедий. После театральных масок им были изгнаны и музыкальные инструменты, за исключением лиры и кифары для города и пастушьей свирели для деревни. При этом он исходил из того, что только небольшой круг музыкальных произведений пригоден для воспитания юношества и способен сформировать социально значимые и одобряемые идеалы. По его мнению, положительную роль играет та музыка, которая придает словам дополнительный лад, новое значение. Платон писал о том, что детей надо учить соединять поэтические (эпические) строфы с музыкой, так как такие упражнения заставляют души детей свыкаться с правильными чередованиями и ладами, делают их более кроткими, чинными и уравновешенными.

Платон также уделял большое внимание изучению индивидуальных склонностей и способностей людей в раннем возрасте. Он считал, что эти знания важны не только для развития их нравственности, но и для анализа профессиональной пригодности ребенка и его будущего статусного места в государстве. Требования к профессиональной идентификации, так же как и к формированию понятийного мышления и произвольной и сознательной регуляции поведения, были одним из главных положений теории коллективного воспитания Платона, основы которой подробно изложены в его диалоге «О государстве». Он писал о необходимости профессионального отбора и тестирования детей, говоря о том, что уже в детстве можно определить не только интеллектуальный уровень, но и склонности ребенка и воспитывать его согласно предназначению. Для этого следует изучать особенности души

каждого ребенка, выявляя качества, присущие мудрецу, воину или ремесленнику. Кроме наблюдения за поведением и склонностями детей в процессе обучения Платон считал необходимым основываться и на осознанных предпочтениях и самоотчетах самих детей, которые должны осознавать свои склонности и способности. Адекватная самооценка и знание о своих способностях к определенному виду деятельности являются, по мнению Платона, одним из важнейших качеств взрослого разумного человека. Но приучать к осознанию себя и формировать эту адекватную самооценку важно уже в детстве, раскрывая перед детьми содержание тех видов деятельности, которые необходимы для выполнения обязанностей, связанных с определенной профессией, и помогая осознать наличие этих способностей в себе.

Исследования Платона заложили новые тенденции не только в философии, где он признан создателем теории объективного идеализма, но и в психологии. Платон впервые выделил этапы в процессе познания, открыв роль внутренней речи и активности мышления, обосновал роль памяти в становлении опыта человека, а также впервые сформулировал положение о внутреннем конфликте души. Проблема внутреннего конфликта мотивов стала впоследствии особенно актуальной в психоанализе, а его подход к проблеме познания отразился на позиции рационалистов.

Идеи Платона о психике, ее функциях и этапах развития были переосмыслены в концепции **Аристотеля** (384–322 гг. до н. э.), одного из самых выдающихся ученых Греции. Его работа «О душе» по праву считается первой психологической монографией. Эта книга не только обобщила все, что было сделано предшественниками Аристотеля, но и выстроила психологические знания в новую систему, открыла новые перспективы перед наукой, поставив вопросы, на которые стремились найти ответ многие поколения психологов.

Аристотель родился в Македонии, на севере Греции, в семье известного врача при дворе правителя Македонии Филиппа. Его отец происходил из семьи потомственных медиков, а потому и Аристотель с детства связывал свое будущее с этой профессией. Однако, получив медицинское образование, он отправился в Афины изучать философию, поступив для этого в школу Платона. Вернувшись в Македонию, он стал наставником сына Филиппа, Александра, будущего известного полководца Александра Македонского. Уроки Аристотеля его ученик всегда вспоминал с благодарностью и присылал ему из всех походов редкие манускрипты, книги, гербарии. Эти книги впоследствии помогли Аристотелю в систематизации психологических знаний, накопленных его предшественниками. После того как Александр вырос, Аристотель вернулся в Афины и, так же как его учитель Платон, купил участок земли, на котором построил свою школу, назвав ее Ликей (Лицей). Эта шко-

ла, как и Академия Платона, просуществовала почти шесть веков и была закрыта в III в. Хотя сам принцип обучения студентов, а также характер общения между преподавателями и слушателями были заимствованы у Платона, структура Ликеев и содержание преподаваемых курсов существенно отличались от платоновских. Главным отличием было то, что, медик по образованию, Аристотель и к проблемам психики подходил с естественно-научных позиций, положив именно биологию, медицину, а не математику на основу психологии. Недаром на знаменитой картине Рафаэля «Афинская школа», находящейся в Ватиканском дворце в Риме, Платон поднимает руку, указывая на небо, в то время как Аристотель протягивает ее вперед, к земле. Различались не только научные, но и личностные позиции ученых, так как, судя по всему, для более уравновешенного и хладнокровного Аристотеля борьба мотивов, разочарования и стремления к недостижимому идеалу, свойственные Платону, были нехарактерны. Его взгляды отличались большей цельностью и гармоничностью, а в его учении о душе заложена не идея конфликта, а идея развития, эволюционного перехода от одного уровня к другому. Те же противоречия в теории Аристотеля, о которых мы будем говорить ниже, связаны не со стремлением преодолеть переживания, страсти, но с проблемами рационального объяснения действительности на современном для него уровне развития науки.

Прежде всего, Аристотель пересмотрел подход Платона к душе. С его точки зрения, разделение души и тела - невозможный и бессмысленный акт, так как «идея», «понятие» не может быть реальным физическим предметом, каковым является человек. Исходя из неотделимости души от тела, Аристотель и дал свою трактовку души - душа есть форма реализации способного к жизни тела, не может существовать без тела и не является телом. Разъясняя этот подход, Аристотель говорит о том, что если бы мы хотели найти душу глаза, то ею стало бы зрение, т. е. душа представляет собой суть данного предмета, выражая цель его существования. Материя без души есть чистая потенция, она ничто и одновременно может стать всем, как расплавленный металл, который еще не принял определенной формы. Но если отлить его в форме меча, или ножа, или молотка, то он сразу же обретет цель, которую можно определить, исходя из его формы. Таким образом, душа действительно не может существовать без тела, так как форма - это всегда форма чего-то. В то же время в этих рассуждениях Аристотеля есть и нечто общее с подходом Платона, так как и у одного, и у другого душа является той целью, к которой стремится вещь. Поэтому, исходя из души, можно понять, к какому классу относится данный предмет, зачем он нужен.

Однако концепция Аристотеля - не только наиболее полная и самобытная в греческой психологии, но и наиболее сложная и про-

тиворечивая. Первые противоречия появляются уже в его трактовке функций или способностей души. Он писал о том, что существует три вида души - растительная, животная и разумная. Каждая из них обладает определенными функциями. Так, растительная душа способна к размножению и питанию. Животная душа обладает кроме них еще четырьмя функциями - стремлением (чувствами), движением, ощущением и памятью. А разумная душа, которая есть только у человека, обладает еще и способностью к мышлению. Каждая более высокая форма души надстраивается над предыдущей, приобретая те функции, которые ей были присущи. Поэтому если у растительной души всего две функции, то у животной - шесть, а у разумной - семь. Таким образом, в психологии впервые появилась идея *генезиса*, развития, хотя это еще не развитие в процессе жизни человека или человечества, но развитие психики при переходе от одной формы жизни к другой - от растений к животному миру и к человеку.

Первоначальное образование Аристотеля сказалось не только в его мыслях о связи более высоких форм жизни с элементарными, но и в том, что он соотносил развитие отдельного организма с развитием всего живого мира. При этом в отдельном человеке повторяются при его превращении из младенца в зрелое существо те ступени, которые прошел за свою историю весь органический мир. В этом обобщении в зачаточной форме была заложена идея, названная впоследствии *биогенетическим законом*.

Рассматривая связь между видами и способностями души, Аристотель подчеркивал, что все эти функции не могут быть осуществлены без тела. Действительно, невозможно ощущать, двигаться или стремиться к чему-то, не обладая материальной оболочкой. Отсюда Аристотель делал вывод о том, что и растительная, и животная души смертны, т. е. появляются и исчезают одновременно с телом.

Казалось бы, исходя из этих рассуждений, Аристотель должен был прийти и к идее смертности разумной души. Но тогда ему пришлось бы сделать вывод о том, что все знания, которые есть в душе, формируются только в процессе жизни человека, умирая вместе с ним. Однако не только педагогический опыт, но и та научно-исследовательская деятельность, которой он занимался, доказывали, что человек не может существовать в мире, не используя тех знаний, которые были накоплены до него. Если бы люди не могли передавать друг другу знания, им пришлось бы изобретать, открывать заново уже открытые кем-то законы. Человек при этом не только не смог бы придумать что-то существенно новое, но просто не смог бы жить в сложном мире. Таким образом, для Аристотеля и психологии того времени было ясно, что человек не только живет в пространстве культуры, но и является ее носителем в своей душе.

Тогда вставал закономерный вопрос о том, каким же образом знания, открытые другими, становятся достоянием конкретного человека. Платон и Сократ находили ответ на этот вопрос, исходя из предположения о том, что эти знания находятся с самого рождения в душе человека, а обучение, чтение книг лишь помогают их актуализации. Эту же точку зрения разделял Аристотель, так как с позиции науки того времени он не смог объяснить факта интериоризации внешнего по отношению к человеку знания. Напротив, его наблюдения показали, что чужой опыт, почерпнутый с помощью чтения, лекции даже уважаемого преподавателя, не становится для человека своим, не убеждает его, но в лучшем случае помогает справиться с определенной проблемой или формирует поведение, сохраняющееся лишь при наличии контроля. Возможность интериоризации, эмоционального опосредования в процессе присвоения культуры в то время не была еще открыта, а потому Аристотель пришел к естественному для того времени выводу о существовании врожденного знания, т.е. о бессмертии и нематериальности разумной души.

Хотя этот вывод не соответствовал его взглядам на первичные формы души, но зато не противоречил его убеждению в том, что культура является внутренним достоянием души человека, а не внешним по отношению к ней фактором. Таким образом, перед Аристотелем, в отличие от Демокрита, не вставал вопрос о том, истинны ли наши знания - они истинны уже по своему происхождению, как часть бессмертного разума. Позднее, уже в Новое время, Декарт, исходя из подобных же посылок, также пришел к мысли о существовании врожденного знания, врожденных идей.

Эти рассуждения привели к появлению весьма значимого в концепции Аристотеля понятия *нус* (всеобщий разум). Нус служит хранилищем разумной части души человека после его смерти. При рождении ребенка часть этого разума, образуя новую разумную часть души, вселяется в тело новорожденного, соединяясь с растительной и животными частями. Таким образом и происходит передача опыта, так как разумная часть души хранит все знания, существующие в нусе, т.е. всю культуру, накопленную человечеством к моменту рождения данного ребенка. Эти знания не осознаются человеком, но актуализируются в процессе обучения или рассуждения, что схоже с позицией Платона и Сократа.

В то же время существует и важный момент в трактовке Аристотелем понятия *нус*, который отличает его от неизменной души Платона. Нус - это не постоянная идея, а вечно изменяющаяся культура, в которую каждое новое поколение людей добавляет что-то свое, т.е. нус вечно изменяется, его содержание непостоянно. Каждый человек, узнавший что-то новое, сделавший какое-то открытие, носит его в своей душе. После его смерти разумная часть души вместе с теми знаниями, которые были накоплены данным челове-

ком, сливается с мировым разумом, изменяя и обогащая его. Поэтому следующему поколению передается разумная душа уже с другим содержанием. Таким образом, Аристотель не только подчеркивал изменчивость и развитие всеобщего разума, но и настаивал на способности человека как к репродуктивному, так и к творческому мышлению.

Процесс познания, описываемый Аристотелем, также существенно отличается от того, что описывали ученые, в частности Платон, до него. Прежде всего, Аристотель отказывается от рационализма Платона. Полученное биологическое образование и те сведения, которые были им почерпнуты из присланных Александром Македонским рукописей, показали значение чувственного опыта в формировании обобщенной картины мира. Исследования Аристотеля привели его к созданию первой в психологии развернутой теории познания, в которой не только раскрывается специфика каждого этапа, но и анализируется процесс перехода от единичного знания, знания даже не о предмете, но о каком-то одном его свойстве, к обобщенному суждению и понятию.

Для объяснения этого перехода Аристотель ввел понятия *общего чувствилища* и *ассоциаций*, которые, по его мнению, представляют собой важный механизм переработки знаний. Первым этапом познания, по Аристотелю, становится ощущение, которое он понимал как активный процесс взаимодействия органов чувств с внешним миром. При этом душа уподобляется форме того тела, которое воспринимает, хотя и не является пассивным слепком с этого тела. Необходимо подчеркнуть, что Аристотель одним из первых ученых доказывал, что не только мышление (как думал Платон), но и ощущения активны, а потому практически невозможно разграничить качества воспринимаемых предметов на первичные и вторичные.

На следующем этапе - памяти - психика сохраняет те первичные знания, которые она получила при восприятии внешнего мира. При этом Аристотель, выделив несколько видов памяти, подчеркивал, что первичная переработка опыта начинается уже на данной ступени. Эта переработка возможна потому, что следы впечатлений хранятся в общем чувствилище. В общем чувствилище происходит и первое сравнение и соотнесение между собой полученных в чувственном опыте знаний. Он писал, что для того, чтобы отличить горькое от синего, необходимо иметь эталоны того и другого, а кроме того, эталоны цвета и вкуса как таковых. То есть на этапе переработки знаний в общем чувствилище происходит выделение модальностей ощущений (цвета, вкуса, запаха и др.), а затем их хранение и объединение в образы предметов и в их первичные схемы.

Сличение и переработка осуществляются в чувствилище при помощи ассоциаций. Так впервые в психологии появляется понятие об ассоциациях как *механизмах психической жизни, механизмах познания*. Почти через 20 веков, в XVIII в., английский психолог

Д. Гартли, продолжая эти рассуждения Аристотеля, создал первую психологическую школу ассоцианизма.

Аристотель выделял несколько видов ассоциаций - по сходству, контрасту и смежности в пространстве и времени. Именно эти ассоциации рассматривались и впоследствии, в ассоцианистической психологии, в качестве важнейших. Благодаря ассоциациям в общем чувствилище появляются первые обобщенные образы окружающего - представления и схемы. Эти образы человек может подвергнуть дальнейшей обработке, используя, например, воображение и фантазию. Аристотель разделял эти два процесса, указывая, что при воображении используются в качестве исходного материала реальные представления. В результате возникают воображаемые образы, в которых соединяются несоединимые в жизни вещи. Фантазия же не имеет прямого отношения к действительности, в ней не только результаты, но и исходные продукты являются воображаемыми.

Если ассоциации представляют собой механизмы переработки знаний на низших уровнях познания, то логика - на высших. Логические операции - это операции мышления, они и помогают образованию понятий, заканчивая процесс восхождения от частного к общему.

Однако, несмотря на такое стройное и развернутое описание процесса индуктивного мышления при переходе от частного к общему, главной операцией мышления для Аристотеля, как и для большинства греческих психологов, остается дедукция, т. е. переход от общего к частному. В этом также одно из противоречий его теории.

Выделяя два вида мышления (в современной классификации - логическое и интуитивное), Аристотель фактически раскрывал два способа получения знания. Логическое мышление завершает сенсуалистический путь познания, в то время как интуитивное помогает актуализации знаний из врожденной, разумной части души. Как уже говорилось, введение в теорию понятия о бессмертной части души диктовалось невозможностью по-иному объяснить передачу опыта, культуры от одного поколения к другому. С этим же связано и появление понятия интуитивного мышления, при помощи которого полученные знания осознаются человеком.

Однако интуитивное мышление Аристотель, как и Платон, сводит в основном к репродукции, актуализации тех знаний, которые уже имеются у человечества. А творческое мышление, получение принципиально нового знания, основывается на собственном опыте, переработанном человеком. Таким образом, парадоксальным является тот факт, что интуитивное мышление, которое в современной психологии часто отождествляют с творчеством, в теории мышления античности рассматривалось как репродуктивное и противопоставлялось с этой точки зрения логическому. Аристотель говорил о том, что анализ внешних впечатлений, данных в ощущениях, может привести к открытию, к появлению абсолютно нового

знания, аналогов которого не имеется ни в душах людей, ни во всеобщем разуме - нусе. Попадая после смерти во всеобщий разум, это новое знание соединяется с ним, пополняя его содержание и становясь достоянием новых поколений.

Аристотель подчеркивал также новаторский и авторский характер научного и художественного творчества. Доказывая, что отпечаток личности творца лежит на его произведениях, Аристотель приводил примеры того, как разные художники по-разному трактуют одни и те же сюжеты. Поскольку появление нового знания основано на собственном опыте и активности человека, важно уже с раннего возраста обучать детей творчеству, умению наблюдать и понимать окружающих людей, их переживания. Он писал и о необходимости развития самостоятельности, активности и индивидуальности в людях, так как эти качества обязательно присутствуют в личности выдающегося ученого и художника.

В отличие от Платона Аристотель говорил также о необходимости развивать знания о ремесле, навыки к определенной творческой деятельности с детства (например, учить рисовать, лепить), так как дети наиболее восприимчивы к обучению, и чем раньше начинается их обучение, тем искусней они становятся.

К важным частям психологической системы Аристотеля относится проведенное им разграничение теоретического и практического разума. Принципом такого разграничения послужило различие между функциями мышления. Если результатом теоретического мышления является накопление знаний, то практическое мышление направлено на руководство поведением. Изучая развитие теоретического мышления, Аристотель исследовал генезис образования понятий у детей, утверждая, что у них сначала формируются общие понятия, а только затем единичные. Например, дети сначала говорят «отец» или «мать», подразумевая всех мужчин или женщин, и только затем дифференцируют эти понятия.

При этом он подчеркивал, что знание как таковое само по себе не делает человека нравственным. С его точки зрения, добродетели не зависят ни от теоретического знания, ни от природы, которая только потенциально наделяет индивида задатками, а из них в дальнейшем могут развиваться его качества. Нравственное поведение формируется в реальных поступках, придающих человеку определенную чеканку. Поэтому так важно с раннего детства направлять поведение ребенка, формируя не только его действия, но и отношение к ним. Не менее важны индивидуальный, а не усредненный подход к обучению и воспитанию, учет всего комплекса индивидуальных особенностей человека, а не только его предназначения для той или иной общественной роли, как считал Платон.

Говоря о необходимости учета индивидуальных особенностей, Аристотель писал о том, что ни одно качество, данное нам природой, не может измениться под влиянием привычки, подобно тому как ка-

мень, «имеющий от природы движение вниз», вряд ли может «привыкнуть» двигаться вверх, даже если кто-то захочет его приучить к этому. Следовательно, добродетели не даются нам от природы и не возникают помимо природы, но мы от природы имеем возможность приобрести их, путем же привычек приобретаем их в совершенстве. Вообще все, что мы имеем от природы, мы первоначально получаем лишь в виде возможностей и впоследствии преобразуем их в действительность. Такое внимание к привычкам, формирующимся в первые годы жизни, было связано и с тем, что Аристотель, в отличие от Платона, считал привычное поведение таким же волевым, как и сознательно регулируемое, мотивируя свой подход тем, что привычки, так же как и образцы для подражания, человек сознательно выбирает и потому может отвечать за собственные поступки.

Исследуя проблему регуляции поведения, Аристотель пришел к выводу о том, что возможна двойная регуляция - как эмоциями, так и разумом. Он, так же как Платон, был убежден, что истинную свободу и ответственность может дать только разумная регуляция, но его опыт (как теоретический, так и медицинский и педагогический) показывал, что бороться с эмоциями бесполезно. Аристотель впервые выделил несколько видов эмоций, разделив чувства и аффекты по степени их влияния на поведение. *Чувства*, с его точки зрения, могут быть осознаны разумом и потому не обязательно сказываются на поведении, придавая нашим разумным поступкам лишь некоторый эмоциональный контекст. В то же время положительные чувства помогают совершать определенные действия, в то время как отрицательные, наоборот, мешают. Тот факт, что ассоциации связаны с чувствами удовольствия и неудовольствия, позволяет использовать их при формировании социально одобряемых форм поведения.

Чувства и произведения искусства, которые их вызывают, по мнению Аристотеля, являются как бы ступеньками в процессе познания, они дают возможность перейти от частного к общему, формируя основу чистого разума. Именно благодаря познавательной составляющей, имеющейся в каждой эмоции, человек и получает удовольствие от произведений искусства, от созерцания картин и скульптур, от спектаклей или стихов. При этом не надо бояться показывать и дурные образцы, считал ученый, так как человек должен знать и о них, и лучше пережить их в воображении, чем стремиться к ним в реальной жизни, как часто бывает при сокрытии дурного от детей. Поэтому, в отличие от Платона, который считал необходимым жестко регламентировать чтение и прослушивание музыки, Аристотель был убежден в необходимости разнообразных жанров, а не только маршей или гимнов, воодушевляющих людей на работу.

Он также говорил о необходимости совершенствования технической стороны искусства, важности обучения с ранних лет живописи и музыке, так как считал, что в произведениях важна не только

содержательная сторона, но и качество их выполнения. Именно техническая сторона связана с эмоциями, подчеркивал он, а потому совершенное произведение легче воспринимается и глубже проникает в душу человека.

Поэтому, особенно если мы хотим, чтобы человек лучше понял определенное понятие, надо его подавать в совершенном виде, в виде, например, хорошо написанной и сыгранной пьесы, после которой возникает желание быть такими же нравственными и добрыми, как ее положительные герои, либо рождается негодование и стремление не быть похожими на отрицательных героев. Особенно важно искусство для воспитания нравственности, так как понятия о добре и зле, будучи абстрактными и чисто разумными, могут не вызвать в ребенке желания следовать нравственным нормам, но, получив положительную или отрицательную окраску, вызовут желание вести себя соответствующим образом.

В отличие от чувств *аффекты* как наиболее сильные и ярко выраженные виды эмоций мало поддаются рациональному осмыслению, и потому с ними очень сложно бороться. Аффект, по мнению Аристотеля, всегда приводит к спонтанному поведению либо к изменению ранее планировавшегося действия, поэтому последствия аффекта могут быть самыми разрушительными для человека: Таким образом, развивая положения Сократа и Платона, Аристотель также говорил о том, что истинной свободы не может быть у человека, поддающегося эмоциям. Свобода возможна только при разумной регуляции поведения.

Исследуя проблему борьбы с аффектом (что необходимо для обретения свободы и разумности поведения), Аристотель пришел к очень важному для психологии выводу о роли *катарсиса* (очищения). Он писал, что аффект нельзя победить в том случае, если он уже наступил, но можно предупредить его, очиститься от аффекта, т. е. от накопившегося эмоционального напряжения. Это очищение, разрядку можно вызвать специально, и роль искусства как раз и заключается в подобном катарсисе. При чтении книги или особенно при восприятии пьесы зрители идентифицируют себя с ее героями, переживая вместе с ними их проблемы, страдая и радуясь вместе с ними. Это и является катарсисом, так как собственные переживания сливаются с переживаниями героев и переносятся на них. Так, эмоциональное напряжение человека снижается при слезах радости или печали, вызываемых пьесой. Роль драматического искусства при этом, по мнению Аристотеля, особенно высока, так как актеры, играющие на сцене, вызывают дополнительные (к самой фабуле пьесы и словам) переживания, помогая появлению эмоционального контакта. Фактически в этих исследованиях Аристотеля впервые прозвучали мысли о психотерапевтической роли искусства, а также об особой роли театра как наиболее синтетического искусства, влияющего на эмоциональное состояние зрителей.

В работах Аристотеля эмоции, переживания, связанные с конкретной ситуацией, впервые соотносились с мотивацией поведения человека. Он считал, что поступок всегда сопряжен с аффектом, причем каждой ситуации соответствует оптимальная аффективная реакция на нее. Когда она избыточна либо недостаточна, люди поступают дурно. Соотнося мотивацию с нравственной оценкой поступка, Аристотель писал, что всякий может гневаться или тратить деньги, но не всегда это соответствует ситуации. Например, если аффект (эмоциональное состояние) и действие адекватны ситуации, то расходование денег принято называть щедростью, если не адекватны (дурные, порочные), то либо расточительством, либо скупостью. Правильный способ реагирования необходимо выработать опытом, изучением других и самого себя, упорным трудом. При этом ученый опять возвращается к идее о том, что разумная регуляция, практическое мышление дают возможность, поняв собственные чувства, выработать в себе определенные правила поведения, воспитать себя собственными поступками.

Таким образом, теория Аристотеля охватывала широкий круг проблем, наиболее актуальных, как оказалось впоследствии, не только для психологии того времени. Часть из них отошла на второй план в период эллинизма, однако взгляды Платона и Аристотеля наложили несомненный отпечаток на все последующие концепции психики.

Психологические концепции эллинизма

После появления наиболее полных и разносторонних психологических теорий Платона и Аристотеля античная психология в период эллинизма была ориентирована на исследование более локальных проблем, часто имеющих не столько общетеоретическое, сколько практическое значение. Одной из наиболее важных в это время становится проблема развития нравственности, формирования нравственного поведения. Как уже говорилось выше, существовало несколько точек зрения на эти вопросы.

Школа **киников** (циников) исходила из того, что каждый человек самодостаточен, т.е. имеет все необходимое для духовной жизни в себе самом. Однако, как подчеркивал один из ведущих ученых этой школы - Диоген Синопский (ок. 400-325 гг. до н.э.), не каждый человек способен понять себя, прийти к самому себе и довольствоваться только тем, что он имеет в себе самом. Люди привыкли к помощи общества, других людей, к комфорту.

Поэтому единственный путь для нравственного самосовершенствования - это путь к себе, путь, ограничивающий контакты и зависимость от внешнего мира. Путь нравственного развития и обучения киников состоял из трех ступеней - аскезы, ападейки и

автаркии. Первый этап состоял в отказе от комфорта и благ, которые дает общество. Киники, как правило, ходили в ветхой одежде, лохмотьях в любую погоду, даже в дождь и холод не признавали теплых вещей, очень мало и плохо ели, не имели постоянного жилья, могли спать и под открытым небом, не мыться. Они отрицали все достижения культуры, стремясь почти к анекдотическому опрошению. Таким образом, с их точки зрения, преодолевалась зависимость от общества, которое в обмен на комфорт требовало от человека ухода от себя. На следующей ступени человеку внушали мысль о необходимости игнорировать знания, накопленные обществом; при этом утверждалось, что неграмотность также может являться достоинством. На третьей ступени независимости человека приучали не обращать внимания на общественное мнение, на похвалу и порицание людей. С этой целью было даже придумано специальное упражнение: ученик должен был просить подаяние у мраморной статуи, которую невозможно разжаловать*. При этом успешным считалось поведение, при котором ученик продолжал свою речь, несмотря на каменное, холодное молчание статуи. Точно так же учеников приучали не обращать внимания на насмешки, оскорбления и угрозы, которыми сопровождалось их появление в городах в рванной и грязной одежде. Фактически киники, стремясь к независимости, демонстрировали не столько самодостаточность, сколько негативную реакцию, негативизм по отношению к обществу, эпатируя общественное мнение. Не достигалась чаще всего и та нравственная цель, которую они ставили перед собой, – обретение свободы и покоя.

Естественно, что такое понимание этических норм не могло получить большого распространения. Страницы многих книг того времени наполнены анекдотами про бродячую, скитальческую жизнь киников и их стремление при помощи различных внешних приемов привлечь к себе общественное внимание. Более распространенным был подход известного греческого философа и психолога Эпикура, который доказывал, что не негативизм, но отчуждение, уход от общества есть наиболее этически верный путь духовного саморазвития и самосовершенствования.

В центре научных интересов **Эпикура** (341-270 гг. до н.э.) стояла проблема исследования критериев нравственного и безнравственного, на основе которых можно оценивать поведение человека. Большое значение для этической концепции, развиваемой Эпикуром, имел пример его собственной жизни, которую он (как в свое время Сократ) стремился выстроить по законам, развиваемым в его теории. Он родился и вырос на острове Самос, где его отец был военным поселенцем. Начав заниматься науками с 14-летнего возраста, Эпикур в 18 лет приехал в Афины, учился некоторое время в Академии, которую возглавлял тогда ученик Платона Ксенократ. Путешествия, преподавательская работа в Малой Азии рас-

ширили его кругозор. Он познакомился с трудами многих крупных ученых, однако, называя себя самоучкой, а не последователем определенной философской школы, Эпикур подчеркивал оригинальность своей концепции, существенно отличающейся от теории Демокрита, продолжателем учения которого он являлся. В 306 г. Эпикур окончательно переселился в Афины, где купил дом с большим садом, в котором открыл свою школу. Она получила название «Сад Эпикура». По обычаю того времени на ее воротах была помещена надпись: «Странник, тебе здесь будет хорошо: здесь удовольствие - высшее благо». Школа Эпикура отличалась от учебных заведений Платона и Аристотеля немногочисленностью и своеобразными отношениями между преподавателями и учениками. Это были отношения друзей и соратников, сплоченных общими идеями и чаяниями, а не учеников и наставников. Недаром сам Эпикур считал, что наибольшим благом в жизни является дружба и духовное общение.

Будучи последовательным материалистом, Эпикур стремился модернизировать учение Демокрита так, чтобы оно отвечало требованиям времени, прежде всего новому пониманию места человека в окружающей среде и роли души в его психической организации.

Исследовав разницу между душой животного и человека, Эпикур выделил четыре части души, три из которых существуют как у животных, так и у человека. Это огонь, дающий тепло, пневма, обеспечивающая движение, и ветер, позволяющий дышать. Четвертая часть - «душа души» есть только у человека и связана с чисто психическими, а не психофизическими функциями души - чувствами, мышлением, нравственностью. Таким образом, Эпикур в соответствии с задачами психологии своего времени модернизировал учение Демокрита, продемонстрировав, как с позиции атомистической теории можно проанализировать качественные отличия между психикой человека и животных. После работ Платона и Аристотеля игнорировать это различие было уже невозможно, однако, кроме фиксации того факта, что у человека есть еще одна часть души, Эпикур ничего не добавляет и не раскрывает специфику атомарного содержания этой части души.

Взгляды последователя Эпикура римского ученого Лукреция Кара (I в. до н. э.) дополняют его концепцию. Лукреций Кар также говорил главным образом о функциональном различии частей души, подчеркивая, что роль той части души, которая есть только у человека, заключается прежде всего в мышлении, в том числе выработке нравственных понятий. В этом вопросе и он, и Эпикур следовали за Аристотелем. В то же время Лукреций дал название четвертой части, «душе души», назвав ее «дух». С этого времени в психологии появились два термина, имеющих несколько разное содержание, - душа как символ психики как таковой и дух как

символ высших, идеальных стремлений человека, в том числе нравственных, эстетических и этических переживаний и понятий.

В отличие от Демокрита Эпикур по-новому интерпретировал роль ощущений и мышления в процессе познания. В его теории познания присутствовали уже все этапы переработки знаний, о которых говорили Платон и Аристотель: помимо ощущения и мышления - еще память и воображение. Однако он, разделяя идею Демокрита об «истечениях - эйдолах», которые обуславливают восприятие предметов, решительно отстаивал мысль о том, что именно ощущения и есть основа всех наших знаний, в том числе и самых абстрактных. Таким образом, можно сказать, что в теории познания Эпикур был первым в античной психологии последовательным сенсуалистом. Эту позицию разделял и Лукреций Кар, утверждавший, что все наши заблуждения - от неправильных обобщений, от разума, в то время как органы чувств дают нам абсолютно верную информацию, которой мы не всегда можем правильно распорядиться.

Эпикур считал, что единственным источником добра и зла является сам человек, он же и главный судья собственных поступков. Таким образом, источник активности, так же как и источник морали, - в самом человеке. Утверждая свободу воли, Эпикур стремился преодолеть детерминизм Демокрита, не выходя за рамки атомистической теории. Для этого он ввел новое свойство атомов - вес. Под действием собственного веса атомы могут отклоняться от заданной траектории, точно так же усилием воли человек может менять свои поступки, изменять свою судьбу.

Говоря о нравственности как основном качестве, которое отличает человека от других живых существ (в этом Эпикур был согласен с Аристотелем и Платоном), Эпикур выступал против их идеи о том, что нравственным является только поведение, основанное на разуме. Он полагал, что не разум, а чувства управляют поведением человека, вызывая в нем стремление совершать то, что вызывает чувство удовольствия, и избегать того, что вызывает чувство неудовольствия. Последователь Эпикура Лукреций Кар в своей поэме «О природе вещей», доказывая ведущую роль чувств, писал: «Неужели не видно, что об одном лишь природа вопит и что требует только, чтобы не ведало тело страданий, а мысль наслаждалась чувством приятным вдали от сознания заботы и страха?»

Эпикур подчеркивал, что человек должен уметь различать свои желания и строить свое поведение, опираясь на это знание, т. е. в его теории мышление, разум также играли значительную роль в регуляции поведения, так как различать желания без их осознания невозможно. Поэтому можно говорить о том, что особенность позиции Эпикура не в отрицании разума, а в обосновании ведущей роли эмоций, которые и являются, по его мнению, причиной активности. Осознание своих эмоций, мотивов своих поступков дает че-

людеку возможность сделать положительные переживания не случайными, но постоянными фактами жизни. При этом он доказывал, что нет противоречия между приятным и нравственным поведением.

По Эпикуру, все, что вызывает приятные чувства, является нравственным: «Нельзя жить приятно, не живя разумно, нравственно и справедливо, и наоборот, нельзя жить разумно, нравственно и справедливо, не живя приятно». При этом Эпикур писал о том, что истинное наслаждение доставляют только духовные удовольствия, которые вечны и непреходящи, в то время как телесные удовольствия имеют временный характер и могут обернуться своей противоположностью. Так, после хорошего ужина с излишествами может заболеть голова или желудок, после контактов с незнакомой женщиной можно подхватить дурную болезнь, и только общение с книгами и друзьями вечно и всегда приносит радость. Развертывая это положение Эпикура, Лукреций Кар писал, что «все те, кто достичь до вершин удовольствий стремится, гибельным сделали путь по дороге, к нему восходящей...», в то время как истинное счастье у того, «кто обладает богатством умеренной жизни, дух безмятежен его, и живет он, довольствуясь малым».

Основной проблемой человеческой жизни Эпикур считал преодоление страха страданий, главным образом страха перед смертью, загробной жизнью. С его точки зрения, не страх перед наказанием, перед загробными муками, но собственный разум, собственная воля должны удерживать человека от дурных поступков. Страх не может привести к нравственности, так как в его основе лежит страдание. Кроме того, он высказал важную мысль о том, что любой страх, и прежде всего страх перед учителями, правителями, так же как и перед Богами, тормозит развитие человека. Проповедуемый Эпикуром атеизм был связан именно с этой идеей, так как, по его убеждению, Боги хотя и существуют, но не вмешиваются в жизнь людей. Это погруженные в высшее счастье самонаслаждения и блаженства высшие существа, которые обитают в пространстве между мирами совершенно безотносительно к этим мирам. Поэтому человеку не надо ни бояться их, ни надеяться на их помощь и опираться только на себя, свои потребности и мотивы, свои понятия о добре и зле.

Анализируя причину страха смерти, Эпикур утверждал, что это не страх перед наказанием (ведь никто точно не знает, будет ли он наказан и вообще есть ли загробная жизнь), а страх перед неопределенностью, неизвестностью. Состояние этого страха дано в стихах Шекспира: «Страх чего-то после смерти... безвестный край, откуда нет возврата земным скитальцам... Так всех нас в трусов обращает мысль...» Таким образом, разум не только делает более устойчивыми наши положительные эмоции, но и является причиной отрицательных; с этой точки зрения можно говорить о том, что именно Эпикур заложил предпосылки когнитивной теории эмоций.

Счастье, по Эпикуру, состоит в *атараксии*, т. е. в состоянии душевной невозмутимости. Атараксия достигается воспитанием, размышлениями. Человек, достигший ее, стремится «прожить незаметно», как писал он, т. е. не участвовать в политике, в бесплодных спорах с неучеными людьми, которые не могут понять высказываемых ученым мыслей. Знание, говорил он, нельзя навязывать людям, они сами должны прийти к нему в своем стремлении к счастливой жизни. Эпикур считал необходимым для ученого избегать активного участия в общественной жизни. Он доказывал, что только уединение и размышления с близкими друзьями дают настоящее наслаждение и приводят к открытию истины.

Эпикурейцы доказывали этическую обоснованность отчуждения от общества тем, что общественная жизнь является источником тревог, зависти, жестокости и конформизма; в отличие от нее нравственная жизнь - это жизнь личная, в кругу книг и близких, жизнь, имеющая целью самосовершенствование и познание. Однако в этом случае Лукреций Кар выступал против отчуждения, утверждая, что наибольшее удовлетворение приносит активная позиция, предполагающая передачу своих знаний другим людям. Он также говорил о том, что ученый должен не только передавать знания другим, но и пытаться построить жизнь людей по лучшему образцу. По некоторым данным (а о жизни Лукреция Кара нам, к сожалению, известно не очень много), он не только говорил о необходимости активной позиции, но и принимал непосредственное участие в восстании Спартака и покончил с собой совсем молодым. Таким образом, уже первые попытки переустройства мира учеными претерпели полную неудачу, и Лукреций Кар, так же как в свое время Платон, пострадал от своего желания передать истину политическим деятелям своего времени.

В позиции Эпикура были уязвимые места, которые помешали широкому распространению его концепции. Прежде всего, к ним относится отсутствие четких критериев добра и зла, нравственного и безнравственного поведения, что было важным обстоятельством для науки того времени. Если нравственно то, что приятно конкретному человеку, то нравственным в ряде случаев придется признать поступок, который приносит боль другому, а это не может уже считаться добродетелью с позиции общества. Таким образом, делая этический критерий внутренним, связывая его с пользой для конкретного человека, Эпикур лишал человека возможности объективной оценки своего поведения и уводил его не только от страха наказания, но и от награды за хороший поступок. Ведь если человек в себе, и только в себе, находит силы для своей деятельности, сам себя и наказывает и поощряет, у него отсутствует необходимая для многих опора, помогающая преодолеть трудности и искушения, дающая надежду на то, что кто-то оценит его поведение и наградит. Если человека, как говорил Эпикур, учить

опираться только на собственные силы, не бояться неудач и осуждения, то такое воспитание, безусловно, поможет быстрее найти свою дорогу сильным людям, но может быть болезненно и даже опасно для слабых, которым нужна помощь и поддержка. При этом, по мнению многих ученых того времени, наказание является не только остражкой и бичом для непослушных, оно помогает слабым людям держать себя в узде и не преступать закон. Для многих людей пропадает и прелесть поступка, за который никто не похвалит. Поэтому проповедуемый Эпикуром подход приемлем в основном для решительного и уверенного в себе человека, которого Ф. Ницше впоследствии назвал «сверхчеловек».

О внутренней независимости, автономии человека говорили и **стоики**. Однако в отличие от Эпикура они подчеркивали необходимость ранней социализации, подчинения законам, действующим в данном обществе, говоря о том, что каждый должен честно выполнять возложенные на него обязанности, диктуемые его ролью. Так в психологии впервые появляется термин *роль* - один из наиболее важных в современной науке. Эта школа разработала более приемлемую для большинства людей этическую концепцию И постепенно получила широкое распространение. Она зародилась еще в Древней Греции. Закладывали основы стоической этики деклассированные люди - бывший борец Зенон (336-264 гг. до н. э.), отпущенный на свободу раб Хризипп (281-208 гг. до н.э.). У них, естественно, не было денег на покупку земли для своей школы, часто не было даже своего дома. Поэтому свои беседы они вели, прогуливаясь по внешней колоннаде греческих храмов - *стое*. Отсюда и название этой школы - **стоики**, которое со временем стало нарицательным, обозначая твердость духа и постоянство. Постепенно приобретая все большую популярность, их концепция завоевывала новые слои общества, и в римский период эта школа была одной из самых известных и распространенных, к ней принадлежали многие видные политики, в том числе сенаторы Сенека, Катон Младший, Цицерон, Брут, император Марк Аврелий (I-II вв. н.э.).

Стоики разделяли взгляды Демокрита на атомистическое строение мира, говоря о том, что начало начал - это бытие, состоящее из атомов, которые являются первоосновой всей вселенной, в том числе и души и тела человека. Разделяли они и идею **пантеизма** (всеобщего одушевления природы) первых психологов. Понимая природу как целое, они утверждали, что душа - божественное начало (которое отождествляется с судьбой, провидением) присуще всей природе.

В этой школе была развита и концепция Гераклита о том, что четыре основных элемента природы - огонь, воздух, вода и земля - находятся в постоянном взаимодействии и взаимопревращении, т. е. «все находится во всем и все возникает из всего». Однако эти

превращения подчиняются определенным законам, прежде всего закону «мирового года», определяющему возникновение мира из огня, его расцвет, закат, гибель, а затем новое возрождение.

Эти законы стойки приложили к развитию души, доказывая, что она после смерти тела умирает, поскольку атомы души, как утверждал и Демокрит, рассеиваются в воздухе. Однако умирает душа не сразу, а постепенно, теряя изначальную форму и концентрацию атомов. Это время, по мнению стоиков, дается человеку на то, чтобы его мысли, открытия, переживания вместе с атомами его души в процессе дыхания передались другим людям. В этой идее прослеживаются взгляды Аристотеля на передачу знаний, преобразованные с учетом концепции атомизма.

Изучение процесса познания стало главным для психологов древней (греческой) стой. Это отразилось и на их понимании души, которую они называли «хорошо выделанным папирусом для записи». Стоики выделяли восемь частей души, из которых только одна не связана с процессом познания, но отвечает за продолжение рода. Остальные части - это пять органов чувств (обоняние, осязание, вкус, слух и зрение), а также мышление и речь. Шесть низших частей души общие у человека и других живых существ, а мышление и речь присущи только человеку.

Существенной переработке подверглась в школе стоиков и теория истечений. Ярко выраженный рационализм стоиков сделал ощущения лишь подсобным материалом для мышления - ведущего процесса познания. В этом процессе они выделяли пять ступеней - ощущение, память, воображение, фантазию и мышление (внешнее и внутреннее). При этом под внешним мышлением стоики понимали речь, полностью отождествляя эти процессы. С точки зрения стоиков, мышление как бы пронизывает весь процесс познания, оказывая влияние уже на первых его ступенях, так как именно разумность ощущений делает их правильными, т. е. очевидными для всякого. Мышление, т. е. осознание и оценка истинности и очевидности наших представлений, продолжается и при запоминании, и при фантазии, т. е. на всех этапах переработки знаний. Таким образом, в крайне наивном виде в концепции стоиков проявляется попытка связать воедино все ступени познания, показать их преемственность и вычленив критерий объективности познаваемого.

Идея Логоса, выражающегося в слове и связанного с разумом, мыслью, стала центральной для стоиков. С их точки зрения, логика - это учение и о мышлении, и о речи, раскрывающее их диалектическую взаимосвязь. Разработанную этой школой концепцию речи по праву можно назвать первой в науке теорией значения слов. Раз мысль обозначается словом, то и разница между ними в том, что мысль - это обозначаемое, а слово (символ) - обозначающее. Мысль и слово связаны с реальным предметом, составляя,

таким образом, «треугольник отношений»: слово-мысль-предмет, так как слово правильно передает мысль и адекватно реальному предмету, который верно отражен в мысли. Доказывая, что слово, звук и предмет реальны, а мысль идеальна, стоики рассматривали взаимосвязь и происхождение этих элементов, заложив традицию изучения связи слова и значения, слова и его внутренней формы, представления. Значение хорошей формы проявлялось в том, что в теории стоиков слово приобретало дополнительное значение и силу, если подано в совершенной, поэтической форме. Так, форма торжественного гекзаметра нередко использовалась для юридических постановлений, моральных поучений, философских произведений. Такое же значение имела музыка, которая придавала словам дополнительный лад, новое значение. Исследования значения и внутренней формы слова стали впоследствии, уже в XIX-XX вв., ведущими для многих отечественных и зарубежных психологов.

Доказывая, исходя из треугольника отношений, что слово существует до и независимо от реального предмета, являясь не только его названием, но и сутью, стоики, как до них Пифагор, шли в сторону идеализации слова (как Пифагор идеализировал числа), отождествляя его с законом, которому подчиняется и природа, и человек, и космос. Именно таким образом, как будет показано ниже, и интерпретировал эту теорию Филон Александрийский.

Основываясь на идее Логоса, стоики признавали наличие в природе активного и пассивного начала, связывая их с причиной и материей. Так, Сенека писал, что «материя костенеет в неподвижности, причина же, или разум, ворочает материю как хочет, придавая ей форму... так в статуе существует и материя - бронза, и причина - художник, который придает материи обличье». В этом отрывке иллюстрируется одно из важнейших положений концепции стоиков: они связывали причину с ваятелем, художником, от которого зависит причина всех причин, и отождествляли ее с судьбой.

Прилагая понятие о причине к судьбе человека, стоики строили свое учение о психической активности, свободе воли и нравственности.

Одним из главных в концепции стоиков является вопрос о свободе духа. Ни одно из положений их учения не может сравниться по важности с этим утверждением. Однако провозглашая абсолютную свободу личности, они подчеркивали, что свобода духа не тождественна свободе действия. Противопоставляя духовную, внутреннюю свободу свободе поведения, свободе внешней, стоики исходили из того, что в мире есть только три категории - благо, зло и безразличие. Благо - все то, что соразмерно с природой человека, в том числе выдержка, умеренность, разум. Зло - излишества, аффекты. А безразличие - это то, что относится только к внешней стороне жизни людей, т.е. богатство и бедность, смерть, болезнь или здоровье. Понимание того, что ни богатство, ни власть ничего

не прибавляют к внутренней силе человека, помогает ему преодолеть аффекты и не впадать в ярость или отчаяние при разорении либо болезни.

Таким образом, один из главных постулатов этой школы гласил, что человек не может быть абсолютно свободным, так как он живет по законам того мира, в который попадает. Предвосхищая слова Шекспира о том, что весь мир - это театр, они утверждали, что человек - только актер в той пьесе, которую ему предоставила судьба. При этом он не может выбрать для себя ни пьесы, ни роли. Они ему даны судьбой, роком, который никто не может изменить. Что же может сам человек? Он может только с достоинством играть ту роль, которая ему уготована. Получалось, что у человека есть две формы свободы - внешняя и внутренняя. Внешняя свобода, т. е. выбор пьесы и роли, не доступна человеку, но внутренняя свобода - способ игры этой роли - всецело в его воле. Понимание своей роли и своего предназначения в жизни дает человеку ощущение свободы, которая, таким образом, является познанной необходимостью, о чем позднее писал известный ученый XVII в. Б. Спиноза. О внутренней свободе, свободе самопознания и творчества, которая помогает преодолеть самые тяжелые обстоятельства, писал и основатель логотерапии В. Франкл, развивая идеи стоиков на современном материале, полученном психологией.

Итак, главный нравственный закон стоиков гласил: личная свобода проявляется в том, что каждый человек может сохранить свою сущность, свое достоинство в любых, самых тяжелых обстоятельствах. Человек с ранних лет должен понять, что он не в силах изменить свою судьбу, уклониться от нее. Сенека писал, что «желающего судьба ведет, а нежелающего - тащит». Поэтому хочет человек или нет, он все равно будет выполнять волю рока. Но он может являть собой жалкое зрелище плачущего и не понимающего своей цели человека, а может идти по жизни с гордо поднятой головой, сознавая, куда идет.

Хотя многие ученые того времени доказывали, что существуют определенные условия, в которых человек лишается нравственных сил, которые превращают человека в животное, лишая его духовности, Сенека, в согласии с основными положениями стоической школы, отрицал это, подчеркивая, что сильный человек в любых условиях, даже в рабстве и тюрьме, внутренне свободен. В отличие от эпикурейцев стоики не считали, что человек должен уклоняться от общественной жизни, они говорили, что любую посланную судьбой роль, будь то роль императора или раба, человек должен играть честно и добросовестно. Утешением было то, что император и раб по сути равны и в принципе могут поменяться местами в другой жизни, тем более что рабство, по их мнению, не распространяется на личность раба, но только на его тело.

Стойки утверждали, что «кто охотно повинуетя приказаниям, тот избегает самой неприятной стороны рабства - делать то, чего не хочешь». Несчастен не тот, кто исполняет чужие приказания, а тот, кто исполняет их против воли, поэтому надо приучить себя желать того, что требуют обстоятельства. С этой точки зрения рабом является любой человек, который требует от жизни невозможного и находится в рабстве у страха, зависти, жадности. Так этика стоиков наполнялась нормативным нравственным содержанием, в котором проступает традиционное для римской школы убеждение в существовании нравственной нормы, особенно ярко проявляемой при воспитании детей.

Однако свобода духа, по мнению стоиков, проявляется не только в рациональной оценке себя и своей судьбы, но и в возможности уйти из этой жизни, если она тебя не устраивает. Они были убеждены, что рок может отнять у человека жизнь, но не смерть, которую выбирает несмирившийся человек, предпочитаящей достойную смерть потере личной свободы. Развивая это положение, Сенека в письмах к Луцилию подчеркивал, что неважно, длинна или коротка жизнь, важно, чтобы она была достойно сыграна.

Необходимо отметить, что в концепции стоиков не было идей о пассивности, беспомощности людей, наоборот, она была преисполнена веры в человека, в могущество его разума. Сенека писал о том, что деятельный человек не станет отчаиваться, если у него что-либо не получается. Такой человек на минуту остановится, вздохнет, скажет: «Не судьба!», улыбнется и снова примется за дела. С ранних лет детям внушали, что они могут абсолютно все понять и преодолеть. Марк Аврелий в своем наставлении юношам писал: «Если тебе недоступно что-то, не думай, что это недоступно всем, но если это доступно кому-то, то и тебе также, ибо ты - человек». Таким образом, каждый ребенок должен был понять, что, несмотря на внешние ограничения (бедность, болезнь, рабство и т. п.), в нравственном и интеллектуальном плане он ничем не отличается от более удачливых сверстников, и потому законы и требования для него те же, что и для них.

С точки зрения стоиков, единственным ограничением для свободы и нравственного самосовершенствования человека являются аффекты, которые нарушают разумный строй жизни и бодрость духа. Они представляют и главной опасностью, мешающей процессу этического воспитания, а потому стихию чувств необходимо обуздать в детях для их же пользы. Человеку также необходимо научиться соблюдать внешние правила поведения, диктуемые его ролью, чтобы получать как можно меньше замечаний, ущемляющих его достоинство.

Давая советы учащимся, Сенека писал о том, что надо быть направляемыми, а не исправляемыми. Доказывая, что задача воспитания заключается в направлении учащихся по пути морального

самосовершенствования, он говорил о связи нравственности с разумом и самообладанием. Таким образом, главной опасностью в процессе этического воспитания для стоиков, как и для Платона, была стихия чувств, которую необходимо обуздать в детях для их же пользы. Полное владение собой, спокойствие, которое не нарушается никакими житейскими волнениями, есть признак наивысшего психического здоровья и с точки зрения Марка Аврелия, который говорил: «Считай за признак полного развития, если тебя не будет смущать никакой шум, не будут волновать никакие голоса, слышатся ли в них льстивые слова, или угрозы, или просто пустые звуки».

Поскольку достижение полного владения собой, спокойствия, не нарушаемого никакими житейскими волнениями, есть признак наивысшего психического здоровья, важно уже в детстве обучать людей упражнениям, помогающим борьбе с аффектами.

Стоики разработали теорию аффектов, в том числе и способы борьбы с ними, которым необходимо было обучать детей уже с первых лет жизни. Они открыли, что аффекты связаны с телесными изменениями, и доказали, что первой стадией развития аффекта являются соматические нарушения, вследствие которых развиваются психологические - возникает мысль о том, что что-то случилось, и желание реагировать. Соответственно и при борьбе с аффектом телесные выражения, движения играют большую роль, усиливая аффект. Поэтому нельзя придавать аффекту внешнее выражение, так как тогда с ним будет труднее бороться. Об этом же много позже писал и Дарвин, который исследовал связь эмоций с выразительными движениями. Стоики также подчеркивали, что аффект нельзя усиливать воображением и нельзя одобрять поведение, связанное с ним. Такие упражнения, особенно в детском возрасте, они считали основой формирования нравственной личности.

Большое значение стоики придавали и исследованиям индивидуальных особенностей человека. Наибольшее распространение эти исследования нашли в медицине и педагогике.

Известный римский ученый Квинтилиан, связывая одаренность со способностями к ораторскому искусству, писал о том, что первый и основной признак умственных способностей - это память, которая проявляется в двух свойствах - быстрой и легкой восприимчивости и долгом удержании приобретенного. Еще одним признаком умственных способностей он считал раннее развитие в ребенке стремления к подражанию, в котором обнаруживаются острота и переимчивость. При этом быстроту переработки информации, гибкость мышления, так же как и *креативность*, способность к творчеству, которая сейчас является одной из ведущих характеристик одаренных детей, Квинтилиан не признавал признаками одаренности. Это говорит о том, что Квинтилиан, так же как впоследствии Гельвеций, понимал способности не как высокую скорость или легкость обучаемости, усвоения нового материала, а как

достойный уровень выполнения задания, интерес и серьезность, проявляемые в процессе работы, что свойственно больше настойчивым и внимательным, чем импульсивным и творческим детям.

В медицине эти исследования нашли наиболее полное отражение в работах **Галена** (ок. 130-200 гг.), который большое внимание уделял экспериментальной медицине. В молодости он побывал в Александрии, где познакомился с результатами деятельности знаменитой александрийской школы физиологов, в том числе и с некоторыми их работами на человеческом мозге. По возвращении в Рим Гален продолжил исследовать деятельность нервной системы, анатомируя животных. Из более 400 работ Галена по медицине, философии и психологии наибольшее значение для последней имеет трактат «О частях человеческого тела», в котором описаны взаимосвязь жизнедеятельности организма и нервной системы.

Гален считал, что органами психики являются мозг, сердце и печень. При этом, исходя из выделенных в учении Платона частей души, доказывал, что печень связана с вождением, сердце - со страстями, а мозг - с разумом. Гален также высказал мысль о том, что именно желудочки мозга, а не кора, играют ведущую роль в мозговой активности, так как именно в них хранится психическая пневма. Большое значение имели и открытые им задние и передние корешки мозга, исследование которых впервые показало существование разных, специальных волокон, связывающих мозг с мышцами и органами чувств. Все эти данные позднее помогли раскрыть законы мозговой регуляции психики, рефлекса и т.д.

Гален также, развивая идеи Гиппократов об акразии и ее роли в формировании темперамента, высказывал гипотезу о том, что темпераментов не четыре, но много больше, в зависимости от разных сочетаний соков организма. Описывая теплые (мужественные) или холодные (медлительные) типы, Гален подчеркивал, что темперамент имеет не только медицинское, но и психологическое значение, раскрывая специфику поведения человека в определенной ситуации.

Преобладание определенных соков, теплого и холодного, связано, по его мнению, и с развитием аффектов. Так, гнев он описывает как повышение сердечной теплоты, которая и приводит к возникновению определенного эмоционального состояния, осознаваемого как гнев. Таким образом, можно сказать, что в теории Галена закладывался периферический взгляд на происхождение эмоций, который впоследствии найдет воплощение в теории эмоций Джемса-Ланге.

В первых веках нашей эры развитие психологических взглядов определялось уже не только греческой мифологией и религией, но и распространяющимся христианством. Одним из первых достижений психологической науки (прежде всего работы Платона и стоиков) с библейскими постулатами связал **Филон Александрийский**

(ок. 25 г. до н.э. - 50 г. н.э.). Ему принадлежит и один из первых переводов Ветхого завета на греческий язык. Наибольшую сложность для Филона (как и для последующих религиозных мыслителей) представляла интерпретация понятия «господа» и трансцендентальных представлений Библии в понятийном аппарате греческой науки. Античная психология даже в своих идеалистических представлениях опиралась на природные, выведенные из наблюдения и размышления о законах окружающего мира понятия, а потому внеприродные понятия в ее терминах просто невыразимы.

Поэтому в концепции Филона впервые появился термин «откровение», которым он и объяснял невыводимые из научных знаний понятия. Так в психологию впервые проникла мистика, которая в Средневековый период стала одним из ее основных элементов. Откровение в теории Филона объясняется при помощи теории значения слова, разработанного стоиками. Продолжив предпринятый ими анализ связи слова, мысли и предмета, Филон отождествил понятия *слово* и *Логос*, оставляя в стороне сущность этой связи, их соотношение с мыслью и реальным предметом. По Филону, слово и есть закон, по которому создается мир, слово - откровение Бога, данное им в вербальной форме людям. Такое отношение к слову-Логосу перешло от Филона Александрийского в христианскую науку, так как объясняет библейские тексты, говорящие о том, что «вначале было слово... и слово было Бог». Именно о таком понимании слова писал Н. Гумилев:

В оный день, когда над миром новым
Бог склонял лицо свое, тогда
Солнце останавливали словом,
Словом разрушали города.

С точки зрения Филона, человек состоит из трех элементов - разума (духа), души и тела. Разум и душа - это психофизические элементы, которые, соединяясь со смертным телом, и создают конкретного человека. Этот процесс связан с тем, что дыхание божества наполняет материю, тело, наделяя ее *пневмой* - душой, к которой у человека присоединяется еще и дух. Так психофизическое понятие *пневма* связывалось с учением о Логосе и откровении, получая новую интерпретацию.

Отождествляя понятия *Логос* и *Бог*, Филон тем самым вводил еще одну, важную для средневековой науки традицию - соединение Бога с мировой душой Платона, т. е. с идеальным понятием, к которому стремится все в мире и в котором есть ответы на все вопросы. Филон писал и о том, что один из способов постижения этого идеального мира есть путь аскезы и экстаза, в котором душа человека «озаряется божественной истиной, созерцает Бога в Его чистом единстве и наполняется Им совершенно». Мысль о возможности непосредственного соединения человека с высшим на-

чалом, при котором отпадает необходимость в посредниках, была развита в теории Плотина.

Эта теория является последней значительной вехой на пути развития античной психологии. **Плотин** (205-270) по-новому представил картину мира и роли человека в нем. Его учение в дальнейшем было названо *неоплатонизмом*, поскольку, отправляясь от учения Платона, Плотин внес в него собственную трактовку бытия в целом и возможностей человеческой души.

Одним из главных качеств души, по Плотину, выступает ее единство. Она сама создает единство и потому не может ни порождаться отдельными элементами, ни быть из них построенной. Таким образом, Плотин ввел важное для современной психологии понятие *холизма* - единства, или целостности, сознания и личности человека, которое формируется в первые годы жизни и является основой тождественности (идентичности) человека самому себе.

Не менее важным было и положение Плотина о самосознании как основе достижения этого единства. Он доказывал, что мир состоит из нескольких концентрических кругов, в центре которых размещен всеобщий разум, излучающий знания так же, как солнце излучает тепло. Далее по кругам размещаются души, тела людей, животных, неодушевленные предметы. Таким образом, в качестве вершины бытия выступало высшее единое благо, из которого путем *эманации* (истечения от высшего к низшему) происходит ум и его идеи, а затем душа и чувственный космос. При этом каждое из явлений природы находится на определенном месте по отношению к всеобщему благу.

Активность души у Плотина направлена, во-первых, к мировому разуму, во-вторых, к чувственному миру (включая тело) и, в-третьих, к самой себе. Если первые два направления унаследованы от Платона, то последнее было собственно платоническим. Та сторона души, которая обращена к разуму, сильнее освещается его светом, более возвышенна по сравнению с телесной стороной души, больше склонна к познанию.

В этих обращениях душа черпает различные знания. Плотин выделяет три пути познания. Обращаясь к телу, душа получает знания о нем. Этот же путь дает знания о природе, здесь душа познает окружающий мир посредством ощущений. Этот путь является основой формирования новых знаний, нашего опыта.

Обращаясь к мировому разуму, душа сливается с ним, и в момент этого слияния (*экстаза*) знания, находящиеся в мировой душе, переливаются в индивидуальную душу, становятся ее достоянием. В принципе об этом пути говорил и Платон, однако неоплатонисты впервые конкретизировали непосредственный характер передачи знания. Плотин, как и Филон, подчеркивал, что этой передаче предшествует особое состояние души, так называемый *экстаз*. В этом состоянии человек ощущает свое единство с мировым разу-

мом, дающее уверенность в истинности знаний. Так в концепции Плотина получает объяснение идея откровения Филона.

Впоследствии в христианстве идея экстаза была заимствована некоторыми конфессиями для объяснения возможности непосредственного контакта человека с Богом. Некоторые из этих направлений назвали *мистикой*. Мистики отрицали необходимость посредника (священника) между человеком и Богом и настаивали на том, что в момент кульминации молитвенного состояния (экстаза) божественное откровение снисходит на человека и ему открываются истины. Мистика стала основой для возникновения различных ересей, так как настаивала на праве каждого человека трактовать открывшуюся ему истину по-своему, что и привело к вольным интерпретациям библейских текстов.

Наиболее важным для психологии был третий путь познания, открытый Плотиним, - возможность души обращаться к себе и таким образом получать знания о своей духовной жизни. Эти знания, открываемые человеком, позволяли ему выстроить представления о себе, своих переживаниях и мыслях, своих индивидуальных особенностях в единую систему, т. е. сознать себя цельным и уникальным субъектом.

Так в психологии появился метод самонаблюдения, *интроспекции*, который стал важнейшим методом изучения психики, а на протяжении нескольких веков и единственным методом психологической науки. Идея о самонаблюдении как важнейшем инструменте осознания своей цельности и уникальности стала путеводной и для возникшей впоследствии *психологии личности*.

Выделяя обращенность души на себя в качестве одного из направлений ее активности, Плотин понимал психическое действие любого уровня как чисто духовное. Не только «чистое» мышление, но и все другие проявления жизни он трактовал как производное души.

По Плотину, уже в ощущениях душа действует, а не только испытывает. В процессах же памяти, где нет непосредственной зависимости от внешнего, она получает полный простор. Память - это не запас впечатлений, она есть не что иное, как знание души о своих прежних действиях, поэтому она является основой целостности сознания, соединяя в нем прошлое и настоящее. Но душа обладает не только памятью на совершенные действия. Ей свойственно знание и о тех актах, которые она производит в данный момент, будь то акты чувственного или интеллектуального характера. В ней возникает образ, отображение ее собственной работы. К ходу ее действий как бы пристраивается отражательный аппарат, дублирующий этот ход в виде представления о нем, именуемого фантазией. Таким образом, у человека существует сопровождающее все психические функции внутреннее представление, способность к осознанию которого необходимо развивать уже у детей.

Так, у Плотина психология впервые становится наукой о явлениях сознания, понятого как самосознание, а самосознание - главным гарантом и основой единства сознания, личности человека, способного к *интроспекции* - наблюдению за собственным состоянием и анализу его.

Возникновение этой концепции в III в. ознаменовало появление новых взглядов на психику и предназначение человека. Хотя в ней еще сохранялись традиционные для античной науки вопросы развития познания, новый подход к их решению способствовал распространению христианства и появлению *сакральной* (основанной не на разуме, а на вере) психологии.

Таким образом, концепция неоплатонизма (так же как и концепция Филона) завершает этап античной психологии. Дальнейшее развитие учения о самосознании и познавательной активности души связано с именем известного римского ученого и богослова Августина Аврелия, который известен в истории науки как Августин Блаженный. Его учение ознаменовало переход от античной традиции к средневековому христианскому мировоззрению, им открывается новый этап в развитии психологии - эпоха средневековой психологии.

Анализ развития психологии с VII-VI вв. до н.э. до III-IV вв. н.э. показывает, что именно в этот период были сформулированы основные вопросы психологической науки, появилась идея о методе исследования психики, развивался сам предмет психологической науки.

Ведущие проблемы, которые ставили психологи античности, - движущие силы и механизмы психического развития, регуляция поведения человека, качественные отличия его психики от психики других живых существ, особенности процесса познания - стали главными и для психологов последующих поколений, определили место психологии в системе других наук.

В психологии античности был заложен и категориальный строй этой науки, началось изучение таких категорий, как образ, мотив, переживание, поведение, личность. Достижения первых психологов, так же как их заблуждения и ошибки, стали основой для построения следующих концепций, открыв перед психологией бесконечный путь развития в познании психики.

Контрольные вопросы

1. Назовите основные этапы развития античной психологии.
2. В чем сущность детерминизма Демокрита?
3. Какие модификации в теорию атомизма Демокрита внес Эпикур?
4. В чем состояла новизна психологических взглядов Сократа?

5. Что общего и в чем различия в понимании души в теориях Платона и Аристотеля?
6. В чем сущность теории познания Аристотеля?
7. В чем состояли функции ассоциаций и «общего чувствилища» в теории Аристотеля?
8. В чем заключалось отличие подходов к проблеме искусства и его роли в психическом развитии у Платона и Аристотеля?
9. В чем проявлялось своеобразие понимания интуитивного мышления в античности?
10. Какие основные психологические проблемы решались учеными в период эллинизма?
11. В чем различия понятий «внутренняя» и «внешняя» свобода у стоиков?
12. В чем состояли особенности подхода к проблеме речи в теории стоиков?
13. Что является наиболее характерным в теории эмоций Эпикура?
14. Что отличает последние теории античной психологии (Филон, Плотин) от взглядов предшественников?
15. Какие открытия античной психологии оказали наибольшее влияние на науку Средневековья?
16. На каком основании можно говорить о появлении категориального строя психологии уже в античности?

Примерные темы рефератов

1. Общая характеристика материалистического учения о душе в античности.
2. Сравнительный анализ материалистических концепций Демокрита и Эпикура.
3. Проблема души и ее конфликтов в теории Платона.
4. Сравнительный анализ подхода к проблеме познания у Платона и Аристотеля.
5. Естественно-научный подход к душе в теории Аристотеля.
6. Сравнительный анализ понимания функций и содержания души в идеалистических и материалистических психологических концепциях ученых Древней Греции.
7. Сравнительный анализ подходов к проблеме воли в теориях стоиков, Эпикура и Аристотеля.

Рекомендуемая литература

- Аристотель.* Сочинения: В 3 т. - М., 1975.
Богомолов А. С. Античная философия. - М., 1985.
Геродот. История. - М., 1993.
Гиппократ. Избранные книги. - М., 1936.
Ждан А. Н. История психологии: от античности к современности. - М., 1999.
Лукреций Кар. О природе вещей. - М., 1936.
Платон. Сочинения: В 3 т. - М., 1968.
Рассел Б. История западной философии. - Ростов н/Д, 1998.
Трубецкой С. Н. История древней философии. - М., 1997.
Ярошевский М. Г. История психологии. - М., 1996.

Глава 3

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ И ЭПОХИ ВОЗРОЖДЕНИЯ

Общая характеристика психологии в эпоху Средневековья

Эпоха Средневековья, длившаяся почти десять веков, не имеет в истории достаточно четкой периодизации. Началом этой эпохи считают падение Римской империи, т.е. V век. В то же время все ученые отмечают, что элементы средневековой идеологии, так же как и средневековой науки, появились значительно раньше, уже в III в. Это естественно, так как появление таких значительных изменений в культуре, в мироощущении людей не может возникнуть внезапно, при появлении какого-то внешнего критерия. В то же время и в истории, и в науковедении такой критерий необходим, и выбор V века обуславливается еще и тем, что в этот период новая мировая христианская религия окончательно утвердилась в Европе.

Окончание средневекового периода связывают, как правило, с XV веком, со временем возрождения искусства, светской науки, открытием Америки. В то же время первые признаки новой идеологии появились уже к концу XIV в., а говорить об окончательном уходе средневекового мировоззрения можно только к концу XVI - началу XVII в., после Реформации. Однако даже в Новое время ученым приходилось доказывать возможность и необходимость отделения науки, особенно науки о душе - психологии, от богословия. Постепенное развитие и угасание характерных особенностей средневекового мировоззрения в психологии наглядно отражаются в концепциях Августина Аврелия и Фрэнсиса Бэкона, которые несколько условно обрамляют этот период.

Одной из важнейших характеристик средневековой науки, в частности психологии, была ее тесная связь с религией. Точнее говоря, небогословской, внецерковной науки в то время в Европе не существовало. Ее важной особенностью в этот период было появление сакральности, от которой психология избавлялась при переходе от мифологии к научному знанию в VII-VI вв. до н.э. Зависимость от религии снова поставила вопрос о связи и взаимовлиянии знания и веры, который и стал важнейшим для ученых на протяжении всего этого периода.

Одним из характерных стереотипов при анализе Средневековья стало представление об однозначно негативном характере разви-

тия науки и общества в целом в этот период. Однако такое представление не может быть верным хотя бы потому, что на протяжении почти десяти веков социальная ситуация изменялась, изменялись само общество, его идеология и структура. Говоря о взаимоотношении между религией и наукой, нельзя игнорировать эти изменения, обойти как то положительное, что пришло в психологию с богословием, так и отрицательное влияние церковного диктата. Тесный контакт и зависимость от богословия дают основания использовать в качестве временных границ при анализе развития психологии этапы развития религиозной мысли, в которой выделяют этап апологетики, исторически предшествующий Средневековью (II—IV вв.), этап патристики (IV—VIII вв.) и этап схоластики (XI—XIV вв.).

Начало нового этапа в развитии психологии было связано с фактическим изменением ее предмета, так как официальной наукой о душе стало богословие. Поэтому психология должна была либо полностью уступить богословию исследование психики, либо найти себе некоторую нишу для исследования. Именно в связи с поисками возможности для изучения единого предмета в разных его аспектах происходили основные изменения во взаимоотношениях богословия и психологии.

При появлении христианства ему было необходимо доказать свою уникальность и оттеснить другие религии, не совместимые с ним. С этим связана и нетерпимость к греческой мифологии, так же как и к психологическим и философским концепциям, которые были тесно связаны с языческой религией и мифами. Поэтому большинство известных психологических школ (Ликей, Академия, Сад Эпикура и др.) были закрыты к VI в., а ученые, хранившие знания об античной науке, переехали в Малую Азию, открыв там в греческих колониях новые школы. Ислам, распространенный на Востоке, не был столь нетерпим к инаковерию, как христианство в III—VI вв., а потому психологические школы там свободно развивались. Позднее, к IX—X вв., когда гонение на античную науку, особенно на теории Платона и Аристотеля, закончилось, многие концепции вернулись в Европу, некоторые уже в обратном переводе с арабского.

На этапе апологетики еще одной причиной антагонизма между психологией и богословием была несовместимость знания и веры, которая не терпела никакого инакомыслия, никакого сомнения в своих догматах. Церковь в то время сурово осуждала не только усомнившихся в ее истинах, но даже тех, кто пытался их доказать, считая, что стремление к доказательству идет от недостатка веры. Недаром именно в это время появилось высказывание известного богослова Тертуллиана: «Верую, ибо это нелепо».

Однако после упрочения господства христианской церкви, к V—VI вв., появилась необходимость внести дополнения, разъясне-

ния или трансформировать некоторые положения христианства. Нужно было и канонизировать постулаты, вытекающие из новых реалий, для того чтобы предотвратить распространение ереси, несущей церкви раскол. Так возник новый этап - патристика, т. е. учение отцов церкви, в котором богословие начинает обращаться к знаниям, накопленным в античности.

С этого времени и почти до XI-XIII вв. взаимоотношения церкви и науки снова изменяются, причем церковь становится одним из главных хранителей и распространителей знаний.

Для понимания роли церкви в этот период необходимо помнить и историческое положение в Европе того времени. Постоянные войны делали невозможным создание государств в собственном смысле этого слова, не было еще и сильной светской власти вообще. К концу VI в. исчезли остатки римской цивилизации, при которой все состоятельные члены общества умели читать и писать, существовали светские учебные заведения, а ученые обращались ко всем членам общины. Последним мыслителем этой эпохи был Боэций (VI в.), на работы которого огромное влияние оказало учение Платона.

Последующие три века (примерно до X в.) историки часто и справедливо называют годами мрака, подразумевая, что отсутствие стабильности, государственной власти, постоянные набеги, эпидемии делали жизнь людей, как королей и рыцарей, так и простых крестьян и воинов, тяжелой, полной невзгод и опасностей. Фактически единственным очагом стабильности, культуры, надежды на лучшее будущее в то время была церковь, она же объединяла в единое целое разрозненные и враждующие между собой племена. В этот период и зародилось противостояние церковной и светской власти, которое было характерно для Средневековья.

Монастыри становились оплотом науки, в них хранили книги и обучали грамоте. Вообще единственными грамотными людьми, как правило, были монахи, а светские люди, феодалы, даже высшая знать, часто не умели писать и считать. В монастырях хранились не только церковные, но и светские книги, в том числе списки с книг античных психологов. Эти работы изучались и развивались в трудах церковных ученых, обычно работавших при монастырях. Важным было и то, что в это суровое время монастыри давали защиту, охраняли от голода и многих болезней, от военных грабежей. Несмотря на противодействие императоров, власть пап оставалась достаточно крепкой, чтобы противодействовать любым попыткам пошатнуть авторитет церкви. Этому способствовало и то, что, несмотря на остатки языческих верований, большинство светских властителей также были глубоко верующими людьми.

Такое положение просуществовало несколько веков, однако уже к XII-XIII вв. оно начало изменяться. С укреплением государств, развитием городов и ремесел мрак начал рассеиваться, у людей появилась надежда на достойную жизнь в настоящем, а не только

потустороннем мире. Однако для взаимоотношений науки и религии этот поворот оказался не столь благоприятным, так как духовенство перестало быть единственным оплотом культуры.

В это время стали появляться первые светские университеты, сначала в Болонье, а затем в Париже. Открывались и светские школы, т. е. грамотными уже были не только монахи, но и аристократия, купцы и ремесленники. Усиление городов с их самоуправлением, для которого необходимо высокое мастерство и выполнение цеховых правил, требовало и новой культуры, нового самосознания человека. Появилась и сильная светская власть, которая подчинила себе церковную.

Именно в это время и зародилась схоластика, которая в этот момент была достаточно прогрессивным явлением, так как предполагала не только пассивное усвоение старого, но и активное разъяснение и модификацию готового знания, развивала умение логически мыслить, приводить систему доказательств и строить свою речь. Тот факт, что это знание уже готовое, т.е. схоластика связана с использованием репродуктивного, а не творческого мышления, тогда мало настораживал, так как даже репродуктивное мышление направлено на получение и доказательство знания. Однако со временем схоластика начала тормозить развитие новых знаний, приобрела догматический характер и превратилась в набор силлогизмов, которые не позволяли опровергнуть старые, неправильные или неверные в новой ситуации положения. Точно так же и церковь, бывшая в VI-X вв. во многом хранительницей знаний, становилась тормозом на пути развития науки. В стремлении сохранить за собой приоритетные позиции церковь препятствовала развитию новых концепций, которые противоречили ее многочисленным догмам, причем со временем этих противоречий становилось все больше, а неприятие возрастало. Именно в позднем Средневековье приобретала все большее значение инквизиция, которая пыталась отстоять прежние позиции церкви во власти и науке.

После начального этапа развития психология начала стремиться к тому, чтобы найти свое место в исследовании души, определить тот круг вопросов, который может быть ей отдан богословием. Естественно, что это привело частично к пересмотру предмета психологии - в содержании души была выделена особая категория, подлежащая научному исследованию. Необходимость выделиться из богословия привела к появлению теории двух истин, которая утверждала, что истина знания и истина веры не совпадают между собой и не противоречат друг другу, как две параллельные прямые. Эта теория была сформулирована в IX-X вв. арабским ученым Ибн Синой и вскоре получила широкое распространение в Европе.

Несколько позже, в XII-XIII вв., в психологии возникло направление, получившее название *деизм*, которое утверждало, что существуют две души - духовная (ее изучает богословие) и телес-

ная, которую изучает психология. Таким образом, появился предмет для научного изучения.

Расширение прав науки привело к тому, что к XIII в. теория двух истин, несколько перефразированная в томизме - теории, разработанной известным богословом Фомой Аквинским, - была призвана уже защитить веру от научных доказательств. Стараясь примирить науку и веру, Фома Аквинский писал о том, что они имеют, действительно, две разные истины, но в том случае, если истина науки противоречит истине веры, наука должна ей уступить.

Все большее влияние на психологию Средневековья начинали оказывать и работы Платона и Аристотеля, концепции которых постепенно приобретали все более ортодоксальный характер. Многие крупные ученые того времени (Ибн Рушд, Ф. Аквинский) были последователями Аристотеля, доказывая, что именно их толкование этой теории единственно верное.

Если в VI-VII вв. ученым еще ставили в вину ссылки на античных мыслителей (как, например, Боэцию), то к XIV-XVI вв., наоборот, критика или непочтительный отзыв об этих теориях мог привести к крупному штрафу или отлучению от кафедры. Таким штрафам, например, подвергался Д. Бруно, критиковавший некоторые положения Аристотеля.

К кругу традиционных психологических проблем, исследуемых в средневековой науке, относится прежде всего изучение процесса мышления и его взаимосвязи с речью. Анализируя становление понятийного мышления, ученые ставили вопрос о происхождении общих понятий (*универсалий*). Наряду с вопросом о взаимосвязи знания и веры он становится одним из центральных в период схоластики. При этом реалисты (Эриугена, Гильом, Ансельм Кентерберийский) доказывали, что общие понятия реально существуют еще до вещей, в уме у Бога. Такой подход перекликался с позицией Платона, утверждавшего, что общие понятия существуют в мировой душе, являясь образцом для реальных предметов. Номиналисты (Росцелин, позднее Д. Скот, У. Оккам), напротив, считали, что общие понятия не существуют в реальности, есть лишь «дуновение голоса», т.е. слово, которым для удобства общения фиксируют группу сходных предметов. Основатель *концептуализма* (направления, примыкавшего к *номинализму*) П.Абеляр доказывал, что общие понятия существуют и вне вещей, в уме человека, т.е. слово - это не только звук, но и значение, которое, оставаясь в названиях, передается людям. При этом он одним из первых (наряду с Эриугеной) отстаивал верховенство разума над верой, говоря о том, что надо понимать, чтобы верить. Так к XI-XII вв. в науке начал возрождаться рационализм, который стал ведущим направлением в психологии и философии Нового времени.

На изучение вопросов познания в поздней схоластике и в период Возрождения существенный отпечаток наложили работы не

только античных ученых, но и арабских психологов, которые стали проникать в Европу в XII-XIII вв., получая все большее распространение.

В то же время наряду с продолжением исследования традиционных для античной науки вопросов психология Средневековья занимается и новыми проблемами. Прежде всего к ним относится изучение взаимосвязи психических и соматических болезней, проводившееся известным арабским психологом и врачом Ибн Синой. Эти работы заложили основы современной психофизиологии, впервые вскрыли природу стрессов и их влияние на состояние психики.

В церковной психологии также проводились важные исследования, направленные на изучение способов манипуляции большой массой людей, приемов снижения психического напряжения. Для того чтобы лучше понять смысл этих исследований, необходимо попытаться осознать особенности сознания средневекового человека, которое существенно отличалось от современного.

Высокая степень укорененности в группе делала самосознание средневекового человека почти тождественным сознанию, т. е. каждый считал себя членом определенной социальной группы, имеющим те же стереотипы, те же права и обязанности, что и другие. Жесткая иерархия, которая не давала людям возможности изменить свой социальный статус, получить свободу от ограничений, наложенных на них обществом, давала и некоторые психологические преимущества, повышая уверенность людей в себе и в правоте своей позиции, разделяемой группой.

Уверенность в незыблемости существующих правил повышал и тот факт, что люди не имели достаточных знаний о том, что находится за границами их географического мира. Поэтому представления о нормах и правилах поведения, о ценностных ориентациях, существующих в определенной области, считались абсолютными и обязательными для всех. Уверенность в универсальности и однотипности пути развития личности делала данные нормы чрезвычайно жесткими. Это сужало вариативность поведения, фрустрируя любые попытки преодолеть стереотипы, свойственные наиболее активным и творческим личностям. Жесткая фиксация единственного социально одобряемого типа развития существенно сужала адаптационные возможности тех людей, которые вследствие индивидуальных особенностей (импульсивности, решительности, стремления к анализу, а не к принятию на веру информации) отличались от общепринятых, модельных типов личности.

В то же время отсутствие альтернативных способов социальной адаптации облегчало этот процесс для большинства людей. Облегчало адаптацию и сознание безграничности жизни человека, так как уверенность в бессмертии души, возможности повторения, пусть и не полного, жизненного пути давала надежду на исправ-

ление ошибок, освобождение от трудностей, бедности, болезней, выпавших в земной жизни на долю человека. Это помогало менее аффективно воспринимать трудности, опасности, смерти близких, повышало психологическую устойчивость многих людей.

Однако в трудные для человека моменты, во время социальных катаклизмов (войн, эпидемий и т.д.), случавшихся достаточно часто, особенно на протяжении VI-X вв., этих естественных регуляторов психологической стабильности оказывалось недостаточно. Поэтому было необходимо разработать способы эмоциональной разрядки, очищения от страха и чувства вины. Такие способы были найдены в самой церковной культуре. Это были прежде всего обряды исповеди и покаяния; они давали людям уверенность в возможности очищения, снятия вины за свои поступки, за нарушения правил, неизбежные в реальной жизни, в возможности прощения и искупления тех ошибок, которые были ими сделаны. Таким образом, недовольство собой не накапливалось, снималась напряженность от осознания своих грехов, что способствовало укорененности и с собой, и с другими, предотвращало снижение самооценки. Терапевтический эффект этих обрядов был тесно связан с глубокой верой, надеждой на загробное воздаяние, которые служили в этом случае основой для катарсиса.

На вере основывались и способы лечения некоторых психосоматических заболеваний (например, истерии), которые использовались многими священнослужителями в средние века. Уверенность людей в том, что данный священник действительно может им помочь, приводила к тому, что наложение рук, прикосновение к одежде и т.п. становились мощным стрессовым фактором, излечивавшим больного. Технология внушения, помогающая при подобных заболеваниях, впоследствии была использована и в психоанализе.

В этот период продолжалось и развитие ораторского искусства, направленного на управление чувствами слушателей, заражение их определенным эмоциональным состоянием. Если в античности эти приемы основывались главным образом на речи, то в Средневековье использовались и невербальные средства (жесты, паузы, интонации и т.д.), что было серьезным приобретением психологии того времени.

Необходимо упомянуть еще об одном способе управления поведением людей, снижения их эмоциональной напряженности - это проведение карнавалов, развитие элементов того, что М. Бахтин назвал «карнавальной культурой». Эти праздники давали возможность выйти за пределы жестких норм, хоть на время изменить свой статус, забыть о жестких, регламентированных обязанностях и нормах поведения, открывали простор для катарсического очищения в карнавальной деятельности. Важно, что нарушение запретов на карнавале происходило в роли, под маской, т.е. в личине другого человека. Поэтому нарушение правил не

вызывало тревоги и осознания своей греховности, оно приписывалось другому лицу.

К XIV-XV вв. упрочилось положение светской, независимой от богословия психологии, появлялось все больше ученых, обращавшихся к психологической проблематике - Р. Бэкон, Х. Вивес, Х.Уарте, У. Оккам. Однако в светской психологии на первый план выходили не вопросы этики, волевого поведения и свободы личности (которые еще долгое время оставались проблемами богословия), а исследования познавательного развития, речи и способностей. Так постепенно психология становилась наукой о сознании и о тех процессах познания окружающего, которые являются преимущественным содержанием сознания.

Развитие европейской психологии в IV-XI веках

Теория римского ученого **Августина Аврелия** (354-430), который вошел в историю науки под именем Августина Блаженного, ознаменовала переход от античной традиции к средневековому христианскому мировоззрению.

Считая душу орудием, которое правит телом, он утверждал, что ее основу образует воля, а не разум. Тем самым он стал основоположником учения, названного впоследствии *волюнтаризмом* (от лат. voluntas - воля). Индивидуальная воля, согласно Августину, зависит от божественной и действует в двух направлениях: управляет движением души и обращает ее к себе самой. Все изменения, происходящие с телом, становятся психическими благодаря волевой активности субъекта. Так, из впечатков, которые сохраняют органы чувств, воля создает воспоминание. Все знание заложено в душе, которая живет и движется в Боге. Оно не приобретается, а извлекается из души опять-таки благодаря направленности воли. Основанием истинности этого знания служит внутренний опыт: душа поворачивается к себе, чтобы постичь с предельной достоверностью собственную деятельность и ее незримые продукты. Значит, мера истины - в нашем самосознании. Как бы ни было сильно сомнение, не приходится сомневаться в том, что мы живем, двигаемся, существуем, имеем суждения, сомневаемся. Таким образом, даже сомневающийся обладает истиной, в которой он не сомневается, и для ее обретения нет необходимости выходить за пределы души. В некоторой степени эти рассуждения Августина спустя время продолжил Р.Декарт, утверждавший, что сомнение есть доказательство нашего существования.

Идея о внутреннем опыте, отличном от внешнего, но обладающем высшей истинностью, имела у Августина теологический смысл, поскольку предполагалось, что истинность даруется Богом. Богом даруется и воля - источник активности человека. В споре с Пелагием (ученым, современником Августина) он доказывал, что

человек самостоятельно, без помощи Бога не может прийти к нравственности, к высшему счастью и постижению Благодати. Августин, как и Пелагий, отстаивал положение о свободе воли, даруемой человеку Богом. Для объяснения этого противоречия Августин доказывал, что человек еще на заре своего существования не смог распорядиться свободой, дарованной ему Богом. Поэтому после Адама и Евы человек должен ограничивать собственную свободу, направляя свою волевою активность на постижение веры. Под верой Августин понимал мысль, сопровождаемую согласием с ней. Но само это согласие осуществляется разумом. Таким образом, хотя веру Августин ставил выше разума, оценку ее содержания он все же оставлял за разумом. Но воля, как говорилось выше, предшествует разуму, познанию, т. е. человек сначала решает что-либо узнать, а затем приступает к исследованию. При этом главные ответы дает исследование себя, а не окружающего.

Вслед за Платином Августин сосредоточился на вопросе о познаваемости субъектом собственных психических актов и состояний, отличном от восприятия предметов посредством внешних органов чувств, остановив внимание на проблеме самосознания. В то же время он ввел понятие о врожденной активности души как основе развития души. Именно активность, направляя и трансформируя познание и поведение человека, является основой его воли. В дальнейшем эта идея Августина реализовалась в концепции саморазвития психики, в которой утверждалось, что генезис психики не зависит от внешнего воздействия и направляется собственной, врожденной активностью, устремленной на развитие. Важным моментом в работах ученого было и резкое осуждение насилия над ребенком, стремления взрослых жестко управлять его поведением и направлять его интересы. Августин утверждал, что волевая активность направляется только Богом, причем это управление производится при помощи самосознания, т. е. осознания человеком своих возможностей и стремлений.

Такой путь саморазвития был описан и самим Августином в его «Исповеди», полной глубоких размышлений об отношении личности к другим людям. Эта работа стала путеводной нитью для интроспективной психологии последующих веков, так как в ней впервые говорилось о познавательной активности души, независимой от тела, но использующей его в качестве орудия, и доказывалась непогрешимость внутреннего опыта. Показав коллизии становления личности, Августин в этой работе создал в европейской культуре традицию «исповедей» как сочинений, воссоздающих процесс осмысления индивидом своей жизни и стремления к самосовершенствованию.

Исследование вопроса о взаимоотношении веры и разума в душе человека было продолжено в работах **Иоанна Скота Эриугены** (810-877).

Отстаивая значение разума, Эриугена в своем трактате «О божественном предопределении» доказывал, что знание, добытое человеком, наука, является не менее важным авторитетом, чем божественное откровение. На этом основании и построены его доказательства свободы, обретаемой человеком в процессе научной деятельности. Этот трактат, так же как и последующие работы Эриугены, был осужден церковными соборами, однако получил известность и послужил отправной точкой для последующих поколений ученых.

Доказывая тот факт, что общее предшествует единичному, Эриугена фактически воспроизвел аргументацию Платона и заложил основы дискуссии о происхождении универсалий. С его точки зрения, так как «общее» предшествует вещам, то, следовательно, оно содержит их сущность, предназначение. «Общее» Эриугены - это «душа» Платона или общее понятие в языке. Именно поэтому его позиция считается одной из первых концепций реализма в науке.

Большое значение, которое придавал Эриугена разуму, нашло отражение и в его концепции развития человека. Он писал о том, что человек как особый мир в своем становлении проходит те же стадии, что и мир большой. Однако в отличие от биогенетического закона, устанавливавшего соответствие природного в мире и человеке, Эриугена связывает три ступени в развитии человека с этапами развития познания, называя их *разум, рассудок, внутреннее чувство*.

Значительное влияние на развитие науки того времени оказал и известный французский ученый **Пьер Абеляр** (1079-1142). Он учился и преподавал в Парижском университете, а впоследствии в силу личных причин стал аббатом крупного монастыря, соединив таким образом в своей теории концептуализма достижения и ограниченность как светской, так и религиозной мысли своего времени. О его жизни, учении у Росцелина и Гильома, его любви к Элоизе и становлении как мыслителя рассказано в книге «История моих бедствий», ставшей одной из первых светских книг-размышлений.

Большое значение для развития схоластики и логики имела работа Абеляра «Да и нет», в которой он развертывал картину диалектического суждения, логически обосновывая и опровергая различные суждения.

В теории концептуализма Абеляр возвратился к забытой в то время идее о значении слова, указав, что в слове необходимо различать его физическую сущность (звук) и значение, которое, в отличие от звука, не пропадает, не является дуновением, но сохраняется в мыслях людей. Он склоняется к идее реализма Платона о том, что это значение - *концепт слова* - есть сущность предмета и существовало до него в божественном уме как образец для реальности.

Интерес представляет и концепция развития нравственности и самопознания человека, в которой Абельяр доказывал, что критерий нравственности - это согласие с собственной совестью. Значит, этот критерий субъективен, а потому внешней оценки действий человека быть не может, во всяком случае, она не важнее, чем его оценка самого себя. В этих вопросах позиция Абельяра сходна со взглядами Эпикура и Лукреция, которые также отстаивали субъективный, личностный критерий нравственности. Различие в их позициях в том, что Абельяр, согласно взглядам того времени, считал совесть божественным даром, а ее содержание несущественно отличающимся от библейских заповедей.

Арабская психология

С VIII по XII в. большое количество психологических исследований проводилось на Востоке, куда переместились основные психологические и философские школы из Греции и Рима. Важное значение имел следующий факт: арабские ученые настаивали на том, что изучение психики должно основываться не только на философских концепциях о душе, но и на данных естественных наук, прежде всего медицины.

В то время в халифате, который распространился от Средней Азии до Испании, были разрешены не только отличные от ислама религиозно-философские воззрения, не запрещалось и проведение естественно-научных исследований, в том числе изучение работы органов чувств и мозга.

Так, известный ученый того времени **Ибн аль-Хайсам** (965-1039) сделал ряд важных открытий в области психофизиологии восприятия. Его естественно-научный подход к органам восприятия (прежде всего к зрительной системе) определялся первой в истории психологической мысли попыткой трактовать их функции, исходя из законов оптики. Важно было то, что эти законы доступны опыту и математическому анализу. За основу зрительного восприятия Ибн аль-Хайсам принял построение в глазу по законам оптики образа внешнего объекта. Он доказывал, что этот процесс определяется внешними, физическими причинами, поскольку в дальнейшем к прямым оптическим эффектам присоединяются, хотя и бессознательно, дополнительные психические акты, благодаря которым возникает восприятие формы окружающих предметов, их величины, объема и т.д.

Не ограничиваясь общими соображениями о зависимости явлений от физических (оптических) факторов и законов, Ибн аль-Хайсам экспериментально изучил такие важные явления, как бинокулярное зрение, смешение цветов и наблюдаемые при этом эффекты, явление контраста и др. Он убедительно доказывал, что

для полноценного восприятия объектов необходимо движение глаз - перемещение зрительных осей. Благодаря этому организм автоматически производит операции, которые представляют своего рода суждения о местонахождении воспринимаемых вещей, их отдаленности от человека, их соотношении между собой. В том случае, если воздействие предметов было кратковременным, глаз успеет правильно воспринять только уже знакомые человеку объекты, оставившие следы в нервной системе. Если же следы былых впечатлений еще не накопились, то законов оптики недостаточно для того, чтобы объяснить, как возникают впечатления об окружающем мире. Эти законы следует объединить с законами, по которым работает нервная система.

Большое значение для психологии имели и работы другого выдающегося арабского мыслителя - **Ибн Сины** (латинизированное имя - Авиценна, 980-1037), который был одним из самых выдающихся врачей в истории медицины.

Его учение сложилось в эпоху социально-экономического расцвета Халифата, огромной империи от Индии до Пиренеев, которая образовалась в результате арабских завоеваний. Культура этого государства впитала достижения многих населявших его народов, а также эллинов, индусов, китайцев.

Ибн Сина был энциклопедистом, его творчество не ограничилось медициной и психологией, но наибольших достижений он достиг именно в этих областях.

В своих философских трудах Ибн Сина разработал так называемую *теорию двух истин*, которая имела огромное значение для развития не только психологии, но и других наук в средневековый период. В психологии эта теория помогала вывести предмет ее изучения из общего предмета богословия. Таким образом, перед психологией открывалось поле собственных исследований, независимых от религиозных постулатов и схоластических силлогизмов. В теории двух истин доказывалось, что существуют две независимые, как параллельные прямые, истины - вера и знание. Поэтому истина знания, не входя в соприкосновение и противоречие с религией, имеет право на собственную область исследований и на собственные методы изучения человека. Соответственно складывалось два учения о душе - религиозно-философское и естественно-научное.

Изучая процесс познания, Ибн Сина подчеркивал, что в каждой вещи есть всеобщее, которое роднит ее с другими предметами данного класса, а также отличное от других, единичное - то, что характеризует именно эту вещь. Такие разные свойства есть во всех окружающих предметах, в том числе и в человеке, и они являются предметом исследования разных наук. Исходя из этого, ученый и доказывал, что медицина и психология имеют особый предмет. Философия исследует сущее, множественное в каждой

вещи, в то время как медицина и психология изучают конкретное, единичное.

Обобщенное знание, накопленное вековым опытом изучения поведения живых существ и их проявлений, с которыми имеет дело практическая медицина, было изложено в трактате Ибн Сины «Канон врачебной науки». Этот трактат на протяжении нескольких столетий был популярен не только на Востоке, но и в странах Западной Европы (начиная с XII в., когда он был переведен на латинский язык). В Европе этот трактат затмил труды великих врачей древности Гиппократ и Галена. Уже одно это говорит о том, что Ибн Сина не ограничился представлениями о функциях организма, которые накопила прежняя наука, а обогатил свое учение новыми сведениями и обобщениями. Следует иметь в виду, что под медициной тогда понималась не узкоспециальная область врачевания. Она охватывала объяснения, которые в дальнейшем стали относить к таким дисциплинам, как химия, ботаника, астрономия, география и др. И конечно, все эти дисциплины содержали эмпирические знания, умело обобщенные Ибн Синой в «психологическую картину человека».

Положение Ибн Сины о зависимости психических явлений от физиологических касалось чувствительности организма, его способности реагировать на внешние раздражения, а также его эмоциональных состояний. Познание функций души было направлено на познание материального, органического тела, доступного чувственному наблюдению, воздействию лекарственных и хирургических средств и т. д.

Ибн Сина не ограничивался опорой на факты, почерпнутые из практического изучения простейших реакций организма. Он учил, что, используя эти факты, можно объяснить и такое сложное явление в психической жизни, как воображение, когда человек воссоздает и даже изменяет в своей душе воспринятые прежде образы вещей.

Во всех случаях Ибн Сина апеллировал к своему врачебному опыту. Он был одним из первых исследователей в области возрастной психофизиологии, изучал связь между физическим развитием организма и его психологическими особенностями в различные возрастные периоды. При этом важное значение он придавал воспитанию: именно посредством воспитания, учил он, осуществляется воздействие психики на организм, так что она, будучи активной силой, способна физиологические свойства этого организма изменять в определенном направлении. Особое место отводилось чувствам, аффектам, которые испытывает ребенок в различные возрастные периоды. Аффекты же возникают обычно при общении с родителями, при их воздействии на ребенка. Соответственно, вызывая у ребенка те или иные аффекты, взрослые формируют его натуру, его организм, всю систему его психофизиологических функций.

Нельзя не обратить внимание на то, что за всеми этими положениями скрыта общая мысль о способности регулировать внутренние психические состояния человека путем воздействия на его внешнее поведение. Идея взаимосвязи психического (как зависящего от этого поведения) и физиологического разрабатывалась Ибн Синой, исходя из принесшего ему мировую славу медицинского опыта. Сохранились сведения, что он в ряде случаев выступал как превосходный психотерапевт, в частности излечил юношу, который погибал от истощения из-за нежелания принимать пищу. При лечении использовался прием, который в современной науке называется *ассоциативным экспериментом*. По изменению пульса этого юноши Ибн Сина, называя различные объекты, установил, какие именно из этих объектов вызывают у него аффект, препятствующий приему пищи.

Ибн Сине также приписывают постановку опыта, который предвосхитил изучение явления, названного *экспериментальным неврозом*. Двум баранам давали одинаковую пищу. Но один питался в нормальных условиях, тогда как около второго стоял на привязи волк. Страх влиял на пищевое поведение этого барана. Он хотя и ел, но быстро худел и погиб. Неизвестно, какое объяснение дал ученый этому опыту, но его схема говорит об открытии роли *сшибок*, противоположных эмоциональных установок (потребность в пище - с одной стороны, страх - с другой), в возникновении глубоких соматических сдвигов. Сказанное дает основание видеть у Ибн Сины зачатки *экспериментальной психофизиологии эмоциональных состояний*.

Другой известный арабский мыслитель - Ибн Рушд (латинизированное имя - Аверроэс, 1126-1198) жил в Испании, а затем в Марокко, где занимал должность судьи и придворного врача. Его основные труды представляли собой оригинальный комментарий к сочинениям Аристотеля. Этот комментарий приобрел значение самостоятельного учения, которое оказало большое влияние на западноевропейскую мысль эпохи Средневековья. Особо отметим мысль Ибн Рушда о том, что религию можно рассматривать как верование, содержащее в иносказательной форме философскую истину.

Ибн Рушд доказывал, что, следуя Аристотелю, необходимо изучать неразрывные связи между функциями организма и теми ощущениями, чувствами, мыслями, которые человек испытывает в качестве процессов, присущих его душе. Будучи врачом, Ибн Рушд тщательно изучал устройство человеческого тела и его органов чувств, показав зависимость восприятия окружающего мира от свойств нервной системы.

Главный вывод Ибн Рушда заключался в том, что вместе с распадом тела индивидуальная душа человека тоже уничтожается. Вместе с тем арабский мыслитель выдвинул необычное представление о том, что универсальный для всех людей разум сохраняется после распада тела и это свидетельствует о богоподобии человека.

Мир вечен и движется по собственным законам, которые можно логически объяснять. Возможно и опытное исследование природы вещей, в том числе души человека, и каждый обладает способностями к такому познанию. Не отрицая индивидуальных способностей, ограничивающих возможности каждого отдельного человека, Ибн Рушд подчеркивал, что возможности человека в постижении истины неограниченны, и важно только научить людей правильно мыслить, привить им желание размышлять. Общая способность к мышлению, познанию мира и его законов, будучи врожденной, присуща каждому человеку. Таким образом, бессмертный разум отделялся от смертной души. Это разделение разума и души было одним из важнейших положений теории Ибн Рушда и стало объектом критики со стороны теологов.

Он также подчеркивал, что способность к мышлению является потенциальной. Как солнце воздействует на глаз, вызывая в нем ощущение света, так и всеобщий разум, считал Ибн Рушд, воздействуя на наши потенциальные способности, вызывает в нас мысли. Для их актуализации, осознания необходимы определенные условия, в частности познавательная мотивация, внешние впечатления, хорошие учителя.

Психология в позднем Средневековье (XII-XV века)

Многие работы арабских мыслителей (особенно труды Ибн Рушда) уже к концу XII в. были переведены на латинский язык, оказав значительное влияние на дальнейшее развитие европейской научной мысли. Важным фактором оказался и церковный раскол, произошедший в середине XI в. и разделивший церковь на Восточную (Византийскую) православную и Западную (Римскую) католическую. С этого времени психологическая наука Западной Европы на протяжении нескольких веков развивалась, мало контактируя с наукой Восточной Европы.

Наиболее значительные психологические исследования в позднем Средневековье связаны с именами Ф. Аквинского, Р. Бэкона, Д. Скота и У. Оккама.

Фома Аквинский (1226-1274) был, по сути, последним богословом, уделявшим внимание и психолого-философской проблематике. В своей системе, получившей название *томизм*, он стремился не только систематизировать накопленные в то время научные знания, но и примирить богословие с наукой, в том числе и с наукой античности, прежде всего с теорией Аристотеля, последователем которого он являлся.

Исходя из этого, Ф. Аквинский переделал теорию двух истин Ибн Сины; он считал, что в случае противоречий истина знания все же уступает вере.

Доказывая неограниченные возможности разума в познании мира, в том числе и в понимании самых сложных его законов, божественного Логоса, Ф. Аквинский выступал против тезиса Ибн Рушда об отделении души от разума. Он доказывал, что мышление – это *имманентное*, главное свойство души, без него душа не существует, а потому невозможно говорить о смерти души и бессмертии разума. Таким образом, он отстаивал идею вечности души, а также невозможность объяснить все ее законы без опоры на теологию. С точки зрения Ф. Аквинского, душа человека не просто разумна, но сознательна и этим отличается от бессознательной души животных. Осознанность характерна не только для разума, но и для других проявлений человеческой души, т. е. это общее свойство души человека. Поэтому после томизма в психологии появилась новая характеристика духовной активности – сознательность, которая противопоставлялась бессознательным проявлениям душевной жизни других живых существ и телесной организации.

Важным моментом был и *сенсуализм*, который Ф. Аквинский вслед за Аристотелем и в отличие от большинства психологов того времени рассматривал в качестве главного пути познания. Он писал, что для ощущения необходимо тело, органы восприятия. Разум, хотя и не пользуется непосредственно органами чувств, не может нормально работать без их данных, без образов окружающего. Поэтому телесное расстройство неизбежно ведет и к расстройству умственному. Ф. Аквинский подчеркивал, что образы не создаются самим индивидом вне зависимости от окружающего. Они связаны с внешним миром, а осознаются, актуализируются в качестве собственных при помощи специальной операции сознания, получившей название *интенции* – направленности сознания и воли на какой-либо предмет. В XIX в. понятие интенции, введенное томизмом, будет подхвачено феноменологией и станет основополагающим в концепции Ф. Brentano.

Исходя из своего подхода к познанию, Ф. Аквинский примирял и позиции номинализма и реализма, говоря о том, что универсалии есть и в вещах (как проявление общего), и до них – в уме у Бога, и после них – в разуме человека.

Хотя концепция Ф. Аквинского и получила широкое распространение, однако к концу XIII в. недостатки схоластики стали настолько очевидны, что все большее число ученых начали рассматривать ее (и богословие в целом) как тормоз на пути дальнейшего развития науки.

Роджер Бэкон (1214–1292) схоластическим методам противопоставлял науки, которые приносят людям непосредственную пользу в отличие от бесплодных рассуждений. В своих трудах он подчеркивал, что наиболее опасны для человечества не ошибки, но невежество, погружающее мир во мрак, прогнать который может только знание. Он ратовал за развитие объективного знания, до-

казывал, что опыт, эксперимент и математика должны быть положены в основу всех наук. Опираясь на взгляды Аристотеля, Р. Бэкон доказывал, что ощущения являются ведущим психическим процессом, материалом, из которого рождается знание, а потому чисто вербальные методы, схоластические рассуждения не отвечают задаче развития интеллекта. Ему же принадлежит известный тезис: «Знание - сила», доказывавшийся безграничностью способностей и возможностей человеческого ума.

Сходные мысли о необходимости преодолеть ложные понятия и учиться мыслить развивал и **Дуне Скот** (1270-1308). Он также писал о том, что материальная основа психики объединяет людей в общую группу, так как материя и есть то общее, что существует в вещах, в природе. Отличия же объектам придает форма; так, специфическая форма человеческого тела выделяет его из окружающего мира.

Отсюда и познание должно быть направлено на познание индивидуального, конкретного в каждой вещи. Такое знание основывается на чувственном опыте, причем познавательный процесс, подчеркивал Д. Скот, это процесс активный. Душа, познавая, не только определяется предметом, но и определяет его собственной деятельностью. Разум, продолжая процесс постижения окружающего, обобщает эти данные и связывает их в понятия. Считая, что бытие совпадает с сущностью, ученый доказывал, что все понятия душа черпает из своего активного взаимодействия с внешним миром, так как, постигая бытие предметов, мы постигаем и их сущность. В то же время из этого следовало и то, что все отличающиеся друг от друга предметы отличаются и своей сущностью. Таким образом, Д. Скот ввел в психологию важное положение об активном характере ощущений и их связи с деятельностью. Связал же принцип активности с истинностью и объективностью познаваемого и дал характеристику первичным и вторичным качествам предметов только Г. В. Лейбниц.

Одной из последних концепций средневековой психологии была теория **У. Оккама** (1285-1349), который продолжил изучение соотношения общего и частного в предметах. Развивая идеи номинализма, У. Оккам утверждал, что в основе понятий лежат знаки вещей, т. е. общее - это знак многих объектов, в реальности его не существует. Понятие не произвольно, оно рассматривается им как результат абстракции, причем эта логическая операция происходит на основании сходства между предметами. Оккам также писал о существовании понятий разного уровня - одни из них являются знаками вещей, а другие - знаками понятий, т.е. знаками знаков. Отсюда и знание он делил на наглядное и отвлеченное.

У. Оккам известен и своим афоризмом, получившим название «брита Оккама» и гласившим: «Сущностей не следует умножать без необходимости». Иначе говоря, если в какой-нибудь науке все

может быть истолковано без допущения той или иной гипотетической сущности, то и нет никакой нужды ее допускать. Этот афоризм оказал значительное влияние на развитие логики и использовался в рассуждениях ученых Средневековья и Нового времени, доказывавших, что, исходя из этого, душа как недоказуемая и не постигаемая разумом сущность должна быть исключена из научного рассмотрения и отдана чистому богословию.

Таким образом, знания о психике и путях ее изучения обогатились в Средние века многими важными данными, в частности методами экспериментального исследования и регуляции эмоциональных состояний, в том числе и аффективных реакций. В то же время полученные результаты требовали осмысления в новых категориях, без обращения к схоластическим проблемам (в частности, к проблеме универсалий) и к вере.

Развитие психологии в эпоху Возрождения

В какой-то степени проблемы, которые вставали перед психологией в эпоху Возрождения, повторяли старые, возникшие в период становления научной психологии на рубеже VII-VI вв. до н.э. Как и тогда, психология стремилась преодолеть сакральность, которая возвратилась в Средневековье. Поэтому можно сказать, что период Возрождения был по сути временем возвращения (возрождения) важнейших принципов античной науки, отхода от догматизма и поиска путей наиболее оптимального научного исследования психических (душевных) состояний. В это же время зародился новый предмет психологической науки как науки о сознании, окончательно сформулированный уже в Новое время.

XV-XVII века остались в истории временем взлета искусства, прежде всего итальянской живописи и скульптуры. Огромное значение имела и Реформация, изменившая не только церковную жизнь, но и сознание людей. Открытие Америки, расширение географических понятий также не могли не сказаться на общем мировоззрении и привели к активному развитию научных знаний. Значительные открытия были сделаны прежде всего в астрономии (Н. Коперник, Г. Галилей, Д. Бруно), математике, физике (Л. да Винчи, И. Кеплер), философии и общественных науках (Т. Мор, М. Монтень, Э. Роттердамский, Н. Макиавелли).

В меньшей степени в тот момент изучались проблемы психики, так как вопросы духовной жизни во многом оставались еще вне круга научного изучения. Новым аспектом психолого-философских работ того времени стало исследование проблемы способностей, которая наряду с изучением познания была ведущей в то время.

Новую трактовку эмоций и развития аффектов дал в своей работе **Бернардино Телезио** (1509-1588). Стремясь объяснить психиче-

ское из природных законов, он организовал первое общество естествоиспытателей, которое ставило своей целью изучать природу во всех ее частях, объясняя ее из нее самой. Поэтому на первый план в его концепции вышло учение о движущих силах, являющихся источником энергии для разных форм развития. В качестве основных он выделил тепло и холод, свет и темноту, способность к расширению и сокращению и т.д. Эти силы, утверждал Телезио, находятся во взаимном проникновении, создавая новые образования, связанные с концентрацией определенных сил. Борьба противоположных сил и есть источник всякого развития.

Телезио также считал, что главной целью природы является сохранение достигнутого состояния. Таким образом, можно говорить о том, что в его концепции впервые появилась идея *гомеостаза*, хотя и изложенная на уровне науки того времени. Закону самосохранения, по его мнению, подчиняется и развитие психики, а разум и эмоции регулируют данный процесс. При этом в положительных эмоциях проявляется сила души, а в отрицательных - ее слабость, мешающая самосохранению. Разум же оценивает ситуации с этой точки зрения. Сопоставив эти взгляды Телезио с положениями последующих психологических концепций, доказывающих связь эмоций и разума со стремлением к адаптации, можно увидеть их родственность, связанную со стремлением объяснить психическое его ролью в поддержании жизнедеятельности организма. Однако если в последующем в таких объяснениях можно найти не только достоинства, но и недостатки, то концепция Телезио в то время была прорывом к новым объяснительным принципам, делающим психологию объективной наукой.

О необходимости развивать естественно-научный подход к исследованиям психики писал и известный испанский ученый **Хуан Луис (Людовик) Вивес** (1492-1540). Х. Вивес получил образование в Англии, долгое время работал в Англии, Голландии и Германии, поддерживая дружеские отношения со многими европейскими учеными того времени - Т. Мором, Э. Роттердамским и другими. В своей работе «О душе и жизни» Х. Вивес обосновывал новый подход к психологии как науке эмпирической, основанной на анализе данных чувственного опыта. Для правильного построения понятий он предлагал новый способ обобщения чувственных данных - *индукцию*. Хотя операционально-логические способы индуктивного метода были позднее детально разработаны Фрэнсисом Бэконом, Х. Вивесу принадлежит доказательство возможности и обоснованности логического перехода от частного к общему. Основой такого перехода, по мнению Вивеса, служат законы ассоциаций, трактовку которых он взял у Аристотеля. Ассоциация впечатлений определяет, по его мнению, природу памяти. На этой же основе возникают простейшие понятия, дающие материал для всей последующей работы интеллекта. Наряду с сенсор-

ной стороной душевной деятельности важное значение придавалось и эмоциональной. Вивес одним из первых пришел к выводу, что наиболее эффективным для подавления негативного переживания является не его сдерживание или подавление разумом, а вытеснение другим, более сильным переживанием. Психологическая концепция Х. Вивеса послужила обоснованием для разработки педагогической концепции Я. Коменского.

Не меньше значение для психологии имела и книга другого известного испанского психолога - **Хуана Уарте** (1530-1592) «Исследование способностей к наукам». Это была первая психологическая работа, ставящая в качестве специальной задачи изучение индивидуальных различий в способностях с целью профессионального отбора. В книге Уарте, которую можно назвать первым исследованием по *дифференциальной психологии*, в качестве основных было поставлено четыре вопроса:

1. Какими качествами обладает та природа, которая делает человека способным к одной науке и неспособным к другой?
2. Какие виды дарования имеются в человеческом роде?
3. Какие искусства и науки соответствуют каждому дарованию в частности?
4. По каким признакам можно узнать соответствующее дарование?

Анализ способностей сопоставлялся со смесью четырех элементов в организме (темпераментом) и с различием в сферах деятельности (медицина, юриспруденция, военное искусство, управление государством и т.д.), требующих соответствующих дарований.

Основными способностями признавались воображение (фантазия), память и интеллект. Каждая из них объяснялась определенным темпераментом мозга, т. е. пропорцией, в которой смешаны в нем главные соки. Анализируя разнообразные науки и искусства, Х. Уарте оценивал их с точки зрения того, какую из трех способностей они требуют. Это направило мысль Уарте на психологический анализ деятельности полководца, врача, юриста, теолога и т.д. Зависимость таланта от природы не означает, по его мнению, бесполезности воспитания и труда. Однако и здесь имеются большие индивидуальные и возрастные различия. Существенную роль в формировании способностей играют физиологические факторы, в частности характер питания.

Уарте считал, что особенно важно установить внешние признаки, по которым можно было бы различать качества мозга, определяющие характер дарования. И хотя его собственные наблюдения о соответствиях между телесными признаками и способностями очень наивны (он, например, выделял в качестве таких признаков жесткость волос, особенности смеха и т.п.), сама идея о корреляции между внутренним и внешним была, как показал последующий путь дифференциальной психологии, вполне рациональ-

ной. Уарте мечтал об организации профессионального отбора в государственном масштабе: «Для того чтобы никто не ошибался в выборе той профессии, которая больше всего подходит к его природному дарованию, государю следовало бы выделить уполномоченных людей великого ума и знания, которые открыли бы у каждого его дарования еще в нежном возрасте; они тогда заставили бы его обязательно изучать ту область знания, которая ему подходит».

Подводя итоги развития психологии в Средневековье и эпоху Возрождения, необходимо подчеркнуть, что этот период не был однороден по своим достижениям и содержанию психологических исследований. Взаимоотношения церкви и науки неоднократно менялись в течение этого длительного отрезка времени, причем наибольшие гонения на знания и на систему научных доказательств происходили в период ослабления власти церкви, которая, как правило, рассматривала науку не саму по себе, но как источник (или препятствие) для достижения определенных целей.

Среди важнейших исследований, которые проводились в это время как арабскими учеными, так и европейскими церковными и светскими мыслителями, необходимо отметить первые труды, связанные с изучением психологии масс, разработкой методов убеждения людей. Обращают на себя внимание и работы, которые позднее были названы психотерапевтическими, их целью была психологическая помощь людям, испытывающим эмоциональный дискомфорт, напряжение, невроз.

В период Возрождения, напротив, психологические исследования возвратились к проблемам, которые были подняты в античности. Это связано и с появлением возможности полностью читать работы ученых того времени (а не только избранные вещи Платона или Аристотеля), и с возрождением интереса к изучению этапов познания, способностей человека, в том числе и способности строить объективную картину мира, осознавать его как целое. Этот интерес стал ведущим и в следующий период, получивший название Нового времени.

Контрольные вопросы

1. Какие новые проблемы появились в психологии Средневековья?
2. Какие этапы в развитии психологии можно выделить, как развивались отношения науки и церкви в это время?
3. В чем состояли основные отличия сознания средневекового человека?
4. Какие исследования обусловили развитие психофизиологии в X–XI вв.?
5. В чем состояла сущность экспериментов, проведенных Ибн Синой?
6. Чем отличалась трактовка теории Аристотеля в работах Ибн Рушда и Ф. Аквинского?

7. В чем отличия в понимании общих понятий номиналистов и реалистов?
8. Какие проблемы поднимали исследователи в эпоху Возрождения?

Примерные темы рефератов

1. Зарождение сакрального подхода к проблеме души.
2. Сравнительная характеристика номинализма и реализма.
3. Сравнительный анализ исповеди Августина и Абельяра.
4. Общая характеристика достижений духовной психологии.
5. Развитие схоластики, особенности психологических исследований в ранней и поздней схоластике.
6. Зарождение психофизиологии и дифференциальной психологии в Средневековье и в период Возрождения.

Рекомендуемая литература

- Грановский Т. Н.* Лекции по истории Средневековья. - М., 1987.
- Ждан А. Н.* История психологии: от античности к современности. - М., 1999.
- Ибн Сина.* Канон врачебной науки. - Ташкент, 1954. - Кн. 1.
- Лей Г.* Очерк истории средневекового материализма. - М., 1962.
- Леонардо да Винчи.* Избранное. - М, 1952.
- Рассел Б.* История западной философии. - Ростов н/Д, 1998.
- Уарте Х.* Исследование способностей к наукам. - М., 1960.
- Ярошевский М. Г.* История психологии. - М., 1996.

Глава 4

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИИ В НОВОЕ ВРЕМЯ*

Общая характеристика психологии в Новое время

Появление новых подходов к построению науки в XV-XVI вв., связанных со стремлением к рациональности и доказательности теоретических положений, ознаменовало наступление нового этапа в процессе становления психологии. Развитие этих подходов стало ведущим мотивом ученых, разрабатывавших психологические концепции в Новое время.

Психология в этот период, так же как и на первых этапах развития античной науки, укрепила свою связь с философией. Это объяснялось тем, что, оставаясь в рамках науки о душе (своего собственного предмета), психологии сложнее было избавиться от схоластических догм, отделиться от богословия. Однако ориентация на философию в то время сужала предмет психологии, которая рассматривала в основном общие закономерности развития психики человека, а не живого мира в целом. Развитие же естествознания в то время еще не давало возможности выстроить полноценную концепцию психического (особенно психики человека) на его основе.

Однако тесная связь с философией не означала, что психология в это время не искала собственного предмета исследования, конкретного определения области своей деятельности. Эта область понималась прежде всего как исследование путей становления у человека картины окружающего мира и самого себя. Причем эта картина, как представлялось, должна была быть осознанной. В осознанности души, в разуме, вслед за психологами Средневековья, ученым виделось отличие человека от других живых существ. Так уточнялся предмет психологии, которая становилась наукой о сознании. При этом из нескольких вопросов, исследовавшихся психологией античности, - о познании, о движущих силах и закономерностях психики, о механизмах регуляции поведения - на первый план выходили именно проблемы познания.

Это было связано с несколькими причинами. Первая, о которой говорилось выше, - стремление доказать возможности человека в постижении истины на основе знания, а не веры. В связи с

этим вставляли вопросы об этапах формирования знания, его объективности и соотнесенности того образа, который выстраивает человек в своем сознании, с реальной картиной мира.

Ограничение предмета психологии сознанием выводило из области психического внешнюю активность, поведение, которое рассматривалось психологами античности как одна из составляющих душевной жизни. Таким образом, из исследования на некоторое время выпадали проблемы движущих сил и регуляции внешней деятельности. В то же время вопросы о содержании и функциях сознания подвели ученых к изучению его роли в человеческой жизни, следовательно, и в поведении человека. Так вновь перед психологией вставала необходимость проанализировать разницу между разумным и неразумным (аффективным) поведением, границы свободы человека.

Таким образом, анализ становления предмета психологии в этот период дает противоречивую картину. С одной стороны, методологически психология ограничивалась вопросами сознания и путей его формирования, этапов развития образа мира и себя. С другой стороны, изучение содержания и функций сознания приводило к фактическому включению поведения, движущих сил и регуляции не только внутренней, но и внешней активности в круг исследования ведущих психологов того времени.

При этом если в конце XVI в. на первый план выходили проблемы предмета психологии, объективности методов исследования психики, анализа полученных данных, которые были центральными для теории Ф.Бэкона, то, начиная с Р.Декарта, не менее значимыми становятся проблемы функций души, ее роли в познании и поведении.

Тот факт, что это время - время расцвета механики, появления физики И. Ньютона, не мог не наложить отпечаток и на психологию. Отличительная черта этого периода заключается в том, что подчас не наука определяла развитие производства, а, наоборот, успехи в производственной деятельности, особенно в области механики, обуславливали появление новых научных воззрений. Так, в XVII в. утвердился новый взгляд на Вселенную, природу в целом как гигантский механизм. Аналогичный подход развивался и в учениях о человеческом теле, которое виделось своеобразной машиной-автоматом, функционирующей по принципу любого механизма по строгим законам физики. Этот новый объяснительный принцип, получивший название *механистический детерминизм*, именно в этот период господствует в психологии.

В исследовании процессов познания психологи, работавшие в Новое время, исходили из разных положений. Одни считали, что основой всех наших знаний являются ощущения, другие отдавали приоритет мышлению (см. табл. 3). Как уже говорилось, эти направления называются соответственно *сенсуализм* и *рационализм*.

При этом сенсуалисты рассматривают процесс познания как единый, выделяя в нем несколько ступеней - от ощущения к мышлению, т.е. это процесс постепенного восхождения от частного к общему, постепенного обобщения отдельных предметов в классы и понятия на основе логики.

Таблица 3

Развитие психологии в Новое время

О мире и душе			О познании		О свободе и регуляции поведения	
Дуализм	Материализм	Идеализм	Сенсуализм	Рационализм	Эмоциональная регуляция	Регуляция на основе рефлекса
Существуют две независимые субстанции (первоосновы) – душа и тело (Декарт). Они не влияют друг на друга и обладают разными свойствами: душа – мышлением (главное свойство души), тело – протяженном. Душа и сознание тождественны, бессознательных процессов нет	Единая субстанция – природа (Спиноза, Гоббс). Имеет несколько свойств, из которых два основных – душа и тело, обладающие свойствами мышления и протяжения. Мышление – главное свойство души, которая также отождествляется с сознанием; отрицается наличие бессознательного	Первооснова мира – монада (Лейбниц), обладающая своими свойствами восприятия и стремления. В душе выделяются уровни перцепции и апперцепции, т.е. бессознательного и сознательного. Таким образом, содержание души шире, чем содержание сознания	В разуме нет ничего, чего нет в ощущениях (Локк, Гоббс). Единый процесс познания является восхождением от частных знаний о единичных вещах к общим понятиям, т.е. данные органов чувств обобщаются разумом. Врожденных идей нет, все понятия являются в процессе обучения. Ощущения пассивны, поэтому субъективность ощущений приводит к выделению	Познание состоит из двух ступеней. Первая дает знания о мире на основе логического обобщения данных ощущения, эти знания неполные и неадекватные. Вторая ступень – интуитивное мышление (рациональная интуиция) – дает возможность истинного познания мира. Общине понятия существуют либо в виде идей (Декарт), либо в виде их предположений (Лейбниц). Общность законов	Эмоции регулируют поведение, направляя деятельность человека. Существует три вида эмоций. Эмоции или страсти связаны с окружающим миром, поэтому и человек не свободен от влияния окружающего мира. Разумное осознание этого влияния и понимание причины возникновения эмоций дают человеку свободу, т.е. свобода – по-	Тело – независимая субстанция, его поведение регулируется рефлексом, по законам механики. Рефлекс может изменяться в зависимости от привычки и обучения. Душа лишь частично влияет на поведение, изменяя направление рефлекса при помощи активных страстей

О мире и душе			О познании		О свободе и регуляции поведения	
Дуализм	Материализм	Идеализм	Сенсуализм	Рационализм	Эмоциональная регуляция	Регуляция на основе рефлекса
			первичных и вторичных качеств и признаю невозможности полной познаваемости мира	в мире идей и вещей является основой истинности познания (Спиноза). Познавательная активность человека обуславливает субъективность его знаний, что не противоречит их истинности (Лейбниц)	знания необходимы (Спиноза)	

Психологи-рационалисты выделяли в процессе познания два этапа. Первый этап, состоящий из нескольких ступеней, заключался, как и в сенсуализме, в восхождении от частного к общему при переходе от восприятия к логическому мышлению. Важным отличием было то, что понятие, которое формировалось таким образом, рационалисты не считали окончательным и, главное, объективным, передающим существенные свойства окружающего мира. Для постижения общего недостаточно чувственного опыта, считали они, выделяя еще один этап познания - интуитивное мышление, которое черпает знания из разума, мгновенно актуализируя в нем понятия, осознавая всеобщие законы и свойства предметов.

В начале Нового времени, несмотря на усилия Ф. Бэкона, более распространенным был рационалистический подход, который разрабатывался такими известными учеными, как Р.Декарт, Б.Спиноза, Г.В.Лейбниц (см. табл. 3). Во многом это было связано с необходимостью для психологии и философии преодолеть последствия схоластики. Однако уже к середине века бурное развитие точных наук, промышленности сделало очевидной необходимость учитывать в психологии и новые требования, а потому все большее распространение стал получать сенсуализм, представленный в это время в концепциях Д. Локка и Т. Гоббса.

Появление строго объективных методов исследования и изменение предмета психологии сказались и на понимании новым поколением психологов понятия «душа». Так как в объяснении фактов психической жизни она уже не играла прежней роли, то, согласно принципу Оккама, психология в то время и не испытывала нужды в использовании этого понятия в своих исследованиях. Однако в этом случае необходимо было найти другой подход для объяснения активности тела, выявить новый источник энергии для внутренней и внешней активности. Этому и помогли законы механики, открытые современной для того времени физикой, законы И.Ньютона. Именно они и были использованы Декартом для обоснования первой в истории психологии *теории рефлекса*, которая со временем получала все большее обоснование в открытиях в смежных с психологией областях науки и стала одним из постулатов современной психологии.

Принцип активности, использованный Лейбницем для объяснения процессов познания, позволил по-новому представить себе соотношение между субъективностью и истинностью, адекватностью предмету в наших представлениях о внешнем мире. Его взгляды впервые показали порочность прежних идей о познании как независимом от эмоций и мотивов человека процессе, продемонстрировав единство всех сфер психического.

Не менее важной для психологии (особенно для немецкой психологии) была и концепция Лейбница души-монады, в которой он доказывал, что в психике есть не только область сознания, но и область бессознательного. Хотя в то время это представление и не было полностью принято психологией, которая оставалась еще почти два века наукой о сознательных процессах, эти идеи Лейбница легли в основу последующих работ Гартли, Гербарта и, наконец, Фрейда, сделавшего бессознательное предметом своей глубинной психологии.

Появление новых социальных групп и зарождение нового общества требовали пересмотра не только научных истин, но и нравственных ценностей уходящей эпохи, а следовательно, и разработки новой этики. Анализ подхода к проблеме эмоций и свободы человека в теориях психологов Нового времени показывает, что в решении этих вопросов они во многом склонялись к позиции ученых античности, которые считали, что эмоции отражают внешнюю ситуацию (а часто и вызываются ею). Поэтому они также связывали свободу с возможностью преодоления аффекта и разумной регуляцией деятельности. В этом плане обращает на себя внимание позиция Декарта, который выделял пассивные эмоции (страсти), доказывая, что они связаны с мышлением и являются одной из составляющих наших понятий, когнитивной оценкой предмета или ситуации. То есть концепция Декарта, по сути, служит основанием для последующего развития современной когнитивной теории эмоций.

Первые теории Нового времени

Уже в конце XVI - начале XVII в. в психологической науке оформляются два основных подхода в теории познания, связанные с именами выдающихся мыслителей - Ф. Бэкона и Р.Декарта. Первый из них стал основателем эмпиризма, предполагающего ориентацию на чувственное познание, опыт и эксперимент, второй же олицетворял рационалистический подход.

Английский психолог, философ и видный политический деятель **Фрэнсис Бэкон** (1561-1626) принадлежал к знатному английскому роду (его отец около 20 лет был хранителем большой печати Англии). Свою политическую карьеру Бэкон начал при королеве Елизавете. В течение многих лет он был членом парламента, в качестве адвоката королевы ему пришлось выступить обвинителем против своего покровителя - графа Эссекса. По поручению королевы он написал памфлет в оправдание процесса. Последующие биографы и исследователи творчества Бэкона более всего ставили ему в вину это предательство, совершенное им по отношению к его единственному другу и покровителю, считая его более тяжким проступком, чем последующие, за которые он был осужден. Недаром имя Фрэнсиса Бэкона часто в истории науки приводится как пример несоответствия таланта и нравственности.

Расцвет его общественно-политической карьеры связан с временем правления Якова I, когда Бэкон стал лордом-канцлером, хранителем большой печати (1617), затем лордом - верховным канцлером и пэром Англии (1618). В 1621 г. Бэкон был уличен в том, что принимал подарки, носившие характер подкупа, лишен всех должностей и осужден. После скорого освобождения, отказавшись вернуться к государственной деятельности, он уехал во Францию и полностью посвятил себя науке. Опыт общественной жизни, так же как и последующего осуждения, связанного, по мнению Бэкона, больше с происками его политических недругов, чем с его реальными прегрешениями, нашел отражение во многих его работах.

В 1597 г. Бэкон опубликовал первый вариант своих «Опытов или наставлений нравственных и политических», которые принесли ему литературную известность. Впоследствии он неоднократно перерабатывал и переиздавал это произведение, считая его лучшим плодом своего творчества. В своих незаконченных работах, написанных еще в период своей политической и государственной деятельности, с 1603 по 1612 г., Бэкон сформулировал основные идеи и положения, которые получили свое окончательное оформление в «Новом Органоне» (1620) - второй части проекта его жизни, «Великого Восстановления наук», который так и остался незавершенным. В этих работах Бэкон сформулировал основы направления, которое получило название *эмпиризм*. В отличие от сенсуализма, с которым оно непосредственно связано, в эмпиризме утверждается, что

истинное знание базируется не только на чувственном опыте, но и на эксперименте, т.е. данные наших органов чувств должны дополняться и проверяться результатами эксперимента, показаниями приборов.

Задачу науки ученый видел в покорении природы и усовершенствовании человека. Для достижения этого Бэкон разработал программу перестройки всей системы научного знания, основной целью которой была борьба с сакральностью, догматизмом и схоластикой. Разрабатывая классификацию наук, он исходил из положения о том, что религия и наука образуют самостоятельные области, их смешение грозит опасностью появления еретической религии или фантастической философии.

Знание нельзя получить в готовом виде, утверждал Бэкон, его необходимо открывать, извлекать, добывать опытным путем. Поэтому в противовес укоренившимся в науке догмам и умозаключениям, оторванным от реальности, основу знания Бэкон видел в непосредственном чувственном познании и опыте. Важно отметить, что Бэкон не абсолютизирует его: «Чувство само по себе слабо и заблуждается, и немного стоят орудия, предназначенные для усиления и обострения чувств. Всего вернее истолкование природы достигается посредством наблюдений в соответствующих, целесообразно поставленных опытах. Здесь чувство судит только об опыте, опыт же - о природе и о самой вещи». Таким образом, эмпиризм Бэкона не просто чувственное восприятие, а опыт, основанный на эксперименте, именно это дает основание считать ученого основателем эмпирической, экспериментальной науки.

Необходимой предпосылкой как для построения новой науки, так и для объективного познания является, по мнению Бэкона, очищение разума от идолов, или призраков (под ними Бэкон понимал заблуждения человеческого ума, недостатки, которые искажают правильное познание или мешают ему). «Учение об идолах» было одной из важнейших частей его методологии. Он выделял четыре вида идолов: идолы рода, пещеры, рынка и театра. Первые два вида идолов Бэкон считает врожденными, вторые два вида - приобретенными. В своих работах ученый дал подробное описание и характеристику каждого вида:

- идолы рода - недостатки, связанные с особенностями строения и функционирования органов чувств человека (например, невозможность видеть ультрафиолетовые лучи);

- идолы пещеры отражают субъективность познания, так как человеку трудно признать чужую точку зрения;

- идолы рынка связаны с использованием слов, которые не всегда адекватны реальности;

- идолы театра - недостатки, которые являются результатом преклонения перед авторитетами, часто ложными, и стремления доверять им больше, чем собственному размышлению.

Возможность построения новой, объективной науки связывалась Бэконом с необходимостью выработки объективного метода получения знаний и проверки их истинности. Таким методом, по его мнению, должен был стать предложенный им опытно-индуктивный метод. Для наук, получающих данные на основе чувственного опыта, методом доказательства служит эксперимент, для теоретических же наук - новая индукция. Новый метод индукции, разработанный Бэконом, коренным образом отличался от традиционной индукции, принятой в «старой» логике. Индукция Бэкона предполагала постепенное и непрерывное восхождение от «ощущений и частных фактов» к общему на основе наблюдения и сопоставления максимально возможного количества фактов, как положительных, так и отрицательных, что позволяло избежать ошибочных обобщений.

Свой новый метод - индуктивную логику - Бэкон понимал как орудие познания, *органон* (поэтому свой главный труд он назвал «Новый Органон»). Его значение он сравнивал с возможностью применения линейки и циркуля для вычерчивания ровных линий и совершенных кругов людьми, обладающими разными способностями. Бэкон верил, что, вооружив людей этим методом (как циркулем и линейкой), он дает им одинаковые возможности и практически уравнивает их дарования, что сделает науку доступной каждому.

Важной для становления объективной науки стала идея Бэкона об использовании математики, которую он считал «великим приложением» к наукам и рассматривал как «вспомогательную» дисциплину.

Сформулированные Фрэнсисом Бэконом принципы стали общими методологическими принципами построения науки Нового времени, в том числе и психологии. Значительные изменения в психологии были связаны и с тем, что Бэкон впервые высказал идею возможности подлинно научного исследования человеческой психики. Как приверженец теории «двойственности истины», он признавал две истины - божественную и научную, философскую.

Деизм Бэкона проявлялся и в его взглядах на «двойственность души». Во времена Бэкона эта позиция носила прогрессивный характер. Согласно его воззрениям, существуют душа боговдохновенная (разумная или рациональная) и душа чувственная (созданная). Боговдохновенную душу Бэкон оставил для изучения богословия, теологии, а чувственная душа стала предметом исследования философии и психологии. Этим разделением Бэкон отстоял научный подход к исследованию психики человека.

Чувственная душа, по мысли Бэкона, у животных и человека общая. Но если у животных она основная, а ее органом является тело, то у человека чувственная душа - это орган мыслящей души. Предметом науки Бэкон считал способности души, такие, как разум, воображение, память, воля, влечение, аффекты. Интересно, что в основу своей классификации наук он положил фундаментальные

способности человеческой души - память, воображение, рассудок, считая главными науками историю, поэзию и философию. Кроме способностей души психология, по мнению Бэкона, должна изучать произвольные движения, раздражимость и ощущения. Таким образом, Бэкон разработал план психологических исследований, который нашел свое воплощение в работах его последователей (Гоббса, Локка).

С именем **Рене Декарта** (1596-1650) связаны многие выдающиеся открытия в различных областях науки - математике, физике, анатомии, биологии, астрономии. От латинизированного имени Декарта - Картезий произошел термин *картезианство*, обозначающий направление, сформировавшееся под влиянием его идей.

Рене Декарт происходил из древнего французского дворянского рода. Отец отдал его учиться в иезуитскую коллегию де Ла-Флеш, которая была в то время одним из лучших религиозных образовательных центров. Там будущий ученый, проявивший редкую любознательность и неординарные способности, особенно в изучении математики, получил блестящее для своего времени образование. В этом учебном заведении Декарт провел восемь лет, изучая греческий и латинский языки, литературу, историю, риторику, поэзию, философию, в курс которой входили логика, математика, физика, этика и метафизика. После окончания коллегии Декарт получил юридическое образование, а в 1617 г. поступил на военную службу. Возможно, этот выбор был связан с тем, что догматический подход к обучению, принятый в коллегии и университете, его не устраивал. Позднее он писал о том, что именно годы, проведенные в коллегии, сформировали в нем стойкое неприятие богословской схоластики и стремление заменить слепую веру точным знанием.

За время службы в войсках Мориса Нассауского, а затем в войсках баварского курфюрста Декарту удалось побывать во многих городах Голландии и Германии, познакомиться с учеными и достижениями науки в этих странах, а также составить представление об атмосфере, царившей в университетах и исследовательских центрах.

В 1621 г., оставив службу, Декарт отправился путешествовать по Германии, Италии, Франции, Голландии, Швейцарии. Во время странствий он установил личные контакты со многими выдающимися учеными того времени. В 1629 г. (по некоторым данным, в 1628 г.) он переехал в Голландию, считая эту страну наиболее благоприятной для научных занятий. Здесь он создал свои основные произведения - «Правила для руководства разума» (1628-1629), «Рассуждение о методе» (1637), «Размышления о первой философии» (1641), «Начала философии» (1643), «О страстях» (1649). Яростная критика последних произведений Декарта схоластами и протестантскими богословами способствовала тому, что он принял приглашение шведской королевы Христины переехать в 1649 г. в

Стокгольм. Он должен был стимулировать в Стокгольмском университете научные исследования, однако через несколько месяцев после приезда простудился и умер.

Если Бэкон основу достоверности знания связывал с непосредственным чувственным познанием, то для Декарта такой основой стал разум. Стремление сделать науку объективной объединяла позиции этих двух ученых. Если у Бэкона возможность очищения от предрассудков и ложных истин средневековой науки воплотилась в его учении об «идолах», то Декарт выдвинул другой методологический принцип - сомневаться во всем. Скепсис Декарта отличался от скепсиса ученых периода античности - он стал средством приобретения достоверных знаний. Если можно сомневаться во всем - в истинности наших чувств, существовании Бога, неба и т.д., не доверять авторитетам, то единственное, что не может вызывать сомнения, так это сам акт сомнения, акт мышления, который доказывает существование нашего «Я», которое сомневается и мыслит. Так, исследуя психологические основы самосознания, Декарт открыл, что утверждение «Я мыслю, следовательно, я существую» является единственным неоспоримым и достоверным. Он сделал вывод о том, что познание духа легче, чем познание тела и окружающего мира, т. е. нет ничего более легкого для познания, чем дух. Утверждение «Я мыслю, следовательно, я существую» стало тем интуитивным, самоочевидным принципом, опираясь на который Декарт построил систему своей науки.

Декарт писал, что существуют две независимые, самостоятельные субстанции - душа и тело. Такая философская позиция получила название *дуализм*. Основным атрибутом, или свойством, души он считал мышление, а основным свойством тела - протяжение, или распространенность. Иначе говоря, основным инструментом познания, согласно его воззрениям, является душа.

Под мышлением Декарт понимал не только мыслительные процессы, но и ощущения, представления, чувства, т.е. все, что осознается человеком. Поскольку мы осознаем все, что происходит у нас в душе, психику Декарт отождествлял с сознанием. Значит, и интроспекцию можно рассматривать как объективный метод познания психики, хотя ее данные, как и данные органов чувств, должны проверяться сомнением. Эта точка зрения утвердилась в психологии на долгое время. Важно отметить, что идея Августина о «внутреннем опыте», о рефлексии была переработана Декартом, освобождена от религиозно-мистического содержания и стала светской, направленной на познание объективных истин.

В содержании сознания Декарт выделял три вида идей, или понятий, - порожденные самим человеком, приобретенные и врожденные. Идеи, порожденные человеком, основываются на его собственном опыте и являются обобщением данных органов чувств. Это знания, полученные опытным путем и с помощью индукции

(эnumerации, как называет ее Декарт). Декарт не отрицает путь познания, предложенный Бэконом, но подчеркивает, что идеи, образованные таким образом, не могут привести человека к познанию объективных законов, а дают лишь знания об отдельных предметах и явлениях. Приобретенные идеи есть результат обучения, общения с другими людьми и чтения книг. Идеи этого рода более полные и совершенные, чем идеи первого вида, поскольку являются обобщением опыта разных людей, а не одного человека, но все же и с их помощью человек не в состоянии познать сущность окружающего мира и себя.

Только врожденные идеи, содержащиеся в разуме, открывают человеку истину. Эти знания настолько ясные, что открываются человеку сразу, полностью и не нуждаются в опоре на данные органов чувств или логические обобщения. Такой подход к проблеме познания назвали, как мы помним, рационализмом, а способ, при помощи которого человек открывает содержание врожденных идей, *-рациональной интуицией*. К главным врожденным идеям, по мнению Декарта, относятся идеи Бога, «Я» и числа.

Рационалистическая позиция Декарта проявляется и в выборе метода познания. Таким методом, как говорилось выше, он считал рациональную интуицию, или «свет разума». Декарт ввел понятие рациональной интуиции уже в первых своих работах в отличие от понятий страсти, рефлекса, которые им были разработаны уже к концу жизни. Понятие интуиции впервые появилось в работе 20-летнего Декарта «Правила для руководства ума». В этой же работе он дал наиболее ясное и четкое определение интуиции, которое было только дополнено и уточнено в трудах «Рассуждения о методе», «Метафизические размышления», «Начала философии».

Под интуицией он понимал «не зыбкое свидетельство чувств и не обманчивое суждение неправильного воображения, а понимание ясного и внимательного ума, настолько легкое и отчетливое, что не остается совершенно никакого сомнения относительно того, что мы разумеем». Таким образом, критерий истинности интуитивного знания Декарт видел в нем самом, в его легкости и отчетливости, что и делает его надличностным. Декарт подчеркивал, что главное - хоть однажды использовать интуицию, а один раз придя к истине, мы и в дальнейшем ее улавливаем всегда сходным образом, разница лишь в длине пути, если истина сложная. Таким образом, интуитивному познанию можно научиться упражнением, хотя есть люди более и менее одаренные.

Наряду с рациональной интуицией основным методом проверки достоверности полученных знаний Декарт провозгласил *дедукцию* (метод доказательств от общего к частному). При этом интуитивное знание, порожденное естественным светом разума, благодаря своей простоте более достоверно, чем сама дедукция. Мы можем, например, интуитивно мгновенно постичь умом, что тре-

угольник ограничивается тремя линиями, хотя логическое доказательство этого факта заняло бы у нас длительный период времени. Важно помнить, что не из многозначных, а из самых простых и доступных вещей должны выводиться наиболее сокровенные истины. Таким образом, главное требование к интуиции - знания должны быть ясными и отчетливыми и постигаться одновременно, а не последовательно.

Связь с дедукцией нужна была Декарту для того, чтобы показать, что есть много вещей, которые хотя и не самоочевидны, но доступны достоверному познанию, если они выводятся из верных и понятных принципов путем последовательного и нигде не прерывающегося движения мысли при условии интуитивного познания каждого отдельного положения. При этом в дедукции есть движение, или последовательность, которой нет в интуиции, и она не нуждается в очевидности, т. е. принципы познаются интуитивно, а положения - и интуитивно, и при помощи дедукции. Таким образом, порядок познания, по мнению Декарта, - постепенно сводить неясные, смутные положения к более простым и затем, исходя из интуитивного понимания простейших, восходить по тем же ступеням к познанию остальных.

Вера Декарта в безграничные возможности человеческого познания связана с верой в объективность предложенных им методов интуиции и дедукции, с помощью которых человек способен достоверно познавать и себя, и окружающий мир, и абстрактные нематериальные понятия. В том случае, если интеллект исследует телесную вещь, ему нужна помощь внешних чувств, чтобы создать ее образ. В этом и состоит роль таких психических процессов, как ощущение, память, воображение. В то же время истинное познание внешнего мира невозможно, если в него не вмещивается интуиция; ошибки могут возникнуть из-за того, что человек слишком погружен в свое тело и не в состоянии избавиться от заблуждений, которые оно ему диктует через восприятие.

Но *интеллигибельный* (мыслительный, разумный) интеллект, рассматривающий вещь только разумом, вне ее телесности, может ограничиться рассуждением, мышлением. В этом случае память и опыт не только не нужны, но могут принести вред. Вред для Познания, по мнению Декарта, может принести и воля, так как она, будучи более обширной, чем ум, распространяется и на вещи, которые человек не постигает.

Таким образом, Декарт, введя понятие интуиции, фактически разделил ее на две части, выделив два вида интуиции - опытную и идеальную. Этому разделению способствует его идея о том, что хотя только один интеллект способен познать истину, но он прибегает к помощи чувств, воображения и памяти, чтобы не оставлять без употребления ни одно из средств, находящихся в нашем распоряжении.

Декарт считал, что всякое переживание может быть схвачено в направленной на него рефлексии со стороны его собственной интуитивной сущности, но не со стороны содержания самого переживания, его значения для субъекта. Значит, у Декарта содержание интуиции направлено не на выражение, а на само выражаемое, в стороне остаются форма, глубина переживания, его интенциональность, т. е. намерения и мотивы человека. Именно эти аспекты интуиции стали предметом исследования в дальнейшем, особенно в российской психологии.

Таким образом, в его интерпретации интуиция оставляет в стороне содержание психической жизни субъекта, так как на первый план выходит то, ЧТО воспринимается, а не КТО воспринимает, какие переживания он по этому поводу испытывает. При исследовании содержания *cogito* (*я мыслю*) подчеркивается *мыслю*, но не *я*. Поэтому и исчезает *я*, хотя впоследствии именно из этой стороны теории Декарта - мысли о *моем* сознании как обо *мне* - вышел экзистенциализм Хайдеггера и Сартра. Но, сделав таким образом личное самосознание исходной точкой и критерием науки, мы не в силах объяснить себе содержание самого сознания.

Важной заслугой Декарта стало открытие *рефлекса*. Признавая существование двух независимых субстанций - души и тела, он пришел к выводу, что тело не нуждается в душе как источнике активности. В его теории тело мыслится как машина, функционирующая по законам механики. Источник движения находится не в душе, а в самом теле, в его конструкции, организации, которая «запускается», как любая машина-автомат, внешним толчком. Таким образом, согласно Декарту, душа наделена собственной активностью, направляющей процессы мышления, познания, а основная функция тела - это движение, которое рассматривается как рефлекс. Сам термин *рефлекс* в работах Декарта отсутствует, но в его описаниях строения и функционирования тела четко прочитываются основные компоненты *рефлекторной дуги*.

Значительное влияние на создание Декартом его теории рефлекса оказало открытие Гарвеем процесса кровообращения. Прохождение нервного импульса Декарт мыслил по аналогии с прохождением крови по сосудам. Он считал, что все тело пронизано нервами, берущими свое начало в мозге и идущими ко всем частям тела. Нервы он представлял в виде тонких ниточек, окруженных оболочкой, как трубочкой. В этих трубочках помимо ниточек содержатся «животные духи» - наиболее подвижные и легкие частицы крови, которые отфильтровываются от других частиц в мозге (тела, «не имеющие никакого другого свойства, кроме того, что они очень малы и движутся очень быстро»). Через поры в мозге животные духи могут перемещаться в нервы, а из них в мышцы, благодаря чему тело способно совершать разнообразные движения. При внешнем воздействии на нервные окончания натяжение нити от-

крывает клапаны, и животные духи переходят из одной трубочки в другую, направляясь к соответствующей мышце, раздувают ее, заставляя укорачиваться и сокращаться. Таким образом, прослеживая путь, который проходят животные духи по нервам от рецепторов к мозгу, а затем к мышцам, Декарт фактически дал описание рефлекторной дуги. Так с учением Декарта в психологии утвердился новый вид детерминизма - *механистический детерминизм*.

Движением животных духов Декарт объяснял все разнообразие действий, поведения человека. Движения животных духов внутри мозга осознаются душой, по его мнению, как ощущения, восприятия и представления. Изменение траектории движения животных духов (следовательно, и вариативность поведения) Декарт объяснял двумя причинами - привычкой, или упражнением, и воздействием души.

Обсуждая возможность изменить течение рефлекса, т.е. возможность обучения и формирования желательного поведения, Декарт использовал понятие *ассоциация*, введенное еще Аристотелем. Однако если у Аристотеля ассоциации связаны прежде всего с работой органов чувств, то Декарт распространяет ассоциации и на поведение, говоря о связи между двумя действиями или действием и образом предмета. Так, выстрел, который приводит к естественному движению - убежать, скрыться, может при обучении изменить свою функцию, например, у солдата стать сигналом к атаке, а у охотничьей собаки - к поиску дичи. Такое изменение поведения не связано с влиянием души и происходит потому, что ассоциации, возникающие в результате упражнения или привычки, деформируют клапаны (поры) мозга в результате натяжения определенных «нитей». Это приводит к нарушению естественного движения животных духов, они перемещаются в новом направлении и попадают в другую мышцу, вызывая соответственно другое движение. Описанные идеи Декарта получили более детальное воплощение в ассоциативной теории Гартли. Эти изменения поведения происходят, как было сказано, без вмешательства души, тогда как воздействие страстей на деятельность связано с активностью души.

Исследование страстей было предметом последней работы Декарта «Страсти души», замысел которой возник на основе его переписки в принцессой Елизаветой, проживавшей в эмиграции в Нидерландах. В этой работе Декарт пришел к выводу о том, что существует два вида страстей - активные и страдательные.

Страдательные состояния или страсти в его теории рассматриваются как результат взаимодействия с предметами окружающего мира и отождествляются с чувственным познанием. Это ощущения, восприятия, представления, чувства, идеи, которые не исходят из самой души, а привносятся извне и лишь осознаются ею в таком виде, т. е. эти страсти душе навязываются, она их не может изменить. В то же время, составляя одну из сторон взаимодейст-

вия человека с внешним миром, страсти как составляющая когнитивной оценки окружающего зависят от точности и истинности этой оценки. Таким образом, как говорилось выше, закладываются основы *когнитивного подхода* к проблеме эмоций.

Активные состояния Декарт отождествлял с желаниями, которые исходят непосредственно от нашей души и зависят только от нее. Основное назначение или функцию страстей Декарт видит в том, «что они побуждают и настраивают душу человека желать того, к чему эти страсти готовят его тело; так, чувство страха вызывает желание бежать, а чувство отваги - бороться...» Страсти «приучают душу желать признанного природой полезным и никогда не менять своего желания...» В то же время активные страсти могут заставить человека совершать поступки, диктуемые разумом и не связанные с удовлетворением биологически целесообразных желаний. Таким образом, эти страсти представляют собой источник и волевого, и инстинктивного, стремящегося к самосохранению, поведения. Они также отождествляются человеком со стремлениями и аффектами, которые зависят не только от души, но и от тела и служат связующим звеном между ними.

Единственным местом, где душа соединяется с телом, является в концепции Декарта шишковидная железа (гипофиз). Воздействие души на протекание рефлекса заключается в том, что своим желанием она заставляет колебаться железу, направляя перемещение животных духов так, чтобы вызвать нужное действие (поведение), которое соответствует этому желанию. Тем самым душа изменяет направление рефлекса, делая поведение волевым и целенаправленным.

Теория страстей служит у Декарта мостом, соединяющим его учение о душе и учение о нравственности. Декарт считал этику «высочайшей и совершеннейшей наукой, которая предполагает полное знание других наук и является последней ступенью к высшей мудрости». Поэтому можно считать закономерным обращение к этической проблематике именно в его последней работе. Выделяя шесть первичных страстей - удивление, любовь, ненависть, желание, радость и печаль, Декарт считал все остальные страсти производными от них либо их разновидностями.

Он подчеркивал, что возникновение и проявление страстей не зависят от непосредственных волевых усилий и желаний человека. Но душа, какой бы слабой она ни была, в состоянии косвенно повлиять на страсти. Так, чтобы подавить в себе страх и проявить храбрость, человеку недостаточно иметь одно только желание. Но воля может сдерживать те движения тела, которые способна вызвать страсть (например, помешать бегству при страхе). Однако, как писал Декарт, «силы души без познания истины недостаточно». Поэтому в промежутках между приступами страха воля и разум принимают меры к тому, чтобы понять причину страха и сделать

его новый приступ менее опасным. Вместо того чтобы побеждать одну страсть другой, что было бы только мнимой свободой, а в действительности означало бы постоянное рабство, душа должна бороться со страстями собственным оружием, т.е. твердыми правилами, основанными на верном понимании добра и зла. Воля побеждает аффекты ясным и отчетливым знанием, которое показывает, какое обманчивое значение получают вещи при страстном возбуждении, открывая настоящую цену окружающих предметов. В своих письмах к принцессе Елизавете о счастливой жизни и к королеве Христине о любви и вечном благе Декарт постоянно возвращался к мысли о том, что цель человеческих стремлений состоит в покое совести, достигаемом только решением воли жить добродетельно, в согласии с самим собой. Таким образом, мудрость состоит в том, чтобы выполнять то, что признано за лучшее, добродетель - в твердости, а грех - в непостоянстве.

Этические воззрения Декарта тесно связаны с его теорией познания. Добродетель одновременно является истиной. Если человек в своих решениях и поступках исходит из познания истины, истинных суждений и твердо следует им, он может быть уверен в том, что ему не придется раскаиваться или сожалеть о последствиях. Такой человек обретает господство над своими страстями и живет, следуя добродетели. Центральная идея этики Декарта - господство над человеческими страстями - и рекомендуемые им средства борьбы со страстями во многом перекликаются с нравственным учением стоиков. Однако Декарт, в отличие от стоиков, не считал страсти как таковые злом и предостерегал лишь от их крайностей и неправильного применения. Важным различием в их позициях было и то, что само познание у Декарта становилось нравственной деятельностью, а истина и добро - тождественными понятиями. Одна и та же единая душа познает сначала истину, свободно избегая опрометчивых суждений, чтобы затем в нравственном поведении действовать согласно с ней.

Рационализм в психологии

После Декарта рационалистическая теория познания получила дальнейшее развитие в концепциях Готфрида Вильгельма Лейбница и Бенедикта Спинозы. Если в теории Лейбница акцент делается на проблемы объективности человеческого познания, то нравственная, этическая проблематика становится лейтмотивом творчества Спинозы.

Бенедикт (Барух) Спиноза (1632-1677) родился в Амстердаме в семье зажиточного еврейского купца. Готовя сына в раввины, родители отдали его в религиозное училище, где будущий философ проявил выдающиеся способности. Не закончив обучения, Спиноза

был вынужден уйти из училища и помогать отцу в ведении торговых дел. После смерти отца он оставил торговлю и начал заниматься тем, что его действительно привлекало. Не удовлетворенный догматическими толкованиями Библии и Талмуда, на которых было построено обучение в училище, молодой Спиноза обратился к изучению латыни, математики, естествознания, медицины и передовых философских учений. Наибольшее влияние в этот период оказали на него произведения Декарта.

Опасаясь влияния на молодежь взглядов Спинозы, который позволял себе критику иудейского учения и не соблюдал религиозных обрядов, совет раввинов еврейской общины стремился образумить молодого человека, подвергнув его «малому отлучению», и даже пытался подкупить его. После неудавшейся попытки убийства Спинозы руководство общиной прибегло к крайней мере - «великому отлучению и проклятию». В 1656 г. Спиноза был проклят и изгнан из общины. После этого он некоторое время помогал своему учителю в преподавательской работе в латинской школе, а затем, вынужденный покинуть Амстердам, поселился в деревушке близ Лейдена, где занимался наукой, зарабатывая средства к существованию шлифованием линз.

Приблизительно в 1658-1660 гг. Спиноза создал свое первое философское произведение - «Краткий трактат о Боге, человеке и его счастье»; в нем содержались основные положения его учения, которые впоследствии получили развитие в главном труде Спинозы - «Этика». В этот же период он начал работу над «Трактатом об усовершенствовании разума», который остался незаконченным. Одним из двух произведений Спинозы, вышедших при его жизни, были «Основы философии Декарта» (1663). В 1669 г. Спиноза переселился в Гаагу, которая была в то время резиденцией нидерландского правительства. Здесь он сблизился с деятелями республиканской партии, прежде всего с ее лидером, талантливым политиком и математиком Яном де Виттом. Предполагается, что именно по его просьбе Спиноза написал «Богословско-политический трактат» - второе и последнее произведение философа, опубликованное при его жизни. «Богословско-политический трактат» был напечатан в 1670 г. без указания имени автора и подлинного места издания. В этом трактате Спиноза выступал в защиту свободы мысли и права непредубежденной критики библейских писаний. Его авторство вскоре раскрылось, и в 1674 г. издание и распространение трактата, вызвавшего негодование теологов, были запрещены, что предвещало неудачу в попытках издания «Этики», работа над которой продолжалась с перерывами более 12 лет и была закончена в 1675 г.

Несмотря на уединенный образ жизни, Спиноза поддерживал контакты с выдающимися учеными своего времени - Р. Бойлем, Х. Гюйгенсом, переписывался с Лейбницем, с которым встретился

за год до своей смерти. В 1673 г. курфюрст Карл Людвиг предложил Спинозе место профессора в Гейдельбергском университете, от которого ученый отказался, предпочтя привычное спокойствие и не желая сковывать себя неопределенными границами обещанной ему свободы философских занятий. Жизнь Спинозы, не очень богатая внешними событиями, была полна внутренней напряженности и борьбы - не с внешними обстоятельствами, но с самой собой и с теми постулатами, с той идеологией, в которой он воспитывался. Он возродил в XVII в. идеал античности - мудрость в уходе от политической активности, в уединении и занятии науками, в размышлении. При этом необходимо отметить, что если многие создатели великих этических концепций (Сократ, Сенека и другие) выстраивали жизнь на основании своих научных воззрений, то Спиноза, скорее, наоборот, рационально анализировал и строил свою судьбу, на основании чего и разрабатывал свои научные концепции. В событиях его жизни, тех гонениях, которым он подвергался за свои убеждения, возможно, и кроется ответ на вопрос о том, почему именно он, единственный из всех мыслителей этого времени, отдавал приоритет не столько вопросам познания (хотя и они занимали значительное место в его теории), сколько вопросам этики. При этом центральным моментом его этики была проблема свободы воли, свободы выбора, которая стояла и перед самим ученым и которую он разрешил, исходя из своих принципов разумной регуляции поведения.

Спиноза умер в Гааге 21 февраля 1677 г. от наследственной болезни легких. В декабре 1677 г. в Амстердаме друзья ученого издали посмертные сочинения Спинозы, куда вошли «Этика», «Политический трактат» и др. Уже через несколько месяцев «Посмертные Сочинения» были запрещены и не переиздавались до начала XIX в.

Как и Декарт, Спиноза стремился построить объективную, достоверную науку, основу которой он видел в математике. Он избрал геометрию с ее четкой и строгой доказательностью для обоснования своих философских и психологических взглядов. Спиноза воплотил геометрический принцип в построении своего главного труда - «Этики», используя для изложения материала принятые в геометрии определения, аксиомы, теоремы и доказательства.

Преодолевая дуализм Декарта, Спиноза утверждал существование единой, неделимой и вечной субстанции, Бога, или Природы, которая является и единственной реальностью. В учении Спинозы Бог не стоит над природой или вне ее, он растворен в ней и отождествляется с ней. Эти идеи объясняют пантеизм Спинозы. Субстанция обладает бесконечным числом атрибутов (свойств или характеристик). Человеческий ум способен познать только два - мышление и протяжение (распространенность). Таким образом, душа и тело, мышление и протяжение рассматриваются Спинозой как два свойства единой и неделимой субстанции. Отсюда его вывод о

единстве и целостности человека, сущностями которого являются душа и тело. При этом монизм Спинозы сохраняет идею параллелизма, высказанную Декартом: «Ни тело не может определять душу к мышлению, ни душа не может определять тело ни к движению, ни к покою, ни к чему-либо другому».

Идея единства и целостности субстанции не только важна для понимания целостности духовно-телесной сущности человека, но и становится основополагающей в подходе Спинозы к проблемам познания. Поскольку субстанция одна, она остается одной и той же, понимаем ли мы ее под атрибутом мышления или под атрибутом протяжения. Например, круг, существующий в природе, и идея этого круга есть одна и та же вещь, только выраженная разными способами. Соответственно, познавая природу или познавая себя, мы познаем одну и ту же связь причин, один и тот же порядок или закон. Таким образом, формулируя свою седьмую теорему «Порядок и связь идей те же, что порядок и связь вещей», Спиноза утверждал принципиальную познаваемость мира.

Сущность человеческой души, по теории Спинозы, состоит именно в познавательной деятельности и связана с наличием в душе понятий, или идей: «...идея есть первое, что составляет бытие человеческой души». Он выделял три вида идей, или три ступени процесса познания:

- мнение или воображение - знание о конкретных вещах, основанное на чувственном опыте субъекта. Это идеи неадекватные, смутные и искаженные, они не являются истинными, поскольку субъективны и не отражают внутреннюю природу вещи;

- рассудок или разум - знания, полученные на основе умозаключений, логических рассуждений. Это общие понятия (прежде всего математические), адекватные идеи, ясные и отчетливые. На этой ступени человеческая душа постигает внутреннее сходство и различие вещей;

- интуитивное знание - истинное, объективное знание о сущности вещи. Это идеи, которые содержатся в разуме и открываются нам рефлексивно, с помощью интеллектуальной (интеллигибельной) интуиции.

Согласно воззрениям Спинозы, «познание второго и третьего рода необходимо истинно», только с его помощью мы можем отличить истинное от ложного. Это адекватное познание рассматривает вещи не в отдельности, а в их необходимой связи, открывая законы мира, субстанции.

Как и все представители рационализма, Спиноза утверждал приоритет именно интуитивного знания, интуиции, связывал с ней безграничные возможности познания человеком себя и окружающего мира. Поскольку законы души и тела одни и те же, познавая себя, человек познает природу, и наоборот: «дух тем лучше понимает себя, чем больше он понимает природу», «идея находится в

таком же положении объективно, в каком ее содержание находится реально». Критерий истинности и достоверности знания Спиноза, как и Декарт, видел в самом разуме. Таким образом, то, что истинно и достоверно, одновременно являлось для Спинозы и объективным: «Разум заключает в себе достоверность...»

Большой вклад внес Спиноза в изучение проблем свободы воли и природы человеческих чувств. Постановка указанных вопросов и подходы к их решению в работах Спинозы неразрывно связаны с его теорией познания. Все писавшие до него о страстях человека делали их предметом насмешки или сожаления. В отличие от них Спиноза не хотел ни осуждать, ни высмеивать человеческие поступки и страсти, но стремился понять их на основании законов природы.

Он рассматривал ненависть, гнев, зависть и другие аффекты не как недостатки, а как тягостные, но неотъемлемые свойства человеческой природы. Под аффектами Спиноза понимал состояния тела и идеи этих состояний, которые увеличивают или уменьшают активность человека. Он выделял три вида аффектов - влечение или желание как проявление сущности человеческой природы и стремления к самосохранению. Желание отличается от влечения своей осознанностью: «Желание есть влечение с осознанием его», хотя принципиальной разницы между ними Спиноза не отмечал, поскольку влечение остается одним и тем же, вне зависимости от того, осознается оно человеком или нет. Второй и третий виды аффектов - это аффекты удовольствия и неудовольствия (радость и печаль). Удовольствие увеличивает способность человека к действию, неудовольствие уменьшает.

Кроме этих трех, Спиноза не признавал других аффектов, считая все остальные производными от них. Он утверждал, что видов аффектов столько, сколько существует видов объектов, со стороны которых мы подвергаемся воздействию. Отсюда аффект (как и страсть), в понимании Спинозы, это пассивное, страдательное состояние, связанное с неадекватными или смутными идеями. Разницу между страстью и аффектом он видел в степени их интенсивности. Поскольку все, что способствует самосохранению, необходимо вызывает удовольствие, полезно и не может быть не нравственно, то все радостные чувства облегчают человеческое существование, в то время как огорчения и страдания затрудняют его. Отсюда Спиноза делал вывод: человек активен и естественным образом стремится к тому, что вызывает удовольствие, и отвергается от всего, что причиняет ему страдание.

Помимо пассивных, природных страстей Спиноза выделял аффекты удовольствия и желания, связанные с активным состоянием души, ее стремлением к познанию истинных или адекватных идей. Поскольку ограничение способности души к мышлению или познанию вызывает неудовольствие, то познание как проявление активности души связано только с аффектами удовольствия и желания.

Таким образом, результатом взаимодействия человека с объектами окружающего мира становятся, с одной стороны, знание об этих объектах, с другой - отношение к ним. Эта эмоционально-рациональная двойственность свойственна всем нашим страстям - и активным, и пассивным. Разница в том, что стимулом в развитии пассивных аффектов становятся события внешнего мира, а знания о них остаются смутными и неадекватными. В активных же аффектах стимулом для их возникновения является сама душа, которая в результате приобретает отчетливые понятия.

Согласно учению Спинозы, человек подвержен аффектам, поскольку он - часть природы. Он не может не подчиняться ее порядкам и законам и бессилен перед ними. Спиноза подчеркивал непреодолимую силу, которую страсти приобретают над людьми, раскрывал ошибочность утверждения о том, что люди сами выбирают свои страсти. Это бессилие человека перед своими страстями Спиноза называл рабством: «...мы различным образом возбуждаемся внешними причинами и волнуемся, как волны моря, гонимые противоположными ветрами, не зная о нашем исходе и судьбе». Таким образом, поведение человека, по мысли Спинозы, жестко детерминировано аффектами, причем эта детерминация внешняя, а не внутренняя.

Люди осознают свои желания, но не знают истинных причин своих поступков, поэтому, считал Спиноза, свобода воли является фикцией, вымыслом и как таковая не существует. Душа не может быть абсолютной причиной своих действий - к тому, чтобы хотеть или не хотеть, она должна побуждаться какой-либо внешней причиной. Под волей Спиноза подразумевал способность души утверждать или отрицать истинность или ложность чего-либо, а не способность желания. Поскольку сущность души составляют идеи или понятия, которые содержат в себе утверждение или отрицание, Спиноза утверждал: «Воля и разум - одно и то же».

Однако, отрицая свободу воли, Спиноза утверждал возможность свободы человека, связывая ее с необходимостью и противопоставляя принуждению, насилию. Если человек окружен другими людьми и различными предметами, если он, взаимодействуя с ними, подвержен аффектам, поскольку является частью природы и подчиняется ее законам, в чем же тогда Спиноза видел его свободу? Свободу Спиноза связывал с безграничными возможностями человеческого познания. Познание причин аффектов, понимание ограниченности своей свободы делают человека свободным. Спиноза писал, что надо «не осмеивать человеческих поступков, не огорчаться ими или не клясть их, а понимать». Так рационализм Спинозы привел его не к отрицанию эмоций, но к попытке их объяснения.

Таким образом, свобода в теории Спинозы - это познанная необходимость. Поэтому если четвертую часть «Этики» Спиноза на-

звал «О человеческом рабстве, или о силе аффектов», то пятая часть «О могуществе разума, или о человеческой свободе» - это гимн возможностям человека. Познавая свои состояния, составляя ясные и отчетливые идеи своих аффектов, человек обретает власть над ними и становится свободным, т.е. Спиноза связывает эмоции с волей, говоря о том, что поглощенность страстями не позволяет человеку понять причины своего поведения, а потому он не свободен. В то же время осознание причины страстей открывает перед человеком границы его возможностей, показывая, что зависит от его воли, а в чем он не свободен, но зависит от сложившихся обстоятельств.

При этом разумная жизнь, жизнь в согласии с разумом, становится синонимом добродетельной жизни, т.е. нравственная деятельность растворяется в деятельности познания, при этом нравственность вытекает из человеческой природы, а не является продуктом свободы. Таким образом, согласно Спинозе, нравственность есть внутренняя сущность человека, вытекающая из его познавательной, разумной деятельности. Действовать по добродетели означает для Спинозы «действовать, сохранять свое существование по руководству разума на основании стремления к собственной пользе». Основанием нравственности является стремление к самосохранению, а так как рассудок не может приписывать человеку ничего противного природе, то, согласно естественному праву, все полезное дозволено.

Поэтому Спиноза призывал воспитывать людей таким образом, чтобы они жили в согласии с разумом. Идеалом для Спинозы был мудрец, свободный человек, который достигает душевного удовлетворения в бесконечном процессе познания себя, природы и вещей. Этот путь достижения мудрости труден, считал Спиноза, поэтому он доступен только избранным.

Таким образом, в концепции Спинозы можно выделить три основных положения - это понятие единой субстанции, свойствами которой являются протяжение и мышление; рационалистическая вера в силу человеческого духа, его возможность познать истину; распространение механистических принципов на духовные явления и страсти и отрицание свободы воли. Эти положения, его теория познания и этика повлияли на взгляды других психологов, определив многие положения современной психологии эмоций.

Готфрид Вильгельм Лейбниц (1646-1716) родился в Лейпциге, в семье профессора философии Лейпцигского университета. Образование он получил в Лейпцигском и Йенском университетах, где занимался изучением логики, философии, юриспруденции и математики. Выросший в атмосфере научных исследований, Лейбниц еще в школе решил посвятить свою жизнь науке. Энциклопедические знания, широта и разносторонность интересов Лейбница, определявшие сферу его научно-практической деятельности, помог-

ли ему сделать значительные открытия в различных областях науки и техники. Лейбниц был одним из авторов дифференциального и интегрального исчисления, изобрел счетную машину, производящую сложные вычислительные действия с большими числами, и насосы для выкачивания воды из рудников. Он занимался проблемами минералогии и геологии и опубликовал в 1691 г. одну из первых работ по вопросам происхождения и эволюции Земли - «Протогея». Его интересовали теория денег, монетные системы, вопросы истории, языкознания, физики, политики и экономики. Им была написана первая история брауншвейгской династии. Лейбниц был основателем и первым президентом Берлинской Академии наук, принимал участие в организации подобных центров науки в других городах и странах. По просьбе Петра I он разрабатывал план создания Академии наук в Санкт-Петербурге и составлял проекты организации научных исследований в России. Многогранность интересов Лейбница связывала его с выдающимися учеными, общественными и политическими деятелями Европы, со многими из которых он был знаком лично. Переписка Лейбница насчитывает более 15 000 писем, адресованных примерно 1054 лицам.

Значительное место в системе его научных интересов занимали вопросы философии и психологии, прежде всего теория познания, что нашло отражение в его трудах - «Новые опыты о человеческом разуме» (1705), «Монадология» (1714).

С позиций последовательного рационализма, опираясь на законы и методы математики, которые позволяли выделить составляющие единицы и изучить их свойства, он дал новое объяснение мирозданию, психическим функциям человека, отношению между духовным и телесным.

Мироздание Лейбниц мыслил в виде грандиозного механизма, первичными элементами которого являются неделимые и замкнутые в себе центры жизненных сил. Таким образом, не разделяя положения Спинозы о единой субстанции, Лейбниц говорил о существовании множества субстанций, названных им *монадами* (от греч. *monos* - единое). Как единицы строения мира монады Лейбница аналогичны «архе» античных психологов. Однако в отличие от материальных атомов монада Лейбница представляет собой идеальную единицу, это духовная субстанция, обладающая психической активностью.

В своих трудах, в том числе и в работе «Монадология» (1714), Лейбниц писал о том, что основными свойствами монады являются восприятие (перцепция) и стремление. Он подчеркивал, что перцепцию следует отличать от сознания - апперцепции, и считал ошибочным не признавать неосознаваемые восприятия. Говоря о том, что вся природа - это своего рода россыпь духовных единиц, Лейбниц тем самым отвергал мнение, согласно которому психическое есть сознательное, т. е. постигаемое благодаря способности

субъекта сосредоточиться на своем «Я». Он категорически утверждал: «Убеждение в том, что в душе имеются лишь такие восприятия, которые она осознает, есть ее величайшее заблуждение». Тем самым психическое явление и его представленность на уровне сознания были разделены. Представление о психическом расширилось, так как в его сферу включалось не только сознание, но и бессознательное. Эти идеи Лейбница особенно сказались на представлении о психике в немецкой школе, в которой мысль о существовании бессознательного и его существенной роли в духовной жизни человека стала одним из постулатов.

Душа в теории Лейбница - это тоже монада, которая отличается более отчетливым восприятием и памятью. Человеческая душамонада обладает способностью к апперцепции, т. е. обладает сознанием и самосознанием, и представляет собой высший уровень развития монад. Поскольку монады отличаются друг от друга по своим свойствам и не существует двух совершенно тождественных монад, то и души людей отличаются друг от друга, делая каждого человека уникальным и неповторимым. Обладая способностью внутреннего самоопределения, монада всегда остается неизменной и независимой, замкнутой единицей, которая, по определению Лейбница, «не имеет окон». Это положение, с точки зрения ученого, доказывало невозможность внешнего влияния на самоопределение человека, в том числе и со стороны другого лица. Оно стало одним из самых дискутируемых в ходе развития социально-психологических исследований, поскольку такое понимание сущности личности не объясняет роль культуры в ее саморазвитии, роль другой личности в формировании самосознания и мировоззрения человека. В то же время представители феноменологии (а в дальнейшем частично и экзистенциализма), вспоминая эту мысль Лейбница, доказывали, что отсутствие «окон» характерно именно для процесса личностного самоопределения, развития экзистенции, которая является замкнутой и не поддается воздействию. Если в работах зарубежных ученых (Зигварта, Гуссерля и др.) идея Лейбница сопоставлялась с замкнутым пространством, «одинокими клетками», из которых человек стремится выйти к другим людям, к культуре, то в российской духовной философии и психологии (Лосский, Франк) эта проблема разрешалась с помощью все той же интуиции. Именно интуитивное познание, озарение, является, по мысли этих ученых, тем механизмом, который распаивает «окна души-монады», раскрывая ее навстречу другим душам и абсолютной истине.

Вместе с тем и сам Лейбниц не отрицал связь монады с окружающей действительностью, говоря о том, что она представляет собой «живое зеркало Вселенной». Основой этой связи является восприятие, которое активно и субъективно, так как каждой монаде присущи стремление (активность) и индивидуальность. Одним

из важнейших открытий Лейбница было положение о том, что субъективность познания есть результат не пассивного усвоения материала, но активного его постижения. Поэтому собственная точка зрения естественна для человеческих понятий и не противоречит их истинности, как это считали большинство психологов, начиная с Демокрита.

Лейбниц писал, что каждый человек воспринимает окружающий мир по-своему, исходя из своих собственных представлений и опыта. Не существует первичных или вторичных качеств предметов, о которых говорили Демокрит и (в Новое время) Д. Локк, так как даже на начальной стадии познания человек не может пассивно воспринимать сигналы окружающей действительности. Получаемый в результате такого восприятия образ окружающего мира необходимо включает в себя как свои собственные свойства (первичные качества), так и свойства, привнесенные субъектом (вторичные качества), и их невозможно разграничить. Таким образом, каждый человек создает свою картину мира, но вместе с тем эти представления по сути своей тождественны и в отражении главных свойств и качеств окружающей действительности совпадают. Лейбниц сравнивал эту особенность человеческого познания с восприятием города, на который разные люди смотрят с разных точек: «...как один и тот же город, если смотреть на него с разных сторон, кажется совершенно иным и как бы перспективно умноженным...»; точно так же образов окружающего мира существует столько, сколько людей. Однако все эти индивидуальные образы «суть только перспективы одного и того же соответственно различным точкам зрения...» Именно в этой тождественности, соответствии свойств вещей природы идеям разума Лейбниц видит критерий истинности знания: «Природа единообразна в том, что касается сути вещей, хотя и допускает разницу степеней большего и меньшего, а также степеней совершенства». Таким образом, субъективность человеческого познания, по Лейбницу, является следствием активности и не противоречит объективности полученных знаний. Это позволило Лейбницу сделать вывод о принципиальной познаваемости мира.

Душа-монада обладает единством и целостностью, организуя по этому принципу всю психическую жизнь человека. Лейбниц описывал ее как непрерывный процесс, охватывающий сознательное и бессознательное, все моменты которого объединены между собой таким образом, что новые элементы входят в органическую связь с предшествующими и изменяют их. Используя достижения в области математики, Лейбниц представлял сознание не в виде суммы элементов, а в виде интеграла. Поскольку элементы психической жизни различаются по степени осознанности, Лейбниц выделил так называемые *малые перцепции*, или неосознаваемые восприятия. Интегрируясь, эти «малые восприятия», переходят на новый уро-

вень психической жизни, становясь осознанными. *Апперцепция*, или осознание, становится возможной благодаря вниманию и памяти. Таким образом, величайшей заслугой Лейбница в области развития психологического знания является разработка понятия о *бессознательном*. Теория Лейбница доказала, что психические процессы протекают реально, безотносительно к их осознаваемости субъектом. Важное место в различных теориях о структуре сознания заняло в дальнейшем и введенное Лейбницем понятие об апперцепции.

Лейбниц в своей теории предпринял и попытку показать динамику развития сознательной жизни из бессознательной посредством активности души. Согласно его воззрениям, первоначально внимание определяется силой впечатления - апперцептируются те восприятия, которые обладают достаточной величиной, или несколько слабых или средних восприятий, которые, суммируясь, достигают необходимой силы. Фактически Лейбниц высказал идею, которая впоследствии получила свое воплощение в теории статики и динамики представлений Гербарта: «...сильное представление, поражающее и волнующее... происходит или от величины, или от множества предшествовавших восприятий. Ибо сильное впечатление часто сразу производит действие долгой привычки или множества повторенных умеренных восприятий». Доказав существование бессознательных образов и показав динамику соотношений между осознаваемым и бессознательным, основное внимание Лейбниц уделял именно ясно осознаваемым идеям, с которыми он связывал поведение человека.

Разделяя содержание души по степени осознанности знания, Лейбниц выделил в душе-монаде три области - ясного, отчетливого знания, смутного знания и бессознательного. В своих воззрениях на проблемы познания он стоял на позициях рационализма. Как и все представители этого направления, Лейбниц выделял три ступени познания, или три вида идей. Первая ступень - это чувственное познание или понятия, которые мы образуем на основе данных наших органов чувств. Таким образом человек получает знание об отдельных качествах предметов, таких, как цвет, звук, запах, вкус и осязаемые качества. Но данные наших органов чувств не дают нам знания сущности познаваемых качеств, и мы пользуемся ими, «как слепой своей палкой». Вторая ступень - это одновременно чувственные и умопостигаемые понятия, которые открывают связи и отношения и строятся на основе обобщений данных органов чувств. Третья ступень - умопостигаемые понятия или знания, которые выводятся из разума и не нуждаются в опоре на чувственное восприятие. Это знание о всеобщем и необходимом. Чувственное познание Лейбниц трактовал как низшую ступень и смутное знание, вторая и третья ступени дают нам идеи понятные и отчетливые. Он не отрицал чувственного познания как такового, но познание всеобщих и необходимых истин связывал именно с ра-

зумом. Лейбниц сравнивал чувства с воздухом, который необходим человеку для жизни, но жизнь есть нечто иное, чем воздух. Так и чувства доставляют материал для размышления, хотя «размышление требует еще иного, нежели чувственное».

Высшей ступенью Лейбниц считал умопостигаемые знания и идеи, которые содержатся в области апперцепции. Они открываются человеку путем рациональной интуиции и являются самыми достоверными, ясными и обобщенными. Развивая идея Декарта о роли интуиции в процессе познания, Лейбниц окончательно разделил ее на два вида, говоря о сущностной и опытной интуиции. Он также подчеркивал, что бессознательную часть души можно познать только интуицией, а не логическим мышлением, которое в этом бессильно. Таким образом, частично была введена та связь между интуицией и мистикой, которая затем заняла доминирующее место в отечественной психологии.

Направляя сущностную интуицию на постижение внутреннего мира души-монады, Лейбниц связывал ее с постижением сути идей, но не самого человека, последнее отдавалось опытной интуиции. Так, Лейбниц отрицал непосредственную данность самоидентичности «Я», что стало важнейшим положением в психологии XX в., например в концепции В.Джемса. Лейбниц писал, что для того, чтобы убедиться в тождественности двух его «Я» (например, в колыбели и в университете), ему пришлось вспомнить об отношении к нему других. Таким образом, он пытался перевести проблему осознания своей духовной сущности из поиска специфики содержания самосознания во внешний план.

Этот подход был связан с тем, что, замыкая монаду в себе самой (ведь у монады нет окон), Лейбниц тем самым исключал социальное бытие индивидов из процесса сущностного, истинно интуитивного познания. Социальное бытие исчезало потому, что исчезал социальный, личностный смысл вещей, который появляется только в результате анализа переживаний субъекта по их поводу, по поводу значений как знаков социального окружения. Но именно это и является смыслом собственно психологического исследования, который выпадал, таким образом, из предмета интуитивного знания.

В своей теории познания Лейбниц критиковал как тезис Декарта о врожденных идеях, так и представление о душе как о «чистой доске», выдвинутое Локком. В полемике со сторонниками эмпиризма, не учитывавшими организационную роль в психике человека высших интеллектуальных форм, Лейбниц внес коррективы в их известный постулат, согласно которому «нет ничего в разуме, чего не было бы в ощущениях», дополнив его словами «кроме самого интеллекта».

С другой стороны, Лейбниц не признавал и существования врожденных идей, а говорил о врожденных принципах, склонностях или предрасположениях как о способности индивида к вос-

приятию истин, благодаря которой истины с помощью внешнего опыта могут быть извлечены из души. По его мнению, мысли являются действиями и врожденными быть не могут. Поэтому истины и идеи даны человеку как потенциальное знание, подобно фигуре, которая уже заложена в камне в виде прожилок мрамора, до того, как скульптор начнет высекать эту фигуру.

Обращаясь к проблеме взаимосвязи души и тела, Лейбниц подверг критике взгляды Декарта о возможности воздействия души на тело. Лейбниц считал, что душа и тело совершенно не зависят друг от друга и функционируют по разным законам, хотя и действуют так, что создается впечатление их взаимосвязи. Объясняется это не законами природы, а божественной мудростью. Она проявилась в «предустановленной гармонии» между психическим и физическим. Обе сущности - душа и тело - совершают свою работу автоматически, в силу внутреннего устройства. Но так как они запущены в движение с величайшей точностью, складывается впечатление их зависимости друг от друга. Они подобны паре часов, которые в любых условиях неизменно показывают одно и то же время, хотя и движутся независимо. Впоследствии идея «предустановленной гармонии» получила в психологии название *психофизический параллелизм*.

Психологические воззрения Лейбница стали важной вехой в разработке многих проблем психологии. В них постулировалась активная природа психического, непрерывно развивающегося от одного уровня к другому; было показано сложное соотношение между сознанием и бессознательным в динамике психической жизни; поставлена проблема соотношения интеллектуального и сенсорного в человеческом опыте, зависимости этого опыта от предварающих его задатков и перспектив их реализации в реальных обстоятельствах, с которыми сталкивает человека жизнь.

Сенсуализм в психологии

Развивая идеи, сформулированные Ф.Бэконом, английский ученый **Томас Гоббс** (1588-1679) противопоставляет свою теорию концепциям рационализма, господствующим в психологических теориях ученых Нового времени. Основные положения эмпирической психологии Гоббса представлены в первых главах его главного труда - «Левиафан» (1651), в произведениях «О гражданине» (1642), «О теле» (1655), «О человеке» (1658).

Преодолевая как деизм Бэкона, так и дуализм Декарта, Гоббс отвергал существование разумной души как особой нематериальной субстанции. Согласно его воззрениям, в мире существуют лишь материальные тела, которые движутся по законам механики. Значительное влияние на становление взглядов ученого оказали идеи

Галилея, с которым он был знаком лично, а также открытие кровообращения соотечественником Гоббса Уильямом Гарвеем. Механистический детерминизм Декарта в теории Гоббса получил свое законченное выражение в понимании жизнедеятельности человека как процесса, в котором «сердце - это пружина, нервы - нити, а суставы - колеса, запускающие в движение всю машину человеческого тела». Гоббс пошел дальше Декарта, распространив принцип механистического детерминизма на всю психическую жизнь человека, которая в его теории рассматривается как эпифеномен материального мира.

Поскольку движение может вызвать только движение, ощущение Гоббс понимал как результат воздействия материального тела на организм, как внутреннее движение. Таким образом, ощущение - это результат, эффект, который произведен внешним предметом в теле. Это своего рода призрак, тень, эпифеномен реальных процессов, имеющих материальный субстрат. Подход Гоббса к пониманию психики, таким образом, как и у Лейбница, развивался в русле психофизического параллелизма.

Из ощущений возникают представления, которые следуют друг за другом в таком порядке, в каком сменялись ощущения, составляя цепи мыслей. Впоследствии такую связь назвали *ассоциацией*. Об ассоциациях писали и Декарт, и Спиноза, и Лейбниц, связывая с ними низшие формы познания, но в теории Гоббса ассоциация стала универсальным законом психической жизни, что послужило основанием для некоторых исследователей считать Гоббса одним из родоначальников *ассоциативной психологии*.

Подвергая критике теорию врожденных идей Декарта, Гоббс последовательно претворял в жизнь линию Бэкона, подчеркивая эмпирическое, опытное происхождение человеческого знания, источником которого служат данные органов чувств: «Нет ни одного понятия в человеческом уме, которое не было бы порождено первоначально, целиком или частично, в органах ощущения».

С позиций детерминизма Гоббс обратился и к решению проблемы свободы воли. Он, как и Спиноза, отвергал свободу воли, подчеркивая, что свобода не противоречит необходимости. Он сравнивал поведение человека с течением реки, вода которой движется свободно и вместе с тем необходимо по своему руслу. Такое же совмещение свободы и необходимости Гоббс отмечал в человеческих поступках. Поскольку поведение человека детерминировано внешними причинами, оно всегда необходимо, но в рамках этой необходимости человек свободен в выборе своего поведения. Воля, по мнению Гоббса, является производной от двух основных мотивов человеческого поведения - стремления (или влечения) и отвращения. Одна и та же вещь может вызвать в человеке то влечение, то отвращение, то желание действовать, то желание избежать этого действия. В современной терминологии мы назвали бы это состоя-

ние *борьбой мотивов*, Гоббс называл его размышлением, обдумыванием. Последнее побуждение, результат, итог размышления и будет волей (желанием или нежеланием). Только в этом смысле и в этих рамках, с точки зрения Гоббса, можно говорить о свободе воли.

Продолжателем линии сенсуализма и эмпиризма в психологии стал известный английский философ и психолог Джон Локк (1632-1704), в теории которого это направление окончательно оформилось в своем классическом варианте. Локк родился в Рингтоне, в окрестностях Бристоля, в семье адвоката. Окончив Вестминстерскую школу, он поступил в Оксфордский университет, где особое внимание уделял изучению естественных наук, медицины и философии, заинтересовался сочинениями Декарта. В 1667 г. Локк познакомился с лордом Эшли, впоследствии графом Шефтсбери. Это знакомство переросло в тесную дружбу, которая изменила жизнь Локка. В качестве врача и воспитателя сына лорда Эшли Локк стал членом его семьи и делил с ним все превратности его судьбы. Лорд Эшли был главой виггов - политической оппозиции английского короля Якова II. Дважды Эшли занимал высокие посты в правительстве и делал Локка своим секретарем, дважды, впадая в немилость, он вынужден был эмигрировать. Сопровождая своего друга в изгнании, Локк жил вместе с ним во Франции (1675-1679) и Голландии (1683). Именно в Голландии Локк начал писать свои научные труды. Возвратиться на родину ученый смог только после смерти своего друга, когда изменилась политическая ситуация в Англии в результате революции 1688-1689 гг. и на престол вступил Вильгельм Оранский. По возвращении Локк продолжал заниматься активной политической деятельностью, публиковал свои статьи и трактаты, главными из которых можно назвать «Опыт о человеческом разуме» (1690), «Два трактата о государственном правлении» (1690), «О воспитании» (1693). Однако тяжелая форма астмы подтачивала его силы, ему пришлось покинуть Лондон и поселиться в загородном доме своих друзей, где он и скончался в 1704 г.

Медицинский и, главное, педагогический опыт Локка оказал существенное влияние на его теоретические воззрения, утвердив его в мысли о прижизненном характере понятий и убеждений человека. Примеры из его собственной практики можно найти в его книгах, так же как и отголоски его сложной политической судьбы. Его странствия, изменение собственного статуса, переживания в изгнании наглядно продемонстрировали относительность многих нравственных законов, казалось бы незыблемых и абсолютных, их связь с конкретной социальной ситуацией и, следовательно, их социогенетический характер, а также невозможность до конца понять окружающее - как других людей, так и ситуацию в целом.

Локк исповедовал опытное происхождение всех знаний человека. Постулат Локка гласил, что «в сознании нет ничего, чего бы не было в ощущениях», поэтому исходным пунктом теории Локка

стала критика концепции врожденных идей. Прежде всего критическому анализу Локк подверг утвердившиеся в науке критерии врожденного знания, такие, как его первичность по отношению к остальному, неврожденному знанию и всеобщее согласие людей в отношении его истинности. Доказательство отсутствия какого-либо врожденного знания Локк построил на данных этнографии, медицины, детской психологии. Он говорил о том, что, если бы врожденные идеи существовали, они были бы известны и ребенку, и взрослому, и идиоту, и представителям народов, стоящих на низкой ступени развития. Эти знания осознавались бы ими раньше других истин с особой легкостью и ясностью. Но каждый, кто занимается воспитанием и обучением детей, на собственном опыте убедился в том, что процесс овладения знаниями у детей сопряжен с большими трудностями. Логические и теоретические истины, которыми пользуется взрослый человек, остаются за гранью их понимания ребенком или идиотом.

Локк доказывал, что не существует не только общих врожденных теоретических и логических знаний, но и общих практических истин. У разных народов разные языки, разные политические и моральные убеждения, законы и представления о добре и зле, которые могут быть иногда прямо противоположными. Более того, моральные представления различны и у разных слоев населения, и у отдельных лиц. Идея Бога, которую Декарт считал одной из основных врожденных идей, по мнению Локка, также не является врожденной, что подтверждается разницей вероисповедания у разных народов в различных странах мира, стоящих на разных ступенях культурного развития. Критика теории врожденных идей стала у Локка основой для построения сенсуалистической теории познания.

Если врожденных идей в сознании нет, как нет и врожденных принципов и предрасположенности к определенному знанию, о которой писали рационалисты (Декарт, Лейбниц, Мальбранш), то что же тогда представляет собой сознание человека? Локк считал, что психика, сознание человека при рождении - это чистая доска, «*tabula rasa*», которую жизнь заполняет собственными письменами. Иногда он также проводил сравнение с чистым листом бумаги или с пустой комнатой. Обращаясь к идее о происхождении человеческого знания, Локк утверждал, что наше знание (логическое, теоретическое, этическое) проистекает из опыта, из наших ощущений, которые и составляют основу разума.

Единственным источником нашего знания Локк считал чувственный опыт человека. Он выделял два вида опыта - внешний, или ощущения, и внутренний, или рефлексия. Внутренний опыт, или рефлексия, дает человеку знание о самом себе, о различных процессах сознания и понятии об этих процессах. Важно подчеркнуть, что рефлексия в теории Локка - это тоже опытное, а не рациональное знание, как у Декарта или Спинозы.

Ощущения дают нам знания об окружающем мире. Являясь начальным этапом познания, ощущения поставляют информацию о конкретных свойствах окружающих нас предметов, которые человек получает с помощью различных органов чувств. При этом ощущения не только начальный этап познания, но и единственный путь приобретения знаний о внешнем мире, единственный канал, связывающий с ним человека. Однако, доказывая основополагающую роль ощущений, Локк рассматривал их как пассивный процесс, в результате которого появляется более или менее точная копия (идея) вещи. Отрицание активности ощущений и привело Локка, как будет показано ниже, к отрицанию их объективности и мнению о невозможности познать окружающее.

Идеи, которые человек получает из двух источников опыта - ощущений и рефлексии, Локк охарактеризовал как простые идеи. Они являются основой нашего знания. Справедливо отмечая, что наши органы чувств дают нам исчерпывающие данные о свойствах конкретных, окружающих человека, предметов, Локк доказывал, что и знания о классах предметов, общих законах природы, нравственности есть результат логических операций, обобщений тех единичных знаний, которые поставляются опытом. Если чувства - источник знаний, то разум - его руководитель, судья, систематизирующий данные чувства. Такое понимание роли разума объясняет и внимание Локка к логическим операциям, при помощи которых происходят систематизация знаний и превращение их в общие понятия. Однако слабая сторона теории Локка как раз и проявляется в его попытке раскрыть механизм преобразования чувственных, эмпирических сведений о мире в рациональное знание о нем.

В результате различных логических операций и способности к абстрагированию из простых идей образуются сложные идеи, общие понятия, которые не могут возникнуть непосредственно из ощущений и рефлексии. Рассматривая процесс познания как результат взаимодействия между человеком и природой, Локк подчеркивал, что это взаимодействие приводит к реальному знанию, которое представляет собой соответствие между идеями и предметами природы. Если такое соответствие достигнуто, человек приходит к истинному знанию. Однако это соответствие, по мнению Локка, практически недостижимо, так как субъективность ощущений он отрицал, а полной объективности в данных органов чувств, как показали его исследования, не существует. Так он пришел к выводу о том, что внешний мир, в отличие от мира внутреннего, полностью не познаваем. Он писал, что, изучая жизнь природы, люди убеждаются в том, что в ней имеются «границы темной и освещенной половины мира - познаваемой и непознаваемой». Поскольку скрытая часть природы не может быть вполне познана, люди устремились на освещенную часть, которая по-

знается через опыт, эксперимент, наблюдение, позволяющие воспринимать природу непосредственно в чувственном опыте.

Таким образом, доказывая неограниченные возможности опытного знания, Локк недооценил значение активности человеческого познания, о которой писал Лейбниц. Поэтому он, вслед за греческим ученым Демокритом, пришел к выводу о существовании первичных и вторичных качеств предметов. Первичные качества находятся в самих вещах и являются их реальными качествами. К ним Локк относил протяженность, плотность, движение, покой, форму, число. Они всегда объективны и не зависят от восприятия человека. Вторичные качества не находятся в предметах, их возникновение связано со спецификой органов чувств. Это цвет, запах, вкус, т. е. качества, которые существуют только в сознании человека и которыми он наделяет предметы. Кроме первичных и вторичных Локк выделял третичные качества, которые рассматривал как результат взаимодействия предметов и называл «способностями», или «силами». Примерами третичных качеств являются способность солнца делать воск белым, способность огня делать свинец жидким. Таким образом, хотя человек и располагает средствами, достаточными для практической ориентации в вещах, возможностей для истинного познания мира у него недостаточно. Во внешнем мире человек способен объективно познать только предметы в их первичных качествах, идеи которых представляют собой точную копию реально существующего. Идеи других качеств, так же как сложные идеи (субстанция, душа, этика и т.п.), лишь частично подобны своим оригиналам, поэтому знание приоткрывает нам лишь небольшую часть свойств окружающих предметов.

Эти размышления привели Локка к выводу о том, что в строгом смысле предметом познания и критерием его истинности служат не отдельные идеи или отношения их к вещам, но только отношения согласия или несогласия между нашими идеями. Исходя из этого, по степени истинности Локк выделял три вида знания. Высшую ступень представляет знание интуитивное, когда душа сразу усматривает согласие или несогласие двух представлений. Оно является самым достоверным, поскольку предполагает ясное видение отношений между идеями. Прежде всего, это знание человека о самом себе. Вторая ступень - это демонстративное знание, которое состоит в усмотрении необходимых отношений между идеями посредством других идей. Оно вполне достоверно, так как достоверно интуитивное знание, которое лежит в его основе. Однако, поскольку демонстративное знание - это выводы и доказательства, которые требуют напряжения внимания и памяти, оно может быть и ошибочным, причем чем больше число опосредующих представлений, тем больше вероятность ошибки. Поэтому оно и ставится Локком на ступень ниже интуитивного. К этому роду знания он относит познание Бога, этические и математические понятия. Низ-

шую ступень составляет сенситивное знание, при котором сравнение представлений связано с теми данными, которые были получены органами чувств. Это наименее достоверное знание, поскольку разум не усматривает никаких необходимых связей между идеями вещей и их реальным существованием. Поэтому-то знания о внешнем мире наименее достоверны из всех трех видов человеческого знания. Но все же связь между вещами и их идеями воспринимается ясно, поэтому полученное представление является знанием, а не мнением. Кроме достоверного знания Локк выделял знание недостоверное, или мнение, когда согласие или несогласие идей только предполагается с большей или меньшей степенью вероятности.

Результатом этих рассуждений стал вывод Локка (так же как и большинства представителей сенсуализма) о частичной познаваемости внешнего мира, что серьезно отличало его учение от позиций рационализма. В то же время, отрицая существование бессознательного, Локк считал, что свой собственный внутренний мир человек может познать полностью и объективно с помощью рефлексии, т. е. субъективное, личное знание достоверно только в отношении внутреннего мира человека.

Этот подход позволил Локку составить одну из первых классификаций наук, выделив различные виды знания (математику, этику, богословие и т.д.) и описав различия в процессе построения аксиом этих наук и степени их достоверности.

Важным моментом для последующего развития психологии является тот факт, что Локк ввел в психологию термин *ассоциация*, подразумевая под ним понятие, которое существовало в науке еще со времен Аристотеля. Под ассоциацией ученый понимал неверное соединение в уме идей, которые не связаны друг с другом и не зависят друг от друга, противопоставляя тем самым ассоциативные связи связям на основе разума. Локк видел в них причину человеческих предрассудков и заблуждений. Впоследствии понимание содержания данного термина претерпело значительные изменения, и ассоциация стала одним из ведущих понятий в психологических теориях XVIII-XIX столетий.

Локк заложил основу нового, эмпирического направления в психологии. Различные научные школы как в Англии, так и за ее пределами использовали одни положения концепции Локка и отбрасывали другие, существенно изменяя и переосмысливая ключевые позиции его теории. Его идеи подводили к выводу о решающем значении среды в формировании психики, что нашло свое воплощение в педагогических и психологических теориях французских энциклопедистов. Кроме того, идеи Локка о существовании двух видов опыта (в его теории это две стороны одного, единого опыта) были переосмыслены разными психологическими школами и получили развитие и новую интерпретацию в теориях француз-

ских материалистов (Кандильяка, Дидро, Гельвеция) и субъективных идеалистов (Беркли, Юм).

Психология Нового времени заложила основы трактовки психологических явлений на основе законов и терминологии других наук, показав, что не только философия, но и, например, механика (а впоследствии физика, биология и другие науки) могут стать методологическим фундаментом для психологических исследований. Цель такого синтеза состояла в поисках положений, которые сделают психологию объективной наукой, помогут разработать метод, позволяющий более точно изучать факты психической жизни, проверяемые интроспекцией. В то же время, оставаясь в рамках философии, психология и в этот период развивалась как теоретическая, а не опытная наука.

Одним из центральных вопросов психологии Нового времени стало переосмысление предмета психологии. Проблема души трансформировалась в проблему сознания как уникальной способности человеческой души не только мыслить и ощущать, но и рефлексировать все свои акты и состояния с неопровержимой достоверностью. Постановка и решение этой проблемы мыслителями Нового времени стали своеобразной программой развития психологии и ее предмета.

В это время были заложены и другие важные тенденции в развитии психологической науки: приоритет познания, когнитивных процессов, которые доминировали в психологических исследованиях последующие два века, отождествление психики и сознания, распространенное в психологической науке до начала XX в. Исключением в этом плане стала только немецкая школа, в которой, начиная с Лейбница, многие ученые рассматривали и смутные, бессознательные области психики. Именно эти взгляды стали отправной точкой для решения Фрейда сделать именно область бессознательного ключевой для психологии. Таким образом, можно сказать, что психология Нового времени, введя понятие о бессознательном, открыла новые горизонты в развитии этой науки.

Отождествление психики и сознания было важным не только для определения предмета, но и для обоснования метода психологии, так как самонаблюдение становилось не только ведущим, но и адекватным предмету методом изучения психической жизни. Действительно, если не существует бессознательного и все процессы, происходящие в душе, осознаны (или могут быть осознаны), то и рефлексия имеет под собой реальную основу. Внимание к внутренней жизни дает возможность понять все, что происходит в душе человека, и сделать полученные данные предметом анализа. Исходя из утверждения, что критерий истинности наших знаний - в самом

сознании, с чем были согласны практически все психологи того времени, можно обобщать эти данные и вывести общие законы психологии, которые позволят ей претендовать на статус самостоятельной науки.

Попытка осознать и сформулировать эти законы привела к созданию первой в психологии *теории рефлекса*. Концепция Декарта в дальнейшем была уточнена и дополнена многими выдающимися учеными - Д.Гартли, И.М.Сеченовым, Н.А.Бернштейном, но в основе своей понимание рефлекторной природы психики было заложено уже в Новое время.

Соединение законов механики с законами ассоциаций, открытых еще Аристотелем и возвращенных в науку в XVII в., стало основой для становления методологии первой психологической школы - ассоцианизма.

Контрольные вопросы

1. Почему изменился предмет психологии в Новое время?
2. В чем суть учения об идолах Ф. Бэкона?
3. Какова роль эксперимента и индукции в теории Ф. Бэкона?
4. В чем состоит разница между позициями рационализма и сенсуализма?
5. Как разрешается проблема познаваемости мира в рационализме?
6. В чем роль индукции и какие ее виды описываются в теориях Декарта и Лейбница?
7. Чем отличаются подходы к проблеме эмоций Декарта и Спинозы?
8. В чем роль рефлекса в теории Декарта?
9. Какие способы изменения естественного протекания рефлекса рассматриваются Декартом?
10. На чем основывается доказательство познаваемости мира в теории Спинозы?
11. В чем состоит предназначение аффектов в теории Спинозы?
12. Каким образом решается проблема свободы воли в этике Спинозы?
13. Какие основные характеристики монады выделяются Лейбницем и в чем их значение?
14. Почему у Лейбница не существует понятия первичных и вторичных качеств предметов?
15. В чем особенности подхода к структуре психики в теории Лейбница?
16. Какие аргументы приводит Локк в своей критике врожденных идей?
17. В чем состоит постулат сенсуализма?
18. Какие виды опыта выделял Локк?
19. На основании каких фактов Локк приходит к выводу о неполной познаваемости внешнего мира?

Примерные темы рефератов

1. Подход к проблеме познания в сенсуализме и рационализме.
2. Достоверность и объективность познания в теориях рационалистов и сенсуалистов XVII в.
3. Проблема поведения и развития рефлекса в работах Декарта.

4. Проблема воли и роль аффектов и разума в развитии волевого поведения в работах Декарта и Спинозы.
5. Психологические особенности подхода к проблеме познания в теории Лейбница.
6. Характеристика двух видов познания в работах Локка.

Рекомендуемая литература

- Бэкон Ф.* Сочинения: В 2 т. - М., 1971.-Т. 2.
Гоббс Т. Сочинения: В 2 т. - М., 1964. -Т. 1,2.
Декарт Р. Сочинения: В 2 т. - М., 1989. - Т. 1.
Ждан А. Н. История психологии: от античности к современности. - М., 1999.
Лейбниц Г. В. Сочинения: В 4т. - М, 1982. -Т. 1, 3.
ЛоккД. Избранные философские произведения: В 2 т. - М., 1960. - Т. 1.
Спиноза Б. Избранные произведения: В 2 т. - М., 1957.
Рассел Б. История западной философии. - Ростов н/Д, 1998.
Ярошевский М. Г. История психологии. - М., 1996.

Глава 5

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИИ В XVIII ВЕКЕ

Общая характеристика психологии в XVIII веке

Развитие психологии в XVIII в., в отличие от предыдущего столетия, связано в большей степени не с рационализмом, но с сенсуализмом, который, начиная с концепции Д.Локка, приобретал все большее значение не только для объяснения процессов познания, но и для общей характеристики поведения, способностей и личных качеств человека.

Благодаря работам Ф.Бэкона, Р.Декарта и других ученых к XVIII в. была доказана необходимость построения объективной науки, независимой от веры и построенной на разуме. В то же время быстрое развитие промышленности, изменения, в том числе и революционные - в Англии, Нидерландах, социальных условий, структуры общества требовали изучения психологических механизмов перестройки психики, анализа способов влияния на сознание и самосознание человека и его возможностей приспособления к новым условиям жизни. Изучение этих вопросов и привело к идее о прижизненном характере содержания сознания, его связи с внешней ситуацией, а не с внутренним миром, который, так же как и врожденные идеи, достаточно стабилен. Важное место занимали также исследования способов и границ воздействия на содержание сознания и поведение человека, в том числе при помощи обучения и просвещения.

С особой остротой эти вопросы вставали перед французской наукой, в которой социальные проблемы, связанные с взаимодействием старых и вновь возникающих групп (аристократии, крестьянства, буржуазии, ремесленников), поставили научные вопросы - о роли различных факторов (биологического и социального) в развитии психики, о способностях, о влиянии просвещения на мировоззрение человека.

Интенсивное развитие науки в этот период привело к возникновению в общественном сознании идеи прогресса, мысли о том, что все в мире развивается от простого к сложному, от менее развитого и совершенного ко все более развитому и совершенному. При этом даже схожие процессы не тождественны друг другу, но повторяются каждый раз на более высоком уровне, так как развитие идет по спирали. Это также убеждало психологов в прижиз-

ненным характере знаний, который обеспечивает индивидуальный и социальный прогресс.

Особенно значимым для психологии было появление в середине XVIII в. первой собственно психологической школы - ассоцианизма, что способствовало выделению психологии в самостоятельную, а затем в экспериментальную науку. В это же время широкое распространение получил и сам термин «психология», предложенный еще в 1590 г. немецким ученым Н. Гоклениусом, но ставший в Европе общеизвестным после выхода книг немецкого психолога Х.Вольфа «Эмпирическая психология» (1732) и «Рациональная психология» (1734).

Хотя доминирующей тенденцией в психологии этого периода был механицизм, т.е. стремление объяснить психическую жизнь исходя из законов механики, важным моментом в развитии психологии XVIII в. стало появление первых концепций, связывающих психику с культурной или географической средой.

Итальянский ученый Д. Вико в своей работе «Основания новой науки об общей природе вещей» (1725) писал о том, что каждое общество проходит последовательно через три эпохи - богов, героев и людей. Соответственно изменяются психологические черты людей, в частности возникает логическое мышление, что он связывал с развитием торговли. Вико также впервые высказал идею о существовании надиндивидуальной психической структуры - народного духа, который и обуславливает психологические особенности конкретной нации.

Известный французский просветитель Ш.Монтескье в книге «О духе законов» (1748) также писал о том, что существует «общий дух народа», который зависит от многих факторов, прежде всего от географических условий.

Немецкий ученый И. Гердер в работах «Идеи философии в истории человечества» (1789-1791) и «О происхождении языка» (1770) отстаивал в качестве важнейшего фактора не климат, а язык, говоря о том, что этническое своеобразие проявляется в народной поэзии.

Кант в своих лекциях по физической географии и антропологии, возвращаясь к идее Монтескье, говорил о том, что склонности людей обусловлены климатом, в котором они живут, и их предрассудками, подразумевая под ними и особенности мышления.

Описанные теории впервые выводили законы психики из внешней, социальной или природной ситуации развития человека, связывая содержание сознания с новыми факторами. Это позволяло изучать сознание, опираясь не только на интроспекцию, а в дальнейшем разрабатывать и новые методы объективного исследования, и новые направления психологии - этнопсихологию, социальную и дифференциальную психологию.

Развитие французской психологии

Заметным явлением в развитии эмпирического направления в психологии стали исследования психики, проводимые французскими учеными, которых объединяла идея о важности обучения, просвещения людей, благодаря чему это направление и назвали *просвещением*. Исходя из идеи Локка о том, что в основе всех знаний лежат ощущения, наш опыт, эти ученые считали, что главным фактором, который оказывает влияние на развитие психики, является среда. Именно среда, т. е. обучение и воспитание, которое получает ребенок, служит важнейшей образующей его судьбы, определяет его умственное и личностное развитие, социальный статус и успехи. Однако воздействие среды опосредовано когнитивными процессами, т.е. воздействие внешнего мира проявляется главным образом в том, что люди получают разную информацию, разное образование, у них формируются различные способности и как следствие различные стили жизни. Поэтому через образование и просвещение возможно изменение людей, считали эти ученые. Для целей просвещения был разработан проект по изданию энциклопедии, в которой были бы даны основы необходимых для образованного человека знаний. Подготовка этого издания проводилась под руководством Д.Дидро. Его и других ученых, участвовавших в этой деятельности, часто называют не только просветителями, но и энциклопедистами.

В основе их психологических концепций лежали как взгляды Локка на процесс познания и роль ощущений в развитии содержания сознания, так и идея Декарта о рефлексе как движущей силе поведения.

Исследования Декарта были продолжены одним из самых ярких ученых того времени - **Жюльеном Ламетри** (1709-1751). Медицинское образование Ламетри получил в Париже, а затем в Лейдене, куда он вынужден был эмигрировать из Франции и где он стажировался у известного врача Бурхаава. После того как был раскрыт псевдоним Ламетри, под которым он опубликовал свой трактат «Человек-машина», он был вынужден эмигрировать и из Голландии. По приглашению Фридриха II он переехал в Берлин и продолжил научную работу в Берлинском университете.

В своей теории Ламетри соединил сенсуализм с учением Декарта о машинообразности поведения живых тел. Он утверждал, что разделение Декартом двух субстанций представляло не более чем «стилистическую хитрость», придуманную для обмана теологов. Воспитанник янсенистской школы, Ламетри под влиянием своих открытий и социальной обстановки, сложившейся в предреволюционной Франции, стал атеистом и провозгласил материалистические принципы организации души. Доказательства материальности души Ламетри находил прежде всего во время своих

медицинских наблюдений за больными людьми, а также фиксируя свои собственные ощущения во время болезни. Так, во время сильной лихорадки он отмечал влияние приливов крови на свое душевное состояние и на течение мыслительного процесса.

Душа действительно существует, считал Ламетри, но ее невозможно отделить от тела. Поскольку тело - машина, то и человек в целом со всеми его душевными способностями представляет собой всего лишь чувствующий, мыслящий и стремящийся к наслаждению автомат. Под словом «машина» Ламетри подразумевал материально детерминированную систему. Развивая мысль о самостоятельном, механическом движении тела человека, Ламетри доказывал, что существует единственная субстанция - материя, обладающая свойствами протяжения, мышления и движения. Выдвижение идеи о том, что движение является таким же свойством материи, как протяжение, - большая заслуга Ламетри. Он писал, что «чувства - лучшие философы - учат нас, что материя никогда не бывает без формы и без движения».

Не менее важно и его положение о том, что источником активности человека служат его потребности. Он впервые ввел понятие *потребности* в психологию, выделив биологические и психологические потребности и назвав последние причиной психической активности. Ламетри также одним из первых психологов начал исследовать внимание, выделив его как отдельный психический процесс и указав его специфику, связанную с тем, что, не имея собственного продукта, внимание направлено на улучшение деятельности других когнитивных процессов.

В 1745 г. он опубликовал книгу «Естественная история души», в которой, используя выводы сравнительной анатомии, доказывал, что телесное подобие между людьми и животными свидетельствует о сходстве их психической деятельности. Способность чувствования Ламетри трактовал как функцию материального тела. В трактате «Человек-машина» он утверждал принцип полной подчиненности сознания и характера людей природной необходимости. Трактат Ламетри ознаменовал крутой поворот в развитии французской философско-психологической мысли к материализму, который стал господствующим направлением во Франции в XVIII в.

Распространив принцип машинообразности на всю человеческую психику, Ламетри свел сознание Декарта к телесной субстанции, понятой не столько по-декартовски, сколько по-галлеровски. Не случайно свои труды он посвятил известному швейцарскому физиологу Альбрехту Галлеру. В то же время в своих последующих работах («Человек-растение», 1748; «Система Эпикура», 1750) Ламетри подчеркивал и коренные отличия человеческой психики от механизма, раскрывая ее сложную природу.

Основным пунктом психологического анализа у Ламетри становится не механическое перемещение бескачественных частиц, а спо-

способность материи ощущать, обнаруживаемая, с его точки зрения, только в «организованных телах». После успехов сенсуализма значительно облегчалось новое понимание высших психических функций. Они рассматривались как результат усложнения присущей телу способности ощущать, а тем самым преодолевалась пропасть между материей и мыслью. Не только элементарные, но и развивающиеся из них сложные психические процессы выступали как свойства организованных тел. Материя, по мнению Ламетри, способна мыслить в силу своей организации. Понятие об организации стало симптомом важного сдвига в общем толковании принципа детерминизма, ухода от принципа физического детерминизма и ориентированного на физику (физикалистского) взгляда на природу.

Утверждая, что психика представляет собой продукт особым образом устроенного тела, Ламетри стремился также ввести объективный критерий, отделяющий психическую жизнь от непсихической. Таким критерием, по его мнению, является степень сложности строения тела. Наиболее сложно устроено тело человека, и именно поэтому человек - царь природы, утверждал ученый.

Идею зависимости психики от организации приняли все французские материалисты. Этот подход в сочетании с идеей о психике как продукте особо организованного тела стал предтечей нового, эволюционного взгляда на природу и место человека в ней.

Развивая сенсуалистический подход в теории познания, Э. Кондильяк (1715-1780) доказывал ведущую роль ощущений в создании картины внешнего мира и возникновении таких психических процессов, как память, мышление, внимание и т.д. Отрицая наличие двух источников знания, он отказался от рефлексии, о которой писал Локк, утверждая, что наш опыт основывается только на ощущениях. В то же время он, как и Локк, исходил из того, что ощущения не передают всю полноту внешнего мира. Таким образом, с точки зрения Кондильяка, разум основывается на комплексе ощущений и именно их перерабатывает, строя собственную картину внешнего мира.

Целью исследований ученого был поиск «первого корня» знания, т. е. возникновения восприятия, процесса познания в целом. Изучая этот вопрос, Кондильяк пришел к выводу, что вся психическая деятельность есть преобразованные ощущения. Душа имеет только одну первичную способность - способность ощущения, а все прочие свойства, и теоретические (память, мышление и т.д.), и практические, развиваются позднее на ее основе.

Для доказательства этого положения Кондильяк использовал модель статуи. Неодушевленную статую он предлагал наделить единственной способностью - ощущать. При этом сначала возникает обоняние, затем постепенно другие ощущения - вкус, слух, зрение и, наконец, осязание. Через восприятие плотности у статуи возникает представление о внешнем мире, формируется сознание, а

затем и самосознание, она оживает. В «Трактате об ощущениях» (1754) он доказывал, что ощущение, которое повторяется, становится памятью, разные ощущения вызывают сравнение, усмотрение их отношений превращается в суждение. Так же появляются и другие операции мышления. Внезапное появление нового ощущения вызывает внимание. Так появляются ведущие психические процессы.

Различные ощущения вызывают чувства удовольствия и неудовольствия, которые соотносятся с определенными действиями. Припоминание прежних впечатлений, связанных с удовольствием, превращается в потребность, которая начинает руководить поведением. Впоследствии возникают аффекты, воля, речь для обозначения своих потребностей, формируется сознание. Превосходство человека над животными объясняется, по мнению Кондильяка, большим совершенством его ощущений, разнообразием потребностей и идей, а также наличием речи. Таким образом, все духовное берет начало в ощущениях, но при своем развитии у человека ощущения освобождаются при помощи речи от чувственного опыта, обобщаются посредством мышления и становятся общими понятиями, моралью, основой духовного совершенства и сознания себя.

Сходные идеи развивал и **Ш.Бонне** (1720-1793), оказавший значительное влияние на развитие ассоциативной психологии. Он, как и Кондильяк, считал, что все психические процессы возникают из ощущений. В своих работах «Опыт психологии» (1754) и «Опыт анализа способностей души» (1760) он писал о том, что ощущения являются реакцией души на чувственные раздражения, при этом в центре его внимания было изучение физиологических коррелятов ощущений. Рассмотрев связь между определенными мозговыми и психическими процессами, Бонне пришел к выводу о том, что каждому ощущению соответствует вибрация нервного волокна. Поэтому связи (*ассоциации*) ощущений и идей представляют собой на самом деле связи нервных волокон. Говоря о том, что ассоциации обеспечивают развитие и трансформацию ощущений, Бонне предлагал свое объяснение психического развития, видя в себялюбии мотив, а в счастье - конечную цель всякого стремления. Говоря о зависимости души от тела, он также утверждал, что существует неуничтожимое эфирное тело, благодаря которому душа может иметь в загробной жизни воспоминание о жизни земной и приобретать после уничтожения (смерти) одного тела новое существование в новом материальном теле.

Наиболее развернутое исследование процесса познания дал Д.Дидро (1713-1784). В своих работах «Мысли об объяснении природы» (1754), «Разговор Даламбера с Дидро» (1769) и других произведениях он писал о единстве материального мира, высказывал гипотезу о родственности всех видов органической жизни, происходящих из одного источника - живых молекул, которые рассеяны по всей материи. Эти молекулы способны ощущать и образуют в

процессе своего развития все более сложные организмы, составляя непрерывную цепь живых существ - от простейших до человека.

Говоря о познании, Дидро подчеркивал, что основой всех понятий являются ощущения. Он писал о том, что человек есть «инструмент, одаренный способностью ощущать и памятью. Наши чувства - клавиши, по которым ударяет окружающая нас природа...» Таким образом, внешний мир порождает ощущения, которые обобщает наш разум, формируя суждения и понятия. В то же время Дидро не мог не видеть, что ощущения не только субъективны, но часто и не совсем точны. Поэтому он настаивал на необходимости проверять данные органов чувств измерениями и опытом, который связывает наше сознание с внешним миром. Постепенно обобщая полученные при наблюдении и опытах разрозненные факты, разум создает истинные понятия о вещах. Говоря о возможности такого обобщения, Дидро писал, что «природа подобна женщине, которая, показывая из-под своих нарядов то одну часть тела, то другую, подает своим настойчивым поклонникам некоторую надежду узнать ее когда-нибудь всю...»

К.Гельвещий (1715-1771) в своих работах «Об уме» (1758) и «О человеке» (1769) также исходил из того, что основой всех знаний человека являются ощущения. Большую роль он отводил и памяти, которую считал «длящимся, но ослабленным ощущением». Одним из главных вопросов в психологической концепции Гельвещия стало изучение природы и генезиса способностей, их связи с наследственностью и воспитанием человека.

Для обоснования ведущего значения социальной среды Гельвещий разводил понятия души и духа. Он считал, что душа, отождествляемая с психикой и сознанием, представляет собой врожденное свойство каждого живого существа. Ее содержание сводится к способности ощущать и себялюбию. То есть он, как и Бонне, считал себялюбие главным мотивом наших действий: даже хорошие поступки объясняются стремлением заслужить похвалу, иметь друзей и т.д. *Теория разумного эгоизма*, развиваемая Чернышевским, во многом была связана именно с этими мыслями Гельвещия.

Таким образом, души людей сходны между собой, так как в них от рождения присутствуют одинаковые свойства - ощущения и себялюбие. В отличие от врожденной души дух, по мнению Гельвещия, является совокупностью мыслей, понятий, приобретенных в процессе жизни и обучения. Поэтому дух человека определяется его окружением, воспитанием, и именно духовное содержание отличает людей друг от друга. Среди приобретенных качеств духа Гельвещий особое место отводил способностям, которые, как и все другие духовные качества, не даются от рождения, а приобретаются в процессе жизни. При этом под способностями он понимал возможность хорошо или отлично выполнить определенную деятельность. Таким образом, способности исследовались только в

ходе выполнения определенного задания и оценивались по качеству выполнения какой-либо деятельности. При этом совершенно не учитывались быстрота и легкость обучения, скорость переработки информации и другие параметры, которые характеризуют способности в современной психологии. Естественно, что при таком понимании Гельвеции приходил к выводу о том, что способности не являются врожденными, но приобретаются в процессе обучения.

Такой подход подкреплял его концепцию о всеобщем равенстве людей, индивидуальные различия которых объясняются лишь разным социальным положением и воспитанием. Но он же приводил, как ни странно, к фатализму, так как человек воспринимался игрушкой судьбы, которая по своей прихоти, по воле случая может поместить его в ту или иную среду, определив его социальный статус и жизненный сценарий. Так, отсутствие каких-либо врожденных особенностей в концепции Гельвеция приводило в значительной степени и к отрицанию ответственности человека за формирование своих способностей, знаний, наконец, за свою судьбу.

Именно эти положения Гельвеция стремился смягчить Дидро, который в целом разделял его позицию в отношении доминирующего влияния среды на развитие способностей. Дидро писал о том, что наследственность и среда имеют разное значение в развитии отдельного человека и общества. Если умственное состояние народа в целом определяется прежде всего социальной ситуацией, то на психику человека влияет и его биологическая природа, его телесная организация. Он говорил о том, что «законы, нравы, правительства являются главными причинами различий между народами», подчеркивая, что «...общественного воспитания недостаточно для уравнивания отдельных индивидов, но только для больших масс людей». Поэтому случай только создает условия для развития конкретного человека, но от его индивидуальных способностей зависит, насколько он может воспользоваться этим случаем. Следовательно, человек не освобождается от ответственности, так как он сам решает, что из предоставленного ему судьбой он использует для своего развития и образования.

Если Дидро и Гельвеции рассматривали просвещение, влияние общества как благо для человека, то другой известный французский ученый - **Жан Жак Руссо** (1712-1778) придерживался прямо противоположной точки зрения, утверждая, что общество портит человека, который от природы добр и честен, прививая ему отрицательные качества и привычки.

Свои взгляды на психическую природу ребенка он изложил в известном произведении «Эмил, или О воспитании». Интересно, что считавшийся в XVIII-XIX вв. одним из наиболее значительных теоретиков воспитания Руссо детей не любил и никогда не занимался воспитанием даже собственных отпрысков, предпочитая отдавать их сразу после рождения в приют. Тем не менее его заслугой

можно считать то, что он привел в целостную картину все то, что к этому времени было известно о природе ребенка, о его развитии.

Руссо исходил из теории «естественного человека» и, так же как Я. А. Коменский, писал о природосообразном характере обучения. Однако в отличие от Коменского Руссо говорил не о внешнем подражании природе, но о необходимости следовать естественному ходу развития внутренней природы самого ребенка, внутренней гармоничности и естественности в развитии человека. Таким образом, требование ученых исследовать индивидуальные особенности человека получило свое практическое обоснование, так как знание этих особенностей помогает взрослому строить обучение с учетом естественного психического развития данного ребенка.

Существуют не только индивидуальные, но и общие для всех людей закономерности психического развития, изменяющиеся на каждом возрастном этапе, подчеркивал Руссо. Исходя из этого он создал первую развернутую периодизацию психического развития, однако основание, по которому он разделял детство на периоды, и критерий периодизации были чисто умозрительными, не связанными с фактами и наблюдениями, но вытекающими из философских, теоретических взглядов самого Руссо.

Первый период - от рождения до двух лет, - с точки зрения Руссо, надо посвятить физическому развитию ребенка. Он считал, что в это время у детей еще не развивается речь, и был противником ее раннего развития.

Второй период - от 2 до 12 лет - необходимо посвятить сенсорному развитию детей. Будучи сенсуалистом, Руссо считал, что развитие ощущений является основой будущего развития мышления. Поэтому он доказывал, что систематическое обучение должно начинаться после 12 лет, когда заканчивается «сон разума».

Целенаправленное обучение следует осуществлять в третий период - с 12 до 15 лет, когда ребенок может адекватно воспринять и усвоить предлагаемые знания. Однако эти знания должны быть связаны только с естественными и точными науками, а не с гуманитарными, так как моральное развитие, развитие чувств у детей происходит позже.

В четвертом периоде - от 15 лет до совершеннолетия - как раз и происходит развитие чувств у детей после накопления определенного жизненного опыта. Этот период Руссо называл «периодом бурь и страстей» и считал, что в это время крайне необходимо выработать у детей добрые чувства, добрые суждения и добрую волю.

Значительное влияние на дальнейшее развитие психологии оказала и теория **П.Ж.Кабаниса** (1757-1808), которой завершается этот этап во французской науке. Кабанис дополнил исследования Ламетри и Дидро о взаимосвязи психики и телесной организации человека, выдвинув идею о трех уровнях психической регуляции поведения. Изучая по заданию Конвента вопрос о возможности

применения гильотины при казнях, он пришел к выводу о том, что после отсечения головы никакие ощущения возникнуть не могут. Те же движения, которые наблюдаются в этот момент, являются чисто рефлекторными. Таким образом, в регуляции деятельности выделяются сознательный, полусознательный и рефлекторный уровни. У каждого из них имеется своя система органов регуляции, и все они взаимосвязаны. Если по каким-то причинам (травма, патология) невозможно обеспечить регуляцию на данном уровне, его функции на себя берет более низкий.

В своих работах Кабанис также доказывал, что ощущения связаны с мозгом, который синтезирует их, образуя мысли, идеи. При этом данные органов чувств соединяются не только с корой мозга, но и с двигательной активностью тела. В связи с этим Кабанис поставил вопрос о применимости способов объяснения деятельности элементарных уровней к более высоким. Предваряя положения вульгарного материализма, Кабанис также писал о том, что следует рассматривать «мозг как особый орган, специально предназначенный для производства мысли, так же как желудок предназначен для пищеварения...» Таким образом, сознание в его концепции не уступало по степени реальности другим функциям организма, хотя он подчеркивал нематериальность мысли, которая объективируется во внешнем плане словом и жестом. Слабость его позиции была связана не с материализацией самой мысли (как позднее в вульгарном материализме), а с отчуждением мысли от ее объекта, т. е. его интересовал акт мышления не как процесс отражения, переработки и обобщения данных о внешних объектах, о мире, а как процесс внутримозговой механики. Это и привело Кабаниса к физиологизации сознания, отрицанию собственно психологической сущности интеллекта.

В психологических теориях французских просветителей было накоплено множество данных о роли ощущений и восприятия в создании целостной картины мира, о механизмах влияния образа мира, познания на поведение человека. Большое значение для психологии имели и исследования способностей, а также способов воздействия социальной среды на сознание человека.

Развитие немецкой психологии

Особое место в развитии психологической науки XVIII в. занимала немецкая психология. Доминирующими в ней оставались идеи рационализма и утверждение об активном характере всех познавательных процессов, связанном с врожденной активностью души. Высокий авторитет Лейбница, заложившего эти идеи, оставался незыблемым, а его взгляды получили развитие в трудах **Христиана Вольфа (1679-1754)**.

Изучив в Йене математику, философию и богословие, Вольф обеспечил себе в 1703 г. право преподавания в Лейпцигском университете. При поддержке Лейбница в 1706 г. он получил должность профессора на кафедре математики в Галле. Его лекции, которые затрагивали не только математику, но и философские проблемы, имели большой успех. Эта популярность, а также рационалистическая, антисхоластическая направленность его лекций привели к его увольнению из университета. Он нашел прибежище в Марбурге, однако после восхождения на престол Фридриха Великого он, по его приглашению, возвратился к профессорской деятельности в Галле.

Вольфу принадлежит заслуга разработки немецкой психологической терминологии, заменившей прежнюю, латинскую. Само слово «психология», как уже говорилось выше, стало в Европе общеизвестным после выхода книг Вольфа «Эмпирическая психология» (1732) и «Рациональная психология» (1734). На долю первой выпало описание фактов, наблюдение за явлениями. Перед рациональной же психологией была поставлена задача путем дедукции выводить явления психической жизни из сущности и природы души. Для объяснения выдвигалось понятие о способности.

Вольф является автором теории, получившей название «психология способностей». Позитивная роль этой теории обусловлена тем, что в ней сделана попытка дать научное объяснение различным психическим качествам человека. Ведущими положениями психологии способностей были рационалистический подход к познанию и идея спонтанной активности души. Спонтанная, не зависящая от каких-либо воздействий и изначально присущая душе активность становится ее главной характеристикой, которая придает активность и всем душевным процессам, прежде всего процессам познания.

Способности, о которых писал Вольф, рассматривались им как проявления этой активности, причем главной считалась способность представления, выступающая в виде познания и желания. Вслед за Лейбницем Вольф писал о том, что душа развивает заложенные в ней образы вещей: смутные - на уровне чувственного познания, ясные и отчетливые - на уровне разума. Однако эти представления не статичны, с каждым представлением, считал Вольф, сопряжено стремление. Если с представлением объекта связывается мысль об удовольствии, душа стремится удержать это представление. При мысли о неудовольствии возникает противоположное стремление.

Вольф педантично описал различные классы психических явлений, разделив их на иерархически расположенные группы. Возникал своеобразный «анатомический театр человеческой души» - для каждой из групп предполагалась соответствующая способность как ее причина и основание.

В учении о способностях отразились достижения западноевропейской психологии, связанные со стремлением построить объективную психологию, подобную физике Ньютона, найти разумное обоснование всех психических процессов.

Вольф полагал, что мозговые процессы, коррелирующие с представлениями, порождают мышечные движения, которым соответствуют желания и волевые импульсы. Таким образом, в одном ряду как бы выстраивается нигде не прерывающаяся цепь физических событий, а в другом - психических. Эти ряды неразрывно связаны между собой. Ранее такой принцип параллелизма был выдвинут Лейбницем, преемником которого считал себя Вольф. Однако Лейбниц в соотношении души и тела видел лишь частный случай взаимосвязи монад во Вселенной, Вольф же соотносит психические и физические процессы внутри самой монады. Тем самым душа-монада отделялась от Вселенной и получала в качестве коррелята уже не безграничное многообразие мира, а единичное тело. Так психофизическая проблема (вопрос об отношении психических явлений к природе в целом) была превращена Вольфом в психофизиологическую (вопрос об отношении психических явлений к мозгу).

Однако главным объектом критики стало в дальнейшем учение Вольфа о способностях. Сам Вольф возводил его к учению Аристотеля о потенциальном и актуальном знании. Но у Аристотеля актуализация способностей была связана с усвоением внешних по отношению к этой способности объектов, от которых она неотделима. У Вольфа же представления об объектах суть самопорождения нематериальной сущности. При отделении способности от реального взаимодействия организма с объектом она неизбежно становится самостоятельной, ничем не обусловленной силой. Из научного понятия она превращается в мифическое, с чем боролись и Лейбниц, и сам Вольф.

Но, отвергая понятие о способностях, которое было подвергнуто решительной критике И. Ф. Гербартом, немецкая психология оставляла в неприкосновенности другую идею Вольфа - о спонтанной активности души, порождающей в силу собственных творческих потенций весь мир представлений и стремлений. Идея психической причинности перешла от Лейбница через Вольфа, Канта и Гербарта к Вундту, писавшему о *апперцептивной активности* души, являющейся основой высших психических функций.

В трудах **И. Канта** (1724-1804) «Критика чистого разума» (1781), «Метафизика морали» (1785) и других его работах понятие апперцептивной (спонтанной) активности соединилось с учением об априорных, т.е. существовавших до опыта, до начала процесса познания, видах знания. Распространив механическое понимание причин психической активности на процесс познания, Кант, исходя из законов Ньютона, пришел к выводу, что ощущения могут

возникать только под действием внешнего толчка, побуждения. Сами по себе они пассивны, а потому нуждаются во внешней активности, которая и становится стимулом процесса восприятия.

Такой подход позволял объяснить, каким образом у человека формируется понятие о форме, цвете или назначении конкретных предметов, так как звук или тактильное прикосновение может стать внешним побуждением к ощущению. Однако такие понятия, как время или пространство, так же как и другие отвлеченные представления, не имеющие непосредственной связи с внешними воздействиями, оказывались вне этого закона и не могли быть объяснены как результат обобщения данных чувственных впечатлений. Это и привело Канта к мысли о существовании априорных знаний.

Все познаваемое (как внешние предметы, так и внутренние переживания) ученый разделял на «явления» и «вещи в себе». Явления можно познать, а вещи в себе непознаваемы при помощи ощущений и, следовательно, недоступны для познания вообще, так как другого пути, кроме опытного, Кант, как и все сенсуалисты, не признавал. Истинное познание явлений происходит главным образом при экспериментальном исследовании, которое более точно и достоверно, чем обычное наблюдение. Развив эти мысли, высказанные еще Бэконом, Кант пришел к выводу об ограниченности данных, которыми располагает психология. Он связывал это с тем, что в психологии, в отличие от естествознания, невозможно экспериментальное исследование. Кроме того, данные естествознания обобщаются и приобретают большую достоверность благодаря математике, психические же факты, существующие в неповторимом потоке времени, нельзя подвести под строгие математические законы. Исходя из этого Кант пришел к тому же выводу, что и Юм, - психология, хотя и является самостоятельной наукой, не может быть наукой точной и достоверной. Наблюдая и анализируя разные сферы психического - познание, волю и чувство, психология вооружает человека определенными знаниями, которые он может использовать в реальной жизни. Предназначение психологии - описание проявлений психической жизни, но не их объяснение.

Такой подход к месту психологии в системе наук продолжался почти столетие. Он же стимулировал в XIX в. поиски объективных способов исследования психики, которые и привели к появлению экспериментальной психологии, а также к ориентации на естествознание, имеющее статус точной науки.

Вещи в себе, которые не доступны исследованию, представляют собой то самое априорное знание, которое усваивается человеком без опоры на чувственный опыт, благодаря активности души, о которой писал еще Вольф. Эти априорные знания касаются не только внешних, но и внутренних феноменов, например понятия «Я», которое невозможно вывести только из данных рефлексии.

Спонтанная активность души, также не постигаемая чувством, не только позволяет понять многие вещи, но и структурирует, упорядочивает тот опыт, который человек получает благодаря ощущениям. Так в теории Канта появляется понятие *трансцендентальной апперцепции*, т. е. психической активности, благодаря которой человек осознает мир и себя постоянными и целостными. Понятие трансцендентальной апперцепции в несколько модифицированном варианте заняло в дальнейшем достойное место во многих психологических концепциях.

Важное значение для психологии имели и работы Канта, связанные с изучением морального развития человека. Говоря о достижениях науки, ученый подчеркивал, что при всех ее успехах две вещи остаются загадочными и непостижимыми - это звездное небо над головой и моральный закон внутри нас. Главный этический принцип, сформулированный Кантом, не потерял своей актуальности и в наше время - человека нельзя рассматривать как средство для достижения цели, он сам есть цель. Этот подход не только признает аморальным любое манипулирование людьми, их стремлениями и переживаниями, но и ставит перед человеком задачу соответствовать своему высокому предназначению. Кант считал, что существует обязательный для всех людей этический закон, которому они должны следовать не из стремления к выгоде, но из желания соответствовать идеалу человека. Этот закон, получивший название *морального императива*, гласил, что человек должен поступать всегда так, чтобы принципы, которыми он руководствуется, могли стать всеобщими.

Работы Вольфа и Канта, так же как в XVII в. труды Лейбница, стимулировали исследование важных для психологии проблем (индивидуальных особенностей, природы активности человека, формирования у него целостной картины мира и себя), закладывая в то же время и особый характер подхода к этим проблемам в немецкой психологии.

Зарождение и развитие ассоциативной психологии

Ассоцианизм, или *ассоциативная психология*, появился как самостоятельное направление в XVIII в. Эта школа положила начало выделению психологии в самостоятельную, независимую от философии науку, имеющую собственный предмет и тезаурус. В русле ассоцианизма изменилась и ориентация психологии с философской на естественно-научную методологию, а также начались поиски объективного метода исследования и становление экспериментальной психологии.

Термин «ассоцианизм» был введен Локком, а само понятие использовалось еще Аристотелем, который разработал и первые за-

коны ассоциаций. Затем, уже в Новое время, это понятие вернулось в психологию, однако ассоциации Декарт и Лейбниц трактовали, в отличие от Аристотеля, не столько как механизмы переработки информации, сколько как мешающие истинному пониманию вещей феномены.

Некоторые вопросы ассоциативной психологии разрабатывались в трудах Бонне, Беркли и Юма, однако появление ассоцианизма как психологической школы связано с именем Д. Гартли, построившего на механизме ассоциативной переработки свою психологическую теорию.

Английский философ **Д. Беркли** (1685-1753) положил в основу своей концепции положения Локка о ведущей роли ощущений в формировании понятий. Отбросив идею о связи ощущений с внешним миром, во главу угла Беркли поставил понятие о внутреннем опыте, став родоначальником крайней формы субъективно-идеалистического воззрения на внешний мир и психическую жизнь. Его формула познания гласила: «Быть значит быть в восприятии», т.е., по Беркли, то, что люди принимают как независимые от сознания вещи, есть не что иное, как комплекс их внутренних ощущений (по терминологии Беркли, «идей»), которые никак не отражают состояние внешнего мира. Пока человеку кажется, что он видит или слышит какой-то объект, он реально существует, но стоит закрыть глаза - пропадает не только ощущение, но и объект.

Не удивительно поэтому, что Беркли отверг разделение качеств предметов на первичные и вторичные, о чем говорили Демокрит и Локк. Беркли же утверждал, что никаких качеств, кроме непосредственно испытываемых субъектом, не существует. Исходя из этого, все качества, по существу, являются вторичными, т.е. придуманными субъектом, так как качества, реально принадлежащие предметам, не существуют, во всяком случае, они непознаваемы для человека.

Соответственно следует отказаться от предположения о материальных внешних агентах (раздражителях), воздействие которых на органы чувств вызывает ощущения («идеи») и другие психические образования. Идеи соединяются между собой по законам ассоциации, образуя комплексы, иллюзорно принимаемые за материальные физические объекты. За этими комплексами скрыта их истинная причина, каковой, согласно Беркли, является не материальная субстанция (природа), а дух - простая, неделимая активная сущность, которая мыслит, обладает волей и воспринимает идеи, т.е. психические образы.

Отрицая возможность конкретного человека проверить истинность или ложность его знаний, Беркли подчеркивает, что существует все же некоторый критерий истинности в совокупности идей многих людей, в их опыте. Если выдаваемое наукой за законы природы - это непрерывная последовательность идей, то почему

все люди видят одно и то же, например лист бумаги белым, а траву - зеленой. Беркли связывал это с предопределенностью, даруемой Богом. Он писал, что в нашем познании ум пассивен, он лишь наблюдает смену феноменов, между которыми нет связи, но существует произвольная активность Бога.

Психологии восприятия Беркли посвятил трактат «Новая теория зрения» (1709). В нем он использовал принцип ассоциации, чтобы объяснить восприятие видимого пространства. Обращаясь к поверхности сетчатой оболочки глаза, можно понять, как возникает образ двух измерений пространства - вертикального и горизонтального, но необъяснимо восприятие глубины, дистанции, на которую отстоит зримое субъектом. Это восприятие возникает благодаря тому, что к сетчатому изображению присоединяются тактильные ощущения и возникает с помощью ассоциации (Беркли называл ее «суггестией») трехмерный образ. Стало быть, этот образ не является «врожденным», он складывается из опыта человека. С этих же позиций Беркли проанализировал другие компоненты процесса построения зрительного восприятия.

Отношения между осязательными и зрительными ощущениями рассмотрены и в другой работе Беркли - «Принципы человеческого познания» (1710). Он говорит о том, что психические явления связаны между собой не причинными, а символическими знаковыми отношениями. Одно служит знаком другого. Огонь при сближении с ним - не причина боли, а знак, предупреждающий о ней. Одним знаком мы можем предупреждать другие, и этого достаточно, чтобы правильно вести себя. Таким образом, ощущения, если и не дают истинных знаний о внешнем мире, во всяком случае, помогают нам выстраивать поведение, т.е. имеют прагматическую значимость.

Идеи Локка и Беркли получили развитие в работах другого известного английского психолога и философа - **Давида Юма** (1711-1776). В работах «Трактат о человеческой природе» (1734-1737) и «Исследования о человеческом разумении» (1748) он писал о том, что «ум никогда не имеет перед собой никаких вещей, кроме восприятий, и он не может... произвести опыт относительно соотношения между восприятиями и объектами». Поэтому единственным источником познания и являются наши восприятия, на основании которых мы создаем свои суждения о внешнем мире и о себе. Таким образом устраняется противопоставление объекта и субъекта, так как объект - комплекс восприятий, а субъект - процесс восприятия. Разница между этими разными группами восприятий лишь в их комбинациях, но не в происхождении.

Источником знаний являются переживания человека, которые подразделяются им на впечатления и представления (или идеи). С точки зрения Юма, разница между впечатлениями и представлениями не в том, что одни (ощущения) отражают реально существующие предметы, а другие (представления) - воспоминания о них,

а только в их силе и отчетливости. Он писал, что «существует разница между болью от чрезмерного жара и... возобновлением этого впечатления в памяти... которое никогда не может достигнуть силы и живости первичного чувства».

При этом простые идеи происходят от простых впечатлений, которым они и соответствуют и которые, как правило, достаточно точно воспроизводят. Но существуют и более сложные идеи, которые не связаны напрямую с опытом. Так, человек может представить себе крылатую лошадь или золотую гору, которых он никогда не видел и не увидит, однако составные части любой, самой сложной, идеи все же происходят из впечатлений. Для доказательства этого положения Юм использует данные не только психологии, но и медицины, говоря о том, что у слепых от рождения людей не существует идеи цвета. Эти же данные используются и в современной психологии, известно о различии в содержании сознания у «нормальных людей» и людей с отклонениями или травмами органов чувств.

Рассуждения о механизмах формирования сложных идей привели Юма к обсуждению роли ассоциаций, которые лежат в основе мышления. Он выделял ассоциации по сходству, контрасту (о чем писал и Беркли), смежности в пространстве и времени, а также по закону причинной связи. Последние стали предметом особенно пристального анализа с его стороны.

Он доказывал, что на основе одного восприятия, без опыта, невозможно составить картины мира и тем более действовать в нем. Так, наблюдая за текущей водой, можно сказать о ее цвете или быстроте течения, но нельзя предположить, что в ней можно утонуть или что по ней можно сплавлять бревно. Ни один объект не проявляет при чувственном восприятии ни причин, его породивших, ни действий, которые он может произвести. Только опыт раскрывает эти связи, и человек, привыкнув наблюдать за явлениями, происходящими в определенной последовательности, начинает думать, что одно явление служит причиной другого. Но любой опыт человека ограничен, поэтому то, что кажется ему причинно-следственной связью, может быть связью случайной. Наше предвидение, основывающееся на привычке и опыте, может быть лишь вероятным, но не истинным.

Отрицая достоверную связь между явлениями, Юм приходил к выводу, что источник этой связи не внешний мир, но сам человек, особенности его психики, которые трансформируют собственные привычные представления в не зависящую от сознания причинную связь. По мнению Юма, не причинная связь лежит в основе ассоциаций, а ассоциация как универсальное свойство психики лежит в основе создания причинной связи, наших суждений. Так ассоциация, как и у Локка, становится причиной заблуждений, свойственных мышлению человека. Однако у Юма это заблуждение

не ошибка, но закономерный результат мыслительного процесса, так как других знаний у человека и быть не может.

Важным было и положение Юма об отсутствии не только объекта, но и субъекта. Действительно, если внешний мир - это комплекс впечатлений, которые человек связывает для своего удобства в опеределенные понятия, то ведь и результаты рефлексии своих мыслей и переживаний связываются в комплекс «Я» по закону той же привычки. Никаких реальных данных о том, что эта связь достоверна, у человека нет: «Вникая в то, что я называю своим "Я", я всегда наталкиваюсь на ту или иную единичную перцепцию - любви или ненависти, страдания или удовольствия. И никогда не могу поймать свое "Я" отдельно от перцепции...» Таким образом, лишь ассоциация по причине и лежит в основе нашего мнения о том, что это «Я» есть. Однако если идти за Юмом по пути последовательного скептицизма, то из утверждения о невозможности доказать, что «Я» есть, еще не следует, что «Я» отсутствует. Поэтому, преодолев крайности позиции Юма, прагматизму и функционализму и удалось впоследствии прийти к определению понятия «Я» и его структуры.

По мнению Юма, опытные, привычные знания помогают человеку в жизни, в реальной деятельности. Именно привычка формирует представления о законах, так как человек, соединяя в определенную систему свои представления, уничтожает хаос восприятий, упорядочивая картину мира. Иными словами, прагматическая ценность познания несомненна, а об истинности и соответствии реальным объектам человеку нет необходимости беспокоиться, тем более что раскрыть эту истину он все равно не может. Таким образом, Юм положил начало той прагматической позиции в психологии, которая в начале XX в. легла в основу прагматизма и функционализма Джеймса. Он также одним из первых заговорил о разнице между описательными (направленными на использование) и объяснительными (направленными на познание сути) науками, относя психологию и философию именно к описательным наукам. Идеи Юма также легли в основу весьма распространенной к XIX в. теории позитивизма, разрабатываемой О. Контом, которая оказала большое влияние на развитие психологии.

Беркли и Юм, разрабатывая законы ассоциаций и связывая их с особенностями психики человека, все же рассматривали эти законы как частный случай своей концепции. Основателем же ассоциативной психологии, которая просуществовала как единственное собственно психологическое направление до начала XX в., по праву считается Д. Гартли (1705-1757). Получив вначале богословское, а затем медицинское образование, Гартли стремился создать такую теорию, которая не только объясняла бы душу человека, но и позволяла бы управлять его поведением. В качестве такого универсального механизма психической жизни он и выбрал ассоциации.

В основу своей теории Гартли положил идею Локка об опытным характере знания, а также принципы механики Ньютона. Вообще понимание человеческого организма, принципов его работы, в том числе и работы нервной системы по аналогии с законами механики, открытыми в то время, было характерной приметой психологии XVIII в. Не избежал этой ошибки и Гартли, который стремился объяснить поведение человека исходя из физических принципов.

Учение об ассоциации Гартли, изложенное им в его книге «Размышления о человеке, его строении, его долге и упованиях» (1749), базируется на учении о вибрации, так как он считал, что вибрация внешнего эфира вызывает соответствующую вибрацию органов чувств, мышц и мозга. Проанализировав структуру психики человека, Гартли выделил в ней два круга - большой и малый. Большой круг проходит от органов чувств через мозг к мышцам, т. е. является фактически рефлекторной дугой, определяющей поведение человека. Таким образом, Гартли, по сути, создал свою, вторую после Декарта в психологии, *теорию рефлекса*, которая объясняла с помощью законов механики активность человека. По мнению Гартли, внешние воздействия, вызывая вибрацию органов чувств, запускают рефлекс. Вибрация органов чувств приводит к вибрации соответствующих частей мозга, а эта вибрация, в свою очередь, вызывает работу определенных мышц, стимулируя их сокращение и движение тела.

Если большой круг регулирует поведение, то малый круг вибрации, расположенный в белом веществе мозга, является основой психической жизни, процессов познания и обучения. Гартли считал, что вибрация участков мозга в большом круге вызывает ответную вибрацию в белом веществе мозга. Исчезая в большом круге, эта вибрация оставляет следы в малом круге. Эти следы, по его мнению, служат основой памяти человека. Они могут быть более или менее сильными в зависимости от силы и значимости того явления, которое оставило этот след. Большое значение имела идея Гартли о том, что от силы этих следов зависит степень их осознанности человеком, причем слабые следы, подчеркивал он, вообще не осознаются. Таким образом, он расширил сферу душевной жизни, включив в нее не только сознание, но и бессознательные процессы, и создал первую материалистическую теорию бессознательного. Почти через сто лет идеи Гартли о силе следов и ее связи с возможностью их осознания разработал известный психолог Герbart в своей знаменитой теории о динамике представлений.

Исследуя психику, Гартли пришел к выводу о том, что она состоит из нескольких основных элементов - ощущений, которые являются вибрацией органов чувств, представлений (вибрацией следов в белом веществе в отсутствие реального объекта) и чувств, отражающих силу вибрации. Говоря о развитии психических процессов, он исходил из идеи о том, что в их основе лежат различ-

ные ассоциации. При этом ассоциации вторичны и отражают реальную связь между двумя очагами вибраций в малом круге. Таким образом Гартли объяснял формирование самых сложных психических процессов, в том числе мышления и воли. Он считал, что в основе мышления лежит ассоциация образов предметов со словом (сводя мышление к процессу образования понятий), а в основе воли - ассоциация слова и движения.

Исходя из идеи о прижизненном формировании психики, Гартли полагал, что возможности воспитания, воздействия на процесс психического развития ребенка поистине безграничны. Его будущее определяется материалом для ассоциаций, который ему поставляют окружающие, поэтому только от взрослых зависит, каким вырастет ребенок, как он будет мыслить и поступать. Гартли - один из первых психологов, заговоривших о необходимости для педагогов использовать знание о законах психической жизни в своих обучающих методах. При этом он доказывал, что рефлекс, подкрепленный положительным чувством, более стойкий, а отрицательное чувство, возникающее при определенном рефлексе, помогает его забыванию. Поэтому возможно формирование социально принятых форм поведения, формирование идеального нравственного человека, необходимо только вовремя подкреплять нужные рефлексы или уничтожать вредные. Таким образом, теория идеального человека впервые возникла еще в XVIII в. и была связана прежде всего с механистическим пониманием его психической жизни.

Взгляды Гартли оказали огромное влияние на развитие психологии, достаточно сказать, что теория ассоцианизма просуществовала почти два столетия и, хотя неоднократно подвергалась критике, основные ее постулаты, заложенные Гартли, стали основой дальнейшего развития психологии. Не меньшее значение имели и высказанные им догадки о рефлекторной природе поведения, а его взгляды на возможности воспитания и необходимость управлять этим процессом очень созвучны подходам рефлексологов и бихевиористов, разрабатываемым уже в XX в.

* * *

Анализ развития психологии в течение XVIII в. показывает, что в этот период начался процесс ее формирования как самостоятельной науки, имеющей свой предмет, отдельный от предмета философии, свои терминологический аппарат и метод исследования. Фактически с возникновения ассоцианизма, т. е. теории Гартли, можно уже говорить о существовании самостоятельной психологии, что доказывается и появлением работ, посвященных чисто психологической проблематике, и анализом ее места в системе наук (например, в работах Канта) и началом чтения курса психологии

в учебных заведениях. Поэтому если экспериментальную психологию по праву связывают с именем В.Вундта, то появление психологии как самостоятельной области научного исследования можно отсчитывать от работ Д. Гартли.

Необходимо отметить и то, что в XVIII в. продолжает развиваться своеобразие в подходах к психологической проблематике в разных научных школах (английской, немецкой, французской) при сохранении единства предмета психологии. Возможно, что осознание этих отличий, так же как и развитие гражданского общества, социальные изменения, которые происходили в этот период, привели к появлению принципиально новых взглядов на факторы, определяющие психику, среди которых все большее место начинают занимать культура, социальная и природная среда.

Однако эти новые подходы пока еще не занимали ведущего места в психологии, и теорию ассоцианизма Гартли строил на основе принципов механики. Поэтому с развитием науки, появлением новых данных в физике, биологии, физиологии многие положения Гартли стали стремительно устаревать. Это привело к их пересмотру, новой трактовке законов ассоциаций. В таком виде и предстала теория ассоцианизма в классических работах Д. Милля, Т. Брауна и других ученых первой трети XIX в.

Контрольные вопросы

1. Какие факторы способствовали развитию сенсуалистической психологии в XVIII в.?
2. Что стало объединяющей идеей для психологии Просвещения?
3. Какие проблемы доминировали во французской психологии?
4. Что нового внес в теорию Декарта Ж. Ламетри?
5. Какие доказательства приоритетного значения ощущений приводили французские психологи?
6. В чем суть дискуссии между Гельвецием и Дидро?
7. Какие положения теории Вольфа стали ведущими для немецкой психологии?
8. В чем видел Кант различия между явлениями и вещь в себе?
9. Какие идеи Локка были развиты в теории Беркли?
10. В чем разница между восприятиями и представлениями, с точки зрения Юма?
11. Что является основой возникновения закона причинности в теории Юма?
12. Что нового в понимание ассоциаций внес Гартли?
13. В чем роль двух кругов психики в теории Гартли?
14. Какова роль теории Гартли в развитии психологии?

Примерные темы рефератов

1. Проблема способностей в работах французских просветителей.
2. Характерные особенности подхода к проблеме психики в немецкой психологии.

3. Основные направления модификации рефлекторной теории в работах Гартли.
4. Зарождение ассоцианистической психологии, ее роль в становлении психологической науки.
5. Развитие теории познания в работах Беркли и Юма.
6. Общее и различия в подходах Юма и Канта к роли и месту психологической науки.

Рекомендуемая литература

- Английские материалисты XVIII в. - М., 1967. - Т. 1,2.
Александров Г. Ф. История западноевропейской философии. - М.; Л., 1956.
Гартли Д. Избранные сочинения. - М., 1934.
Дидро Д. Собрание сочинений. - М.; Л., 1935. -Т. 2.
Ждан А. Н. История психологии: от античности к современности. - М., 1999.
Каннабих Ю. История психиатрии. - М, 1994.
Кант И. Сочинения: В 6 т. - М., 1964. - Т. 2.
Ламетри Ж. Избранные сочинения. - М.; Л., 1925.
Рассел Б. История западной философии. - Ростов н/Д, 1998.
Юм Д. Сочинения: В 2 т. ~ М., 1965.-Т. 2.
Ярошевский М. Г. История психологии. - М., 1996.

Глава 6

РАЗВИТИЕ АССОЦИАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ В XIX ВЕКЕ

Общая характеристика ассоциативной психологии

В начале XIX в. ассоциативная психология оставалась единственной психологической школой, предмет которой - сознание - был признан всеми без исключения учеными. В классических теориях ассоцианизма, появившихся в начале XIX в., содержание сознания рассматривалось как комплекс ощущений и представлений, соединенных по законам ассоциаций.

Однако уже к 40-50-м годам стали возникать теории, обусловившие существенные изменения в развитии науки. Прежде всего речь идет о позитивизме, появление которого в 30-е годы привело к пересмотру критериев, которым должна отвечать научная дисциплина. Основатель этого направления О. Конт считал, что развитие миросозерцания и объяснительных принципов, лежащих в основе научного знания, проходит три стадии - теологическое, метафизическое и, наконец, научное, или позитивное, мышление. По его мнению, не только люди, но и отдельные науки проходят эти стадии, а в некоторых из них они переплетаются, сочетая истинное исследование с метафизикой и догматической верой. Исходя из этого, Конт ввел свою классификацию наук, в которой особо выделил так называемые абстрактные науки, имеющие дело не с предметами, а с процессами, при изучении которых можно вывести всеобщие законы.

Психологии в этой классификации не нашлось места. Ни по предмету, ни, главное, по методу исследования она никак не могла претендовать на обладание позитивной парадигмой. Конт отнес ее к метафизическим и частично даже теологическим наукам и считал, что она должна отказаться от статуса самостоятельной дисциплины, соединившись с биологией и социологией (так он называл все общественные науки).

Таким образом, для того чтобы остаться независимой и объективной (позитивной) наукой, психологии необходимо было пересмотреть свои основные методологические принципы и, прежде всего, найти объективный и точный метод исследования душевной жизни, который бы не уступал методам естественных наук. Ведущие психологи XIX в. - Д. С. Милль, Г. Спенсер, как и ученые других направлений, разделяли позитивистские воззрения и стре-

мились трансформировать психологию в русле позитивизма. Эта задача решалась на протяжении почти ста лет. Еще в 10-х годах XX в. известный отечественный психолог А.И.Введенский, говоря о необходимости переработки психологии, назвал свою книгу «Психология без метафизики». Сложность задачи модификации психологической науки, так же как проблемы, возникавшие при согласовании единого пути ее дальнейшего развития, во многом и привели к методологическому кризису в начале XX в., в результате которого психология разделилась на отдельные направления.

В течение второй половины XIX в. многие ученые (Д. С. Милль, Г. Спенсер, А. Бэн, И. Ф. Герbart, В. Вундт) предлагали свои варианты построения психологии. Общей была идея о важности пересмотра предмета психологии и введения нового метода. Общей же оставалась мысль о том, что самонаблюдение не может оставаться основным методом, так как он должен быть надындивидуальным и достоверным. Критикуя интроспекцию, еще И. Кант писал о невозможности проверить ее данные математикой. О. Конт же подчеркивал, что абсурдно думать, будто дух может быть разделен на две половины, из которых одна наблюдает за другой. Не менее важным был и тот факт, что самонаблюдение могло считаться достоверным только в том случае, если психика ограничивается областью сознания. Но уже к середине XIX в. все больше ученых, особенно в Германии, вслед за Лейбницем приходили к выводу о существовании не только сознательных, но и бессознательных явлений. Исследование психики маленьких детей и животных, у которых самонаблюдение невозможно, также доказывало, что этот метод не может оставаться ведущим и единственным в психологии.

Поэтому психология должна была, во-первых, научиться использовать наблюдение за другими, во-вторых, разработать новый, объективный метод изучения душевной жизни. С середины XIX в. появляется все больше работ, предлагающих разнообразные варианты. Это и метод логики, предложенный Миллем, и метод проб и ошибок Бэна, и метод генетического наблюдения Сеченова, и, наконец, экспериментальный метод, разработанный Вундтом.

Еще одним важным фактором, оказавшим влияние на развитие психологии в этот период, было появление эволюционной теории Дарвина, которая имела решающее значение в повороте психологии к естествознанию. Философия, которая сама в то время переживала методологический кризис и подвергалась критике со стороны позитивизма, не могла помочь психологии в решении ее проблем. В то же время активно развивающееся естествознание, прежде всего биология и физиология, давало психологии оружие в борьбе за объективность, помогало сформировать экспериментальный подход к психическому.

Теория эволюции позволила также пересмотреть постулаты безнадежно устаревшего механистического детерминизма. Идея о том,

что целью психического развития является адаптация к среде, структурировала многие открытые к тому времени факты. Новая, биологическая детерминанта давала возможность соотнести уровни развития сознания и поведения, пересмотрев предмет психологии (см. табл. 4).

Говоря о том, что психология изучает ассоциации между внешним и внутренним, Спенсер, как справедливо отметил И.М.Сеченов, вывел психологию из поля сознания в поле поведения. Это не только расширяло область ее исследований, но позволяло ис-

Таблица 4

Развитие ассоцианизма в XVIII-XIX в.

Психолог	Предмет психологии	Содержание психики	Метод исследования
Гартли	Сознание	Ощущения, представления, чувства. Фактически содержание психики, в которое входили два круга (большой и малый) и бессознательные элементы, было шире, чем предмет психологии	Интроекция
Беркли, Юм, Милль, Браун	Сознание	Ощущения, представления, чувства	Интроекция
Милль	Сознание	Элементы психики (ощущения, представления, чувства), психические процессы	Логика
Герbart	Перцепция и апперцепция	Сознательные, смутные и бессознательные представления, имеющие разную силу, длительность и связь с прошлым опытом	Интроективное изучение динамики представлений
Бэн	Связь сознания и поведения	Элементы психики (ощущения, представления, чувства) и акты поведения	Изучение проб и ошибок при переходе от спонтанного к волевому поведению
Спенсер	Ассоциации между внешним и внутренним	Психические процессы и акты поведения	Интроекция и наблюдение
Вундт	Элементы психики, их связи и законы, психология народа	Элементарные и сложные (высшие) познавательные процессы, сложные и простые двигательные реакции	Эксперимент, интроекция, анализ продуктов творчества

пользовать эксперимент, объективную проверку полученных фактов. Такое понимание предмета давало основания сказать, что психология из науки о сознании трансформируется в науку о познавательных процессах. Это отвечало не только логике ее развития, но и требованиям позитивизма, так как в центре исследования стоял уже не предмет (сознание), но процесс. Эволюционный подход давал также возможность изучить не сформированную, а только формирующуюся психику, проследить этапы ее становления, открыть новые психические закономерности. Поэтому генетический метод получал все большее распространение и привел к появлению *генетической (возрастной) психологии*.

Классические теории ассоциативной психологии

В начале XIX в. ассоциативная психология приобрела законченный, канонический характер, развиваясь в русле законов, заложенных психологами предыдущего поколения, прежде всего Гартли. Исследования психики и новые открытия, сделанные в этот период, были направлены на усовершенствование ассоциативной психологии, не подвергая сомнению ее постулаты, в частности идею об универсальности законов ассоциаций.

Одним из крупнейших представителей ассоциативного направления в этот период был **Томас Браун** (1778-1820). Получив медицинское образование, он отошел от врачебной практики и посвятил себя занятиям философией и психологией.

К заслугам Брауна относится постановка вопроса о собственно психологических закономерностях приобретения индивидом опыта, несводимых к физическим или физиологическим причинным объяснениям. Он полагал, что в трактовке ассоциаций не следует ограничиваться ведущим, с точки зрения Гартли, принципом смежности, согласно которому одна идея вызывает другую в силу того, что в предшествующем опыте субъекта эти идеи либо следовали непосредственно одна за другой, либо сочетались одновременно. Обращения к ассоциации по смежности недостаточно для того, чтобы однозначно предсказать, какая именно идея сменит существующую. Не следует ограничиваться и двумя другими типами ассоциации - по сходству и контрасту, о которых писали Беркли и Юм. Поэтические метафоры, научные сравнения, творческие находки, которым человечество обязано прогрессом, нуждаются в ином объяснительном принципе. Переход ньютоновской мысли от падающего яблока к системе мироздания не объясним традиционными воззрениями на ассоциацию. Ведь перед умственным взором проходит бесчисленное множество объектов, но лишь между немногими образуются стойкие ассоциации. Не устраивали Брауна и введенные Юмом ассоциации по причине, которые разрушали,

как было показано выше, целостность восприятия не только мира, но и субъекта. Поэтому он пришел к выводу о том, что существуют законы ассоциаций двух степеней сложности, из которых первые объясняют лишь простые суждения.

Ассоциации по смежности Браун относил, наряду с ассоциациями по сходству и по контрасту, к разряду первичных законов работы человеческого ума. В своем сочинении «Лекции о философии человеческого ума» (1820) он доказывал, что они изначально присущи сознанию, элементы которого, независимо от опыта и обучения, связываются между собой. Эти первичные законы необходимы, но недостаточны для объяснения тех обстоятельств, в силу которых за данным психическим феноменом (образом, мыслью, желанием) в сознании появляется именно такой, а не другой образ или идея. Чтобы решить эту, центральную для ассоциативной психологии, задачу, нужно к первичным законам присоединить вторичные. Браун разработал девять вторичных законов - частоты, новизны, конституциональных различий между индивидами, длительности первоначального ощущения и др. Он доказывал, что чем чаще осознаются какие-либо образы, чем более сильные эмоции они вызывают, чем свежее впечатление о них, чем они необычнее и т.п., тем больше шансов на установление связи между ними. Поэтому в дальнейшем появление одного из них влечет за собой закономерную связанную вереницу других.

К важнейшим нововведениям в ассоциативную психологию следует отнести и идею Брауна о включении в комплексы, образующие ассоциации, особых ощущений, порождаемых работой мышц. С его точки зрения, мышечная чувствительность порождает уверенность в реальном существовании внешнего мира. О роли тактильных ощущений, прежде всего ощущения плотности, в осознании внешнего мира говорил еще Кондильяк, однако впервые целостная картина этого процесса взаимодействия органа чувств и мышцы в построении картины окружающего была развернута именно Брауном.

Важными моментами в его концепции было выделение в качестве особой категории ассоциативного процесса ощущение отношений между отдельными состояниями сознания, а также положение, согласно которому отдельные ощущения могут сливаться в комплексы, где образующие эти комплексы компоненты уже неразличимы. С этим было связано и положение о наличии спонтанной ассоциации, при которой порядок идей может несколько отклоняться от порядка ощущений. В дальнейшем эти мысли Брауна были развернуты в законы *творческой ассоциации*, при которой у человека рождаются принципиально новые понятия.

Наиболее совершенный, классический вид теории ассоцианизма приобрела в работе **Джеймса Милля** (1773-1836) «Анализ явлений человеческого духа», вышедшей в 1829 г. Милль считал, что законы ассоциаций столь же непреложны, как и законы физики, и

служат ключом ко всем человеческим проблемам, в какой бы социальной области - политике, экономике, праве, педагогике - они ни возникали.

По аналогии с физическими законами он разрабатывал и законы психики, назвав свою теорию ментальной физикой. При этом единицей психики, ментальным атомом становилось ощущение, лежащее в основе всех понятий. Отказавшись от идеи Брауна о спонтанных ассоциациях, Милль сформулировал закон (по аналогии с законом Спинозы), в котором отражен подход классического ассоцианизма к содержанию сознания: «Порядок и связь идей таковы, каковы порядок и связь ощущений».

Таким образом, он пришел к выводу, что существуют первичные состояния сознания (ощущения, ментальные атомы) и возникающие из них их копии. Из этих элементов образуются простые и сложные комплексы и «цепи» идей, когда в определенной последовательности, благодаря частоте повторений, одни состояния сознания вызывают другие. Смена одних идей другими, их объединение в комплексы - это своего рода «психическая физика», работа «машины ума». При этом Милль, исходя из аналогии с механическим соединением частиц, отрицал возможность растворения исходных элементов при соединении или появления принципиально нового комплекса элементов. Отличие сложных идей от простых он объяснял символизацией, вносимой словом. При этом само слово рассматривалось как один из элементов комплекса, соединенного с другими по закону ассоциации.

Развитие ассоциативной психологии во второй половине XIX века

Как уже говорилось, дальнейшее развитие ассоцианизма прошло под знаком позитивизма и было направлено на трансформацию психологии в объективную (позитивную) науку. Центральным моментом в этом процессе стали поиски объективного метода исследования психики.

Одним из первых попытку перестроить ассоциативную психологию предпринял немецкий психолог и педагог И. Ф. Гербарт (1776-1841). В его теории соединились основные принципы ассоцианизма и традиционные подходы немецкой психологии - идеи апперцепции, активности души, роли бессознательного.

Гербарт исходил из того, что наш внутренний мир весьма относительно связан с миром внешним, поэтому говорить об отражении, особенно отражении адекватном, передающем основные свойства окружающих вещей, невозможно. Для того чтобы уйти от обсуждения вопроса о степени адекватности и точности отражения - вопроса, который служил своего рода водоразделом между разными

ми направлениями в теории познания, Герbart заменил термин «ощущение» термином «представление», подчеркнув тем самым отгороженность внутреннего мира от внешнего, отсутствие связи между представлением как частью внутреннего, психического мира и предметом, который является непсихическим, внешним по отношению к человеку.

Труды Гербарта «Психология по-новому, основанная на метафизике, опыте и математике» (1816) и «Учебник психологии» (1834) стали новым этапом в развитии ассоцианизма. Говоря об ассоциации представлений, Герbart пришел к выводу, что представления не являются пассивными элементами в душе человека, но обладают собственным зарядом, активностью, которая определяет их положение в сфере психического. Для Гербарта сохранение психологии как науки о душе было важным постулатом его концепции психического, так как душа в его понимании есть центр, в котором хранятся и перерабатываются знания, который служит источником активности человеческой личности, а не просто соединяет в себе различные психические процессы. Развивая теорию Лейбница о структуре души, Герbart писал, что в душе можно выделить три слоя - апперцепцию, перцепцию и бессознательное. При этом под апперцепцией он понимал область ясного и отчетливого сознания, а под перцепцией - область смутного сознания. Таким образом, и для Гербарта область души была шире, чем область сознания, и для него большое значение, как и для Лейбница, имело бессознательное.

Огромное значение для развития объективной психологии и проникновения в нее математических способов обработки полученных данных имела идея Гербарта о динамике представлений. Он исходил из предположения, что каждое представление обладает определенной силой, зарядом, т.е. ввел в психологию еще один параметр - силу, добавляя его к уже существовавшему параметру - времени. Наличие этих двух параметров позволяло применить к исследованию психических процессов математический аппарат, который придавал объективность получаемым при исследовании данным.

Не меньшее значение введение этого параметра имело и для развития исследования порогов ощущений, которое впоследствии было предпринято Фехнером. С точки зрения Гербарта, каждое представление стремится попасть в центральную область души - область сознания. Однако объем этой области, так же как и области апперцепции, не безграничен, и поэтому попасть туда может только представление, обладающее достаточной интенсивностью, т.е. такой силой, которая может преодолеть порог, отделяющий сознание от бессознательного. Еще большую интенсивность должно иметь представление для того, чтобы преодолеть порог апперцепции и попасть в центр внимания человека, в область отчетливого сознания. Хотя сам Герbart и не имел еще возможности экспериментально изучить ту наименьшую интенсивность, которая

необходима представлению для того, чтобы попасть в сознание, идея *порога ощущения* связана именно с этими его работами.

Естественно, что каждое сильное представление, попадая в сознание, вытесняет оттуда уже имеющееся там, но более слабое представление. Отсюда Гербарт сделал вывод о том, что между противоположными представлениями существуют отношения конфликта, вытеснения. Однако существуют, подчеркивал он, и сходные представления, которые могут соединяться или даже сливаться в одно. В том случае, если в области сознания человека уже находится сходное представление, новому знанию не надо обладать очень высокой интенсивностью, так как оно не вытесняет старое, а сливается с ним и таким образом попадает в сознание. Более того, если в области смутного сознания или бессознательного расположены некие представления, к которым добавляются даже и не очень сильные, но сходные новые представления, сливаясь, они могут стать достаточно интенсивными для перехода из бессознательной части души в сознание.

Эта концепция Гербарта, которую он назвал «теорией статики и динамики представлений», сыграла большую роль и в теории обучения. Гербарт выдвинул идею о четырех принципах обучения, которые должны учитываться при разработке новых методов и обучающих программ. Он говорил о необходимости ясности, ассоциаций, системы и метода. С его точки зрения, методика обучения должна строиться так, чтобы новое знание сразу же попало в центр внимания человека, для чего оно должно быть или достаточно привлекательным, или соединяться с другими, имеющимися уже у субъекта знаниями. В любом случае, знание сохранится в душе только в том случае, если оно войдет в систему с другими, уже имеющимися там знаниями. Механизмом такого соединения понятий являются классические законы ассоциаций.

Теория Гербарта, в которой появились новые и актуальные для психологии идеи о динамике представлений, их связях и конфликтах, их расположении в душе человека, была одной из самых пространственных и значимых психологических теорий в прошлом веке. Она сыграла важную роль и в дальнейшем развитии психологии, оказав большое влияние на многих известных психологов, в частности, повлияла на положения Фрейда о вытеснении и конфликте между сознанием и бессознательным.

Новый этап в развитии ассоциативной психологии связан с именем **Джона Спюарта Милля** (1806-1873) - известного психолога, экономиста и общественного деятеля. Воспитателем Милля был его отец Джеймс Милль, считавший, что законы психологии не только дают знания о содержании духовной жизни человека, но и подсказывают способы его безграничного совершенствования. Этим подходом он руководствовался и в программе обучения своего сына, достигнув больших успехов. К 12 годам Джон неизмери-

мо превосходил по уровню развития своих сверстников. Он знал не только множество языков, но и ряд разделов высшей математики.

Восприняв убеждение в том, что психическая жизнь человека подчинена законам ассоциаций, Милль-младший внес в это убеждение своего отца важные коррективы. Он предложил заменить «ментальную физику» «ментальной химией». Следует иметь в виду, что в этот период развитие химии ознаменовалось крупными успехами. Такая замена означала, что, благодаря соединению первичных психических элементов в новый продукт, последний способен приобрести качества, которые отсутствовали у его исходных элементов, подобно тому как синтез кислорода и водорода порождает обладающую совершенно новыми качествами воду. Милль считал, что такие же «химические» преобразования происходят в области психики, многие явления которой невозможно объяснить теми первичными элементами, из которых они произошли.

Учение Милля о «ментальной (психической) химии» сыграло важную роль в преодолении слабых сторон ассоциативного направления в психологии, особенно в разработке проблем творческого мышления. Эти идеи были впоследствии положены Вундтом в основу одного из трех ведущих законов психической жизни, который получил название закона творческого синтеза.

Милль также пересмотрел законы ассоциаций, выделив из них три главных:

- 1) сходства (сходным идеям присуще возбуждать друг друга);
- 2) смежности (если два впечатления часто переживаются одновременно или в условиях непосредственной смены одним другим, сукцессивно, то в тех случаях, когда одно из них возвращается в сознание, оно создает тенденцию к появлению и другого впечатления);
- 3) интенсивности (сила впечатления делает более вероятной частоту его слияния с другими).

Однако наибольшее значение имела деятельность Милля, направленная на разработку принципов построения научного знания. Его учение о методах исследовательской деятельности было изложено в работе «Логика» (1843). Рассматривая ассоциации в качестве производных от законов логики, ученый доказывал, что логические операции (суждение, умозаключение и т.д.) подчиняют себе связи впечатлений внутри индивидуального ума. Поэтому логика и является критерием правильности человеческих рассуждений. Однако, что более важно, считал Милль, логика может стать и тем объективным и надындивидуальным методом, который поможет психологии изучить содержание сознания, особенности протекания познавательных процессов. Именно такой подход соединит психологию с объективной наукой и откроет перед ней путь к дальнейшему развитию в качестве естественной и точной дисциплины.

Другой путь соединения психологии с естествознанием предлагали ученые, связывающие ее дальнейшее развитие не с логикой, но с биологией, теорией эволюции. Как уже говорилось выше, эволюционная теория Ч. Дарвина оказала огромное влияние на психологическую науку. Открытие этой теории означало расширение предмета психологии, включение в него новых проблем, направленных на исследование вопросов взаимосвязи морфологии и функции, поведения и сознания и т.д. Однако самое большое значение имел тот факт, что с теорией эволюции в психологии появились два новых постулата - об адаптации как главной детерминанте, определяющей психическое развитие, и о генезисе психики, т.е. о том, что все психические процессы не появляются в готовом виде, но проходят закономерные этапы в своем развитии.

Мысль о том, что можно выделить генетические этапы в развитии психики, привела к появлению нового метода исследования - генетического, который исследует закономерности общей психологии, изучая постепенное формирование определенной функции. Естественно, о таком подходе к исследованию говорилось задолго до Дарвина, но сознание универсальности этого метода и возможности исследовать закономерности процесса развития, общие для всех сфер психической жизни, связаны с эволюционной теорией. Именно эти положения привели к осознанию того, что генетический метод может стать основой особой области психологической науки, предметом которой как раз и является исследование генезиса психики, т.е. к появлению *генетической*, или *возрастной психологии*.

Эволюционный подход в психологии отразился прежде всего на концепциях А. Бэна и Г. Спенсера, которые утверждали, что психика является закономерным этапом эволюции и ее функция заключается в обеспечении адекватного приспособления к окружающей среде.

А.Бэн (1818-1903) в работах «Ощущения и интеллект» (1855), «Эмоции и воля» (1859) доказывал, что ассоциативная психология должна рассматривать не только ассоциации, существующие в сознании индивида, но и те, которые лежат в основе его поведения. Труды Бэна отличаются совершенно необычным для книг по психологии той эпохи богатством физиологического материала, стремлением возможно теснее связать психические процессы с телесной организацией.

Бэн настаивал на том, что не только мозг, но и вся «телесная система, хотя и в различной степени, связана с психическими функциями». Это и позволяет путем изучения органов чувств и органов движений проникнуть в деятельность мозга, заставить его клетки и волокна открыть свой смысл и назначение. Он решительно отстаивал теорию «психофизического параллелизма», начало разработки которой связано с именем Лейбница. Однако Бэн рассматривал этот подход не как обособление души от тела, а как утвержде-

ние их неразделимости. Теорию взаимодействия он отвергал именно из-за того, что она строится на предположении, будто психика способна функционировать по отношению к телу в качестве самостоятельного агента, тогда как в действительности любой эффект в психической сфере относится не только к сознанию, но и к телу.

Большое внимание Бэн уделял уровням психической деятельности, непосредственная связь которых с телесным устройством очевидна, а зависимость от сознания минимальна, - рефлексам, инстинктам, навыкам. Поэтому значительное место в общем строе психофизической деятельности отводилось в его теории мышечной системе. При этом речь шла вновь, как у Гартли, о реальном акте, а не только о сопровождающих его ощущениях. Это означало важное расхождение с классическими теориями ассоциаций, так как даже Браун говорил лишь о чувственном тоне движения, но не о самом действии. Таким образом, именно в теории Бэна в предмет ассоциативной психологии было включено реальное поведение живого существа, хотя этот факт и не получил теоретического обоснования, как в теории Спенсера.

Истолковывая движущие силы поведения, Бэн вступил в противоречие с причинной тенденцией в физиологии и психологии, где главным механизмом поведения считался, еще со времен Декарта, рефлекс. Бэн же противопоставил рефлексу *спонтанное действие*, ставшее одной из главных категорий его психологии. Спонтанными он называл действия, для возникновения которых прямых физических причин недостаточно. Принципом спонтанных движений Бэн объяснял возникновение *навыка*. Исходным для него служат беспорядочно повторяющиеся случайные движения, из которых отбираются и закрепляются путем повторения те, что привели к успеху.

Большее внимание Бэн обращал и на факторы, которые определяют переход от инстинктивного поведения к поведению волевому, руководимому человеческим разумом. В своих рассуждениях он впервые апеллировал к положениям эволюционной теории Дарвина, проводя аналогию между биологическими и психологическими понятиями. Бэн доказывал, что, как природа, пробуя и ошибаясь, отбирает наиболее продуктивные виды, так и человек совершает переход от неосознанного, спонтанного поведения к разумному и волевому не сразу, но постепенно. Человек отбирает путем проб и ошибок наиболее продуктивные и целесообразные формы реакции на определенные события и предметы окружающего мира, которые и закрепляются в виде навыка или волевого, разумного действия.

Так появилась в психологии *модель проб и ошибок*, которая в дальнейшем была положена американской психологией в основу объективного исследования поведения. Сочетание спонтанности (источник поведения - внутри организма) с механизмом (отбор полезного идет путем слепого поиска) - вот наиболее характер-

ные черты этой модели, перешедшей впоследствии от Бэна к Торндайку.

Если Бэн способствовал фактическому расширению области психологического исследования, то теоретическое обоснование подобного изменения предмета психологии было сделано **Г. Спенсером** (1820-1903). Наряду с О. Контом и Д. С. Миллем Г. Спенсер был одним из основателей *позитивизма*, в русле которого он и стремился трансформировать методологию ассоциативной психологии. Основой позитивной психологии Спенсер, как и Бэн, делает теорию эволюции. Таким образом, в его теории переплетаются влияния позитивизма, эволюционного подхода и ассоцианизма.

Впервые со времен Декарта Спенсер обратился к анализу предмета психологии, так как считал его отождествление с сознанием неудовлетворительным. Он пересмотрел предмет психологии, определив его как соотношение внешних форм с внутренними, ассоциации между ними. Таким образом, он расширил область психического, включив в нее не только ассоциации между внутренними факторами, т. е. ассоциации в поле сознания, но и связь сознания с внешним миром.

Спенсер писал о том, что существует объективная психология, изучающая строение мозга, и субъективная психология, занимающаяся состоянием души. Исследуя различные состояния души, он пришел к выводу, что существуют параллельные этапы в развитии внутренних и внешних (поведенческих) психических актов. Таким образом, и внутреннее и внешнее становилось предметом исследования психологии, что позволяло выработать объективные методы исследования, невозможные при сведении психики только к сознанию. Он также подчеркивал специфику психологического исследования, говоря об уникальности психологии как единственной науки, которая рассматривает связь внешнего и внутреннего, в то время как другие дисциплины остаются либо во внешнем поле (физика, химия), либо во внутреннем (философия, физиология). Важным моментом в таком определении было исследование процесса, что, по мнению позитивистов, открывало выход на более широкие закономерности.

Исследуя роль психики в эволюции человека, в своей обобщающей книге по психологии «Основы психологии» (1870-1872) Спенсер писал о том, что психика является механизмом адаптации к среде. Так в науке появился новый подход к детерминации психики - биологический, пришедший на смену механистическому объяснению. Из этого подхода следует, что психика возникает закономерно на определенном этапе эволюции, в тот момент, когда условия жизни живых существ усложняются настолько, что приспособиться к ним без адекватного их отражения невозможно. Большое значение имел тот факт, что Спенсер изучал генезис психики, исходя из того, что психика человека есть высшая ступень развития,

которая появилась не сразу, но постепенно, в процессе усложнения условий жизни и деятельности живых существ. Исходная форма психической жизни - ощущение развилось из раздражимости, а затем из простейших ощущений появились многообразные формы психики, отражающие связанные между собой уровни становления сознания и поведения. Все они являются своеобразными инструментами выживания организма, частными формами адаптации к среде. К таким частным формам приспособления относятся:

сознание	поведение
ощущение	рефлекс
чувства	инстинкт
память	навык
разум	волевое поведение

Говоря о роли каждого этапа, Спенсер подчеркивал, что главное значение разума - в том, что он лишен тех ограничений, которые присущи низшим формам психики, и потому обеспечивает наиболее адекватное приспособление индивида к среде. Эта идея о связи психики, главным образом интеллекта, с адаптацией стала ведущей для психологии в начале XX в.

Спенсер также утверждал, что психическое развитие надо рассматривать с точки зрения принципов дифференциации и интеграции, показывая, как из отдельных психических качеств, которые даны ребенку от рождения, формируется психика взрослого человека. Впоследствии этот подход был реализован в теории Селли.

Спенсер распространил законы эволюции не только на психику, но и на социальную жизнь, сформулировав органическую теорию общества. Он говорил о том, что человеку необходимо приспособляться не только к природе, но и к социальному окружению, поэтому его психика развивается вместе с обществом. Он одним из первых психологов сравнил психологию дикаря и современного человека и сделал вывод о том, что у современного человека по сравнению с дикарями сильнее развито мышление, в то время как у первобытных людей было больше развито восприятие. Эти выводы в то время были достаточно нетрадиционны и принципиальны, они позволили ученым разработать сравнительные методы психических исследований, которые получили широкое распространение. Анализируя разницу в психическом развитии людей, принадлежащих к разным народам и живущих в разное время, Спенсер отказался от прежних взглядов ассоцианизма на прижизненность формирования знаний. Он писал, что наиболее часто повторяющиеся ассоциации не исчезают, но закрепляются в мозге человека и передаются по наследству, таким образом, «сознание не чистый лист, оно полно предуготованных ассоциаций». Эти врожденные ассоциации и определяют разницу ме-

жду мозгом европейца и туземца, разницу между сознанием разных народов.

Теория Спенсера получила признание среди психологов, оказала огромное влияние на дальнейшее развитие психологии, прежде всего на усиление ее связи с естествознанием и поиски объективного метода, и способствовала созданию экспериментальной психологии.

Становление экспериментальной психологии

С расширением предмета психологических исследований появилась перспектива разработки новых, экспериментальных методов, в которых можно было бы использовать специальное оборудование, повышающее точность и достоверность результатов наблюдения, и применения математики для обсчета полученных данных. Большое значение для становления экспериментального метода в психологии имели достижения физиологов, изучавших работу органов чувств и нервной системы. Прежде всего, речь идет о разработке анатомо-морфологической модели рефлекса, наполнившей достаточно умозрительные концепции Декарта и Гартли реальным содержанием.

Новую эпоху в развитии знаний о рефлексе открыли работы чешского анатома, психофизиолога и врача И. Прохазки. Он ввел понятие об «общем чувствилище», которое является важнейшей частью рефлекторной системы; это область головного мозга, где берут свое начало нервы, при раздражении которых происходит переход от ощущения к двигательному ответу организма на внешний импульс. Тем самым впервые получила четкое, не умозрительное, но проверенное физиологическими опытами, описание схема рефлекторного акта.

Работа Прохазки «Трактат о функциях нервной системы» была написана в конце XVIII в., но, по мнению крупнейших современных ученых, в ней содержится все, что можно сказать о рефлекторной дуге и сегодня. В трактате Прохазка специально подчеркивает, что отражение в головном мозге происходит не по физическим законам, согласно которым угол падения равен углу отражения. Это выражается в том, что внешние раздражения оцениваются живым телом с точки зрения того, приносят ли они ему вред или пользу. В первом случае организм посредством рефлекса отклоняет вредное воздействие от тела, во втором - совершает движения, которые позволяют ему сохранить как можно дольше благоприятное положение. Очевидно, что здесь действуют законы, неведомые неорганическому миру. Эти законы, как отмечал Прохазка, «записаны самой природой» в центрах головного мозга - в общем чувствилище, где и происходит переход чувствительных (сенсорных, цен-

тростремительных) нервов в двигательные (моторные, центробежные). Иными словами, этот переход зафиксирован в самом морфологическом устройстве нервной системы, закрепляющем связь нервов в виде рефлекторной дуги.

При этом, согласно Прохазке, такой прямой переход - только элементарная форма выражения более общего рефлекторного принципа жизнедеятельности организма. Принцип, о котором здесь идет речь, позволяет объяснить и более сложные формы перехода чувствования в движение, для которого не требуется участия сознания. Располагая большим экспериментальным материалом, Прохазка настаивал на том, что не только головной, но и спинной мозг участвует в организации поведения, но его элементарных форм, своего рода автоматизмов, которые, однако, также действуют не чисто механически, а в соответствии с биологической потребностью организма.

В своей главной обобщающей книге «Физиология, или учение о природе человека» (1820) Прохазка стремился к тому, чтобы конкретные сведения о функциях организма служили основой для естественно-научного понимания сущности бытия человека в материальном мире. Таким образом, впервые в истории научной мысли зарождалось представление, согласно которому во взаимоотношениях живых существ со средой, к которой они приспосабливаются, нервное и психическое удовлетворяют их потребности в самосохранении. При этом концепция рефлекса Прохазки была обогащена идеей о биологическом предназначении рефлекса и различных уровнях его реализации.

Изучение рефлекторной системы было продолжено в работах английского анатома и физиолога Ч.Белла и французского ученого Ф. Мажанди. Прежде считалось, что внешние впечатления передаются в нервные центры и вызывают двигательную реакцию посредством одного и того же нервного ствола. Опираясь на анатомические опыты, Белл в своей работе «О новой анатомии мозга» (1811) доказал, что этот ствол состоит из двух различных нервных структур и представляет собой их связку, в которой следует выделить волокна, идущие от корешков через спинной мозг к волокнам, приводящим в действие мышечный аппарат. Тем самым определялась модель рефлекса как своего рода автомата, состоящего из трех блоков: центростремительного, центрального и центробежного. Эта анатомо-морфологическая модель работы центральной нервной системы была названа законом Белла-Мажанди. В этом законе описывается закономерность распределения нервных волокон в корешках спинного мозга: чувствительные волокна вступают в спинной мозг в составе задних корешков, а двигательные входят в составе передних.

Белл сделал и ряд других важных открытий в психофизиологии. Среди них особо следует выделить его представление, согласно

которому рефлекторная реакция не обрывается на движении мышц, но передает информацию о том, что произошло с мышцей, обратно в нервные центры (головной мозг). Тем самым впервые была сформулирована идея обратной связи как основы саморегуляции поведения организма. Белл проиллюстрировал работу этой модели на данных о движении глазных мышц. Опираясь на тщательно выверенные данные экспериментов по изучению функций зрительного аппарата как органа, в котором сенсорные эффекты и двигательная активность нераздельны, Белл доказал зависимость психического образа от анатомо-физиологического устройства, работающего по принципу рефлекса. Выдвинутая Беллом идея «нервного круга», соединяющего мозг с мышцей, была замечательной догадкой о рефлекторной природе чувственного познания, которая впоследствии подтвердилась в исследованиях других ученых.

Если Белл развивал рефлекторную теорию восприятия, то в работах другого известного физиолога И. Мюллера - выдвигалась прямо противоположная идея - о рецепторном характере восприятия. Мюллер создал в Берлинском университете самую крупную в прошлом столетии научную школу по изучению физиологических проблем, в том числе и физиологии органов чувств.

В своей первой работе «К сравнительной физиологии зрительного чувства» (1826) он выдвинул положение о «специфической энергии органов чувств», которое приобрело широкую популярность и стало на долгое время одной из важнейших закономерностей психофизиологии. Ученик Мюллера Гельмгольц поставил ее по непреложности в один ряд с законами Ньютона в физике. Согласно принципу «специфической энергии», характер ощущений соответствует не природе внешнего стимула, действующего на определенный рецептор, но природе этого рецептора, обладающего особой энергией. Иными словами, модальность ощущений (света, звука и др.) заложена в самой нервной ткани, а не отражает независимые от нее образы внешнего мира. На этом основании Мюллер пришел к выводу, что все богатство ощущений обеспечивается физическими свойствами нервной системы. Эта точка зрения была названа «физиологическим идеализмом» и впоследствии опровергнута работами самих физиологов.

В то же время и сам Мюллер говорил о том, что, каким бы раздражителем (в том числе электрическим током) ни воздействовать на зрительный нерв, он не порождает никакого ощущения, кроме зрительного. В отличие от светового луча, подчеркивал Мюллер, другие раздражители хотя и дают субъективные ощущения предметов, но они не сопоставимы по своей отчетливости, полноте, расчлененности со зрительным образом. Тем самым его первоначальная версия об эквивалентности всех раздражителей ставилась под сомнение. Под давлением опыта и экспериментов Мюллер вынужден был провести разграничение между раздражителями,

гомогенными (подобными) по своей природе раздражаемому органу и не соответствующими этой природе.

Он также являлся автором «Учебника физиологии» (1833), ставшего главной книгой по данной специальности на несколько десятилетий. В этом учебнике значительная часть текста была посвящена не только физиологическим темам (в том числе концепции рефлекторной дуги), но и объяснению, с опорой на физиологические данные, многих психологических проблем, в частности учения об ассоциациях, выработке навыков, сновидениях.

Исследованиям физиологии восприятия были посвящены и работы чешского физиолога Я. Пуркине. Обладая удивительным даром анализа субъективных феноменов, в особенности в сфере зрительного восприятия, он сделал ряд открытий, которые дали в дальнейшем основания назвать эти феномены его именем. К ним относятся, в частности, так называемые «фигуры Пуркине» (видение теней кровеносных сосудов сетчатки), «образы Пуркине» (отражения от роговицы и поверхности хрусталика), «феномены Пуркине» (изменение светло-синего и красного цветов при сумеречном зрении). Пуркине также описал, как изменяются цвета ощущаемого раздражителя при движении в направлении от центра к сетчатке.

К этим феноменам Пуркине обратился под впечатлением учения о цветах, созданного известным поэтом И. Гёте, занимавшимся также естественно-научными изысканиями. В работах Гёте ставилась задача воспроизвести богатство цветовой гаммы, которую в действительности непосредственно переживает субъект. Этому учению Пуркине посвятил свою первую книгу «Новые материалы к познанию зрения в субъективном отношении» (1825). При этом он руководствовался мнением о необходимости разграничить чисто субъективное в показаниях органов чувств, как зависящее исключительно от этих органов, и ощущения, которые соответствуют внешней реальности. Согласно Пуркине, каждое чувствование интимно связано с другими. Основой же их единства является тот факт, что «в самом объекте как продукте природы объединены ее (т. е. природы) элементарные качества». Таких качеств бесчисленное число, нашим же органам чувств открыты немногие, необходимые для выполнения жизненных задач. Если бы мы обладали рецепторами (органами чувств), способными ощущать магнитные поля, то и картина мира, открываемая этими органами, была бы иной, имела другие контуры.

По мнению Пуркине, организм наделен особой психической формой, которую он называл «общим чувством». Она является своего рода стволем, от которого ответвляются многообразные ощущения. Это либо ощущения, которые отражают жизнь тела (удовольствие, голод, боль и др.), либо свойства внешних предметов. Приняв за исходный пункт эти объективные свойства, Пуркине в разряд ощущений, относящихся к «общему чувству», включил

необычные для принятых классификаций ощущения изменений погоды, температуры воды и т. п.

Каким же образом из первоначального, таящего зачатки всех ощущений «общего чувства» вычлениются обладающие неповторимым своеобразием различные виды ощущений? Пуркине утверждал, что в анализе эволюции ощущений важнейшая роль принадлежит жизненному опыту. В объяснении же того, как совершается расчленение субъективного и объективного, он уделял особое внимание реальным предметным действиям организма, благодаря которым ощущения приобретают разнообразие и обьективированность (отнесенность во вне).

В своей критике Канта Пуркине стремился связать ощущения и мышление, он доказывал, что тщательный анализ восприятия помогает открыть в нем зачатки категорий абстрактной мысли (таких, как действительность, необходимость, причинность и др.). Ему не удалось раскрыть сложность перехода от ощущения к мысли, но эти исследования были продолжены другими учеными, в том числе и современными когнитивными психологами.

Частично идея о влиянии мышления на работу органов чувств была исследована в трудах известного немецкого физиолога Г. Гельмгольца. Ему принадлежит ряд выдающихся открытий и теорий, которые фактически положили начало новой отрасли психологии - *психофизиологии*.

Гельмгольц был одним из авторов трансформации закона сохранения и превращения энергии к психологии, он впервые измерил скорость протекания физиологического процесса в нервном волокне (она считалась огромной и недоступной изучению) с помощью изобретенного им прибора - кинографа, позволяющего записывать реакцию на вращающемся барабане. Раздражая участки нерва, отстоящие от мышцы на различном расстоянии, он определял скорость распространения импульса: она оказалась сравнительно небольшой - порядка нескольких десятков метров в секунду. Эти результаты стали исходными для психологических экспериментов, связанных с исследованием времени реакции.

Еще большее значение для психологии имеют работы Гельмгольца, относящиеся к экспериментальному изучению деятельности органов чувств. Важно, что в этих экспериментах он использовал и методы математической обработки данных.

Труды Гельмгольца «Учение о слуховых ощущениях как функциональных основах теории музыки» (1873) и «Физиологическая оптика» (1867) составили фундамент современного знания о строении и функциях органов чувств. Следуя из теории своего учителя И. Мюллера о «специфической энергии органов чувств», Гельмгольц считал, что ощущение возникает в результате высвобождения энергии при раздражении нерва каким-нибудь внешним сигналом.

Главная трудность заключалась в объяснении связи порождаемого нервом ощущения (зрительного, слухового и т.д.) с независимым от него внешним предметом. Гельмгольц предложил преодолеть эту трудность, обратившись к теории знаков, или символов. Согласно этой теории, отношения ощущения к внешнему предмету являются знаковыми, или символическими. Символ указывает на предмет, но ничего общего с его объективными свойствами не имеет. Тем не менее символ полезен, поскольку помогает не путать внешние раздражители, отличать один от другого. А этого достаточно, чтобы обеспечить организму успешную ориентацию в среде и действие в ней.

Зависимость чувственных ощущений от внешних раздражителей отчетливо проявилась в классических экспериментах Гельмгольда по изучению формирования пространственного образа вещей. Здесь явно выступил фактор *предметности восприятия*. Пространственные координаты определяют диспозицию предметов, их объемность и др. Исследование же мышцы и сопряженных с ней слабо осознаваемых мышечных (кинестетических) сигналов раскрывало роль двигательной активности зрительного аппарата. Особенно отчетливо взаимодействие сенсорных и моторных компонентов восприятия было продемонстрировано в опытах Гельмгольца с использованием различных призм, искажающих естественный зрительный образ. Несмотря на то что в этом случае преломление лучей дает искаженное восприятие предмета, испытуемые очень скоро научились правильно видеть предметы и сквозь призму. Это достигалось благодаря опыту, который состоял в многократной проверке действительного положения объекта, его формы, величины и др. посредством движений глаз, рук и всего тела.

Эти движения, полагал Гельмгольц, подчинены определенным правилам, которые по существу являются правилами логики, своего рода умозаключениями, но бессознательными. Фиксируя движение мышц, изменение их конфигурации и напряжения, организм неосознанно определяет истинное положение объекта во внешнем пространстве. Тем самым учение Гельмгольца на богатом экспериментальном материале доказало теснейшую связь чувственных, мышечных и умственных факторов в построении картины видимого мира.

Большое влияние на развитие экспериментальной психологии оказала и френология австрийского анатома Ф. Галля, исходившего из принципа локализации способностей в различных участках головного мозга. В своих работах, вышедших в начале XIX в., в частности в книге «Исследования нервной системы», Галль предложил «карту головного мозга», в которой попытался разместить все умственные качества, которые были разработаны психологией способностей, при этом для каждой способности указывался соответствующий орган. Он также высказал идею о том, что разви-

тие отдельных участков коры и мозга в целом влияет на форму черепа. Поэтому исследование поверхности черепа позволяет диагностировать индивидуальные особенности человека.

Для различных способностей, чувств и черт характера Галль и особенно его ученики во главе с Шпруцгеймом находили соответствующие «шишки», размер которых они считали коррелирующим с развитием способностей. Френология приобрела в первой половине XIX в. необычайную популярность и побудила ученых обратиться к экспериментальному изучению локализации психических функций.

Попытка экспериментальной проверки данных френологии была предпринята в первой трети XIX в. французским физиологом Флурансом. Используя метод экстирпации (удаления) отдельных участков нервной системы, а в ряде случаев применяя воздействие наркотиков на нервные центры, он пришел к выводу, что основные психические процессы - восприятие, мышление, память - являются результатом работы головного мозга как целостной системы. Мозжечок координирует движения, с четверохолмием связано зрение, спинной мозг проводит по нервам возбуждение - и все они согласованно действуют, определяя психическую жизнь живого существа. Поэтому при удалении определенных участков коры их функция может быть восстановлена за счет работы других отделов мозга. Идея Флуранса о полной функциональной однородности мозга была опровергнута в ходе дальнейших исследований, однако в то время она сыграла важную роль как в преодолении влияния френологии, так и в стимулировании дальнейших исследований локализации мозговых функций.

Появление эволюционной теории **Дарвина** (1809-1882), как отмечалось выше, также имело огромное значение для психологии и способствовало, в частности, возникновению экспериментальной психологии. В главном труде Дарвина «Происхождение видов путем естественного отбора» (1859) показано, что окружающая среда является силой, способной не только вызывать реакции, но и изменять жизнедеятельность, поскольку от организма требовалось приспособиться к ней. Изменилось и понятие о самом организме: предшествующая биология считала виды неизменными, а живое тело - своего рода машиной с раз и навсегда фиксированной физической и психической конструкцией. Рассматривая телесные процессы и функции в качестве продукта и орудия приспособления к внешним условиям жизни, Дарвин выдвинул новую модель анализа поведения в целом и его компонентов (включая психические) в частности. При этом психика становилась закономерным результатом развития жизни, инструментом адаптации.

Столь же важное научное и мировоззренческое значение имела книга Дарвина «Происхождение человека и половой отбор» (1871). Сравнивая человеческий организм с животным, Дарвин не огра-

ничился анатомическим и физиологическим признаками. Он подверг тщательному сравнению выразительные движения, которыми сопровождаются эмоциональные состояния, установив сходство между этими движениями у человека и высокоорганизованных живых существ (обезьян). Свои наблюдения он изложил в книге «Выражение эмоций у животных и человека» (1872). Основная объяснительная идея Дарвина заключалась в том, что выразительные движения (оскал зубов, сжатие кулаков и др.) - это не что иное, как рудименты (остаточные явления) движений наших далеких предков. Некогда, в условиях непосредственной борьбы за жизнь, эти движения имели важный практический смысл.

Учение Дарвина изменило сам стиль психологического мышления, стимулировало возникновение новых областей психологической науки - *дифференциальной психологии*, импульс которой придала идея Дарвина о том, что генетические факторы (наследственность) определяют различия между людьми; генетической психологии; зоопсихологии.

Огромное значение для психологии имело и становление смежных с ней областей - психофизики и психометрии. Основателем психофизики является известный немецкий физик и психолог **Г. Т. Фехнер** (1801-1887). В своих работах он опирался на труды анатома и физиолога Э. Г. Вебера, исследовавшего физиологию органов чувств: слуха, зрения, кожной чувствительности. Вебером был открыт эффект температурной адаптации, выделены три вида кожных ощущений: ощущения давления, или прикосновения, температурные ощущения, ощущения локализации. Исследования осязания, предпринятые Вебером, показали, что различные участки кожи обладают разной чувствительностью. На основании экспериментальных материалов он высказал гипотезу о сензитивности раннего детского возраста к билатеральному, т. е. относящемуся к обеим сторонам тела, переносу двигательных навыков.

Однако наибольшее значение имели проведенные Вебером в 30-х годах XIX в. исследования по изучению соотношения ощущений и внешних воздействий, которые их вызывают. Эти работы показали, что для восприятия разницы в двух ощущениях новый раздражитель должен отличаться на определенную величину от исходного. Эта величина представляет собой постоянную долю исходного раздражителя. Данное положение было отражено им в следующей формуле: $AJ/J = K$, где J - исходный раздражитель, A - отличие нового раздражителя от исходного, K - константа, зависящая от типа рецептора.

Именно эти работы Вебера и привлекли внимание Фехнера, который из-за болезни и частичной слепоты занялся философией, уделяя особое внимание проблеме отношений между материальными и духовными явлениями. С улучшением здоровья он стал изучать эти отношения экспериментально, применяя математические методы.

Первые эксперименты Фехнера показали различия между ощущениями в зависимости от первоначальной величины вызывающих их раздражителей. Так, звонок колокола в дополнение к уже звучащему одному колоколу производил иное впечатление, чем его присоединение к десяти колоколам. (Анализируя полученные данные, Фехнер обратил внимание на то, что сходные эксперименты проводил за четверть века до него его соотечественник Э. Вебер.)

Затем Фехнер занялся изучением того, как изменяются в этих условиях ощущения различных модальностей. опыты ставились над ощущениями, которые возникают при взвешивании различных предметов, при восприятии предметов на расстоянии, при разной их освещенности и т.д. Оказалось, что различие между исходным и новым ощущениями не одинаково. Оно является одним при восприятии различий между оцениваемыми по весу предметами, другим при различении изменений в освещении. Так появилось представление о *пороге ощущения*, т. е. о величине раздражителя, вызывающей либо изменяющей ощущение. В тех случаях, когда минимальный прирост величины раздражителя сопровождается едва заметным изменением ощущения, стали говорить о *разностном пороге*. Была установлена закономерность: для того чтобы интенсивность ощущения росла в арифметической прогрессии, необходимо возрастание в геометрической прогрессии величины вызывающего его стимула (закон Вебера-Фехнера). Из своих опытов Фехнер вывел общую формулу: интенсивность ощущения пропорциональна логарифму величины стимула (раздражителя). Фехнер тщательно разработал технику экспериментов для определения порогов ощущений, чтобы можно было установить едва заметное различие между ощущениями.

Ему принадлежит авторство и других методов измерения различных ощущений (кожных, зрительных и др.). Данное направление исследований назвали *психофизикой*, поскольку содержание этой науки определялось экспериментальным изучением и измерением зависимости психических состояний от физических воздействий.

Книга Фехнера «Основы психофизики» (1860) стала настольной во многих психологических лабораториях, в которых определение порогов и проверка закона Вебера-Фехнера стали одной из главных тем исследований.

Наряду с психофизикой Фехнер стал создателем экспериментальной эстетики. Свой общий экспериментально-математический подход он применил к сравнению предметов искусства, пытаясь найти формулу, которая позволила бы определить, какие именно предметы и благодаря каким свойствам воспринимаются как приятные, а какие не вызывают ощущения красоты. Фехнер занялся тщательным измерением книг, карт, окон, множества предметов домашнего обихода, а также произведений искусства (в частно-

сти, изображений Мадонны) в надежде найти те количественные отношения между линиями, которые вызывают позитивные эстетические чувства. Некоторые эксперименты Фехнера были впоследствии использованы отечественным психологом Г. И. Челпановым во время его работы в психофизической лаборатории Государственной академии художественных наук.

Работы Фехнера стали образцом для последующих поколений исследователей, которые, не ограничиваясь изучением психофизики в узком смысле слова, распространили методические приемы Фехнера на проблемы психодиагностики, изучение критериев принятия решений, различий в значениях эмоциональных состояний у отдельных индивидов.

В 60-х годах XIX в. голландский физиолог **Ф.Дондерс** (1818-1889) провел эксперименты по изучению скорости протекания психических процессов и начал измерять скорость реакции субъекта на воспринимаемые им объекты. Так были заложены основы *психометрии*. При этом измерялось время как простых, так и сложных реакций. Например, испытуемым предлагали дать как можно более быстрый двигательный ответ на определенный стимул либо как можно быстрее отреагировать на один из нескольких раздражителей, выбрать правильную двигательную реакцию в зависимости от стимула и т. д. Эти эксперименты, так же как изучение абсолютных и относительных порогов, стали главными в зарождающейся экспериментальной психологии.

Ее появление по праву связывают с именем немецкого ученого **В.Вундта** (1832-1920). После окончания медицинского факультета Тюбингенского университета Вундт работал в Берлине у И. Мюллера. Защитив докторскую диссертацию в Гейдельберге в 1856 г., он занял должность преподавателя физиологии в качестве ассистента Гельмгольца. Работа с известными физиологами, занимавшимися также исследованием психологических вопросов (ощущений, цветового зрения), помогла ему впоследствии применить полученные в их лабораториях знания при разработке психологического эксперимента. Став в 1875 г. профессором философии в Лейпциге, Вундт в 1879 г. создал первую в мире лабораторию экспериментальной психологии, преобразованную впоследствии в институт.

В традициях ассоциативной психологии Вундт рассматривал ее как науку, которая помогает понять внутреннюю жизнь человека и, исходя из этого знания, управлять ею. Задачи же, стоящие перед психологией, он видел в том, чтобы: а) выделить путем анализа исходные элементы; б) установить характер связи между ними и в) найти законы этой связи.

Он считал, что сознание (которое он отождествлял с психикой, отрицая наличие бессознательных психических процессов) состоит из отдельных элементов, которые, соединяясь между собой по законам ассоциации, образуют представления, отражающие объ-

ективную действительность. Ощущениям (т.е. элементам сознания) присущи такие качества, как *модальность* (например, зрительные ощущения отличаются от слуховых) и *интенсивность*. К основным элементам сознания относятся также *чувства (эмоциональные состояния)*. Согласно гипотезе Вундта, каждое чувство имеет три измерения: удовольствия-неудовольствия, напряженности-расслабленности, возбужденности-успокоения. Простые чувства как психические элементы варьируют по своему качеству и интенсивности, но любое из них может быть охарактеризовано во всех трех аспектах.

Эта гипотеза породила множество экспериментальных работ, в которых наряду с данными интроспекции были использованы также объективные показатели изменения физиологических состояний человека при эмоциях. Идея Вундта о том, что чувства являются такими же исходными элементами сознания, как и ощущения, стала отправной точкой для многих исследователей, которые, как и он, считали, что чрезмерное внимание, уделяемое исследованию познавательных процессов, «интеллектуализировали» характер психологии, что стало ее серьезным недостатком. С точки зрения Вундта, чувства, особенно воля, которая руководит деятельностью человека, имеют не меньшее значение, чем познание, тем более что и воля, и внимание направляют течение процессов познания. Перенесение исследовательского внимания с процесса познания на изучение других аспектов психики, на волевое поведение сделало Вундта создателем нового направления в ассоциативной психологии, которое получило название *волюнтаризм*.

Главной частью теории Вундта стало его учение о связях между элементами. Выделение этой части в качестве основной становится понятным, если учесть, что связи - это и есть те универсальные механизмы, которые соединяют отдельные элементы в комплексы - представлений, идей и т.д. До Вундта такими универсальными механизмами считались, как неоднократно упоминалось выше, ассоциации. Он же ввел еще одну связь - *апперцептивную*. Понятие *апперцепции* он заимствовал у Вольфа и Канта, которые определяли ее как *спонтанную активность души*. Оно было использовано Вундтом для объяснения высших психических процессов, которые, с его точки зрения, нельзя связывать только с законами ассоциаций. Ассоциативная связь объясняет развитие восприятия и памяти, создание целостных образов из отдельных ощущений. Точно так же разные законы ассоциации (смежности, контраста и т.д.) могут объяснить, каким образом мы от одного воспоминания переходим к другому. Важным моментом во всех этих объяснениях является связь восприятия, памяти и других элементарных психических функций с внешней ситуацией. Именно внешний мир, изменение его предметов, стимулирует и определяет их деятельность.

В то же время мышление невозможно объяснить, по мнению Вундта, только законами ассоциаций. Ведь его течение не всегда зависит от внешней ситуации, но побуждается внутренней мотивацией, направленностью на задачу, на достижение определенной цели. Осознание этой цели позволяет сосредоточиться на решении проблемы, игнорируя мешающие воздействия среды. Таким образом, Вундт пришел к мнению, что именно спонтанная, внутренняя активность регулирует течение мыслей, отбирая нужные ассоциации и выстраивая их в определенную связь, исходя из заданной цели. В его концепции апперцепция фактически отождествлялась с вниманием и волей, улучшающими и регулирующими деятельность человека. Направленная во внутренний мир психики, апперцепция играет роль внимания, помогая протеканию высших психических функций, например мышления. Направленная во внешний план, в план поведения, апперцепция отождествляется с волей, которая регулирует деятельность человека. Так в учении о связях находила подтверждение его концепция волюнтаризма. Это давало Вундту основания, вслед за Шопенгауэром, говорить о том, что воля является первичной, абсолютной силой человеческого бытия, помогая ассоциациям связывать отдельные элементы в целостную картину на высших этапах развития психики.

Введение нового вида связи имело значительные последствия для развития ассоциативной психологии, незыблемость которой строилась на признании ассоциации всеобщим и универсальным механизмом. Появление теории апперцепции ставило под сомнение эту всеобщность и вынуждало искать новые объяснительные принципы для построения психологии.

Из признания апперцептивной связи также следовало, что эксперимент возможен только при изучении тех процессов, которые зависят от внешней стимуляции - времени реакции, ощущений, восприятия, памяти. В исследовании же мышления и других высших познавательных процессов эксперимент бесполезен, так как апперцепция не зависит от внешней ситуации и ее законы открыты только самонаблюдению.

Важная часть теоретической концепции Вундта была связана с изучением законов, по которым строится психическая жизнь. Отстаивая самостоятельность психологии, Вундт доказывал, что у нее имеются собственные законы, а ее явления подчинены особой «психической причинности». К важнейшим законам он относил: закон творческого синтеза, закон психических отношений, закон контраста и закон гетерогенности целей. Закон творческого синтеза, как уже указывалось выше, был, по сути дела, несколько измененным положением Милля о слиянии элементов с образованием нового, свойства которого принципиально отличны от прежних и необъяснимы по аналогии с исходными. Иными словами, фактически закон творческого синтеза доказывал возможность не

только репродуктивного, но и творческого мышления. Закон психических отношений раскрывал зависимость события от внутренних взаимоотношений элементов внутри комплекса, например мелодии от отношений, в которых находятся между собой отдельные тона. Закон контраста, который Вундт распространял главным образом на эмоциональную сферу, говорил о том, что противоположности усиливают друг друга и, например, после горя даже небольшая радость кажется значительной. Закон гетерогенности целей гласил, что при совершении поступка могут возникнуть не предусмотренные первоначальной целью действия, влияющие на его мотив.

Однако главной заслугой Вундта является не его теоретическая концепция, а разработка экспериментального метода исследования психики. Уже в своей первой книге «Материалы к теории чувственного восприятия» (1862), опираясь на факты, относящиеся к деятельности органов чувств и движений, Вундт выдвинул идею создания экспериментальной психологии. План ее формирования был изложен в «Лекциях о душе человека и животных» (1863) и включал два направления исследований: анализ индивидуального сознания с помощью экспериментально контролируемого наблюдения субъекта за собственными ощущениями, чувствами, представлениями; изучение «психологии народов», т.е. психологических аспектов культуры - языка, мифа, нравов различных народов и т. п.

Следуя этому замыслу, Вундт первоначально сосредоточился на изучении сознания субъекта, определив психологию как науку о «непосредственном опыте». Он назвал ее физиологической психологией, поскольку испытываемые субъектом состояния изучались посредством специальных экспериментальных процедур, большая часть которых была разработана физиологией (преимущественно физиологией органов чувств - зрения, слуха и др.). Задача усматривалась в том, чтобы эти образы тщательно анализировать, выделяя исходные, простейшие элементы, из которых они строятся. Вундт использовал также достижения двух других новых разделов знания - психофизики, изучающей на основе эксперимента и с помощью количественных методов закономерные отношения между физическими раздражителями и вызываемыми ими ощущениями, и направления, определяющего опытным путем время реакции субъекта на предъявляемые стимулы. Использовал он и достижения Гальтона, который предпринял попытку экспериментально изучить, какие ассоциации может вызвать у человека слово как особый раздражитель. Оказалось, что на одно и то же слово человек, которому его предъявляют, отвечает различными реакциями, для подсчета и классификации которых Гальтон применял количественные методы.

Объединив все эти методы и несколько модифицировав их, Вундт показал, что на основе экспериментов, объектом которых

служит человек, можно изучать психические процессы, до этого времени недоступные для опытного исследования. Таким образом, в лаборатории Вундта впервые были экспериментально изучены пороги ощущений, время реакции на разные раздражители, в том числе и на речь. Полученные результаты были им изложены в главном труде «Основы физиологической психологии» (1880-1881). Эта книга стала первым учебником по новой дисциплине - экспериментальной психологии, обучаться которой приезжали в лабораторию Вундта ученые со всего мира.

В дальнейшем, оставив эксперимент, Вундт занялся разработкой еще в юности задуманной им «второй ветви» психологии, посвященной психическому аспекту создания культуры. Он написал десятитомную «Психологию народов» (1900-1920), отличающуюся обилием материала по этнографии, истории языка, антропологии и др. В этой работе Вундт также высказал важную мысль о том, что методом исследования психологии народа может стать анализ продуктов его творческой деятельности, например языка, сказок, мифов, религии и других предметов культуры. В дальнейшем мысль о том, что анализ результатов творческой деятельности является способом исследования психики, стала основополагающей и для других областей психологии, получив особое развитие в психоанализе.

С именем Вундта часто связывали появление психологии как отдельной дисциплины. Хотя, как мы видели, это утверждение не совсем точно, так как самостоятельность психология обрела значительно раньше, его вклад в становление экспериментальной психологии неоценим. Учитывая позитивистские установки того времени, можно утверждать, что придание психологии статуса экспериментальной фактически дало ей право остаться среди ведущих научных дисциплин. Вундт также создал крупнейшую в истории психологии школу, пройдя которую молодые исследователи из разных стран, вернувшись на родину, организовали лаборатории и центры, где культивировались идеи и принципы новой области знания. Он сыграл важную роль в консолидации сообщества исследователей, ставших психологами-профессионалами. Дискуссии по поводу его теоретических позиций, перспектив применения экспериментальных методов, понимания предмета психологии и многих ее проблем стимулировали появление концепций и направлений, обогативших психологию новыми научными представлениями.

К началу XX в. психологические лаборатории были созданы во многих городах Европы и США. Однако наиболее интересные и значимые экспериментальные исследования, проводившиеся в этот период, связаны с Германией, точнее, с Г. Эббингаузом (1850-1909).

Эббингауз обучался в университетах Галле и Берлина сначала по специальности история и филология, затем - филология. После окончания франко-прусской войны, в которой он принимал участие, стал доцентом университета в Берлине (1880), а затем про-

фессором университета в Галле (1905), где организовал небольшую лабораторию экспериментальной психологии. Он также создал первую профессиональную организацию немецких психологов «Немецкое общество экспериментальной психологии» и стал первым редактором «Журнала психологии и физиологии органов чувств», который начал издаваться в 1890 г. и получил признание среди физиологов и психологов.

Первоначально работы Эббингауза мало отличались от традиционных исследований, проводимых в лаборатории Вундта. Однако постепенно содержание его экспериментов изменялось. Соединив исследование органов чувств с количественным анализом полученных данных, Эббингауз пришел к выводу о возможности экспериментального исследования не только элементарных, но и более сложных психических процессов. Его заслуга именно в том, что он отважился подвергнуть эксперименту память.

Случайно в Париже он нашел в букинистической лавке книгу Т. Фехнера «Основы психофизики», в которой были сформулированы математические законы об отношениях между физическими стимулами и вызываемыми ими ощущениями. Воодушевленный идеей открытия точных законов памяти, Эббингауз решил приступить к опытам. Он ставил их на самом себе.

Исходя из теоретических постулатов ассоцианизма, Эббингауз руководствовался идеей о том, что люди запоминают, сохраняют в памяти и вспоминают факты, между которыми сложились ассоциации. Но обычно эти факты человек осмысливает, и поэтому весьма трудно установить, возникла ли ассоциация благодаря памяти или в дело вмешался ум.

Эббингауз же задался целью установить законы памяти в «чистом» виде и для этого изобрел особый материал. Единицей такого материала стали не целые слова (ведь они всегда связаны с понятиями), а части слов - отдельные бессмысленные слоги. Каждый слог состоял из двух согласных и гласной между ними (например, «бов», «гис», «лоч» и т.п.). По оценке американского ученого Э. Титченера, это стало самым выдающимся изобретением психологии со времен Аристотеля. Столь высокая оценка простекала из открывшейся возможности изучать процессы памяти независимо от смыслового содержания, с которым неотвратимо связана речь людей.

Составив список бессмысленных «слов» (около 2300), Эббингауз экспериментировал с ним на протяжении пяти лет. Основные итоги этого исследования он изложил в ставшей классической книге «О памяти» (1885). Прежде всего, он выяснил зависимость числа повторений, необходимых для заучивания списка бессмысленных слогов, от его длины, установив, что при одном прочтении запоминается, как правило, семь слогов. При увеличении списка требовалось значительно большее число его повторений, чем коли-

чество присоединенных к первоначальному списку слогов. Число повторений принималось за *коэффициент запоминания*.

Специальному изучению подвергалось и влияние так называемого сверхзаучивания. После того как серия слогов воспроизводилась безошибочно, Эббингауз продолжал ее заучивать. Разработанный им метод сохранения заключался в том, что через определенный промежуток времени, после того как ряд был заучен, вновь предпринималась попытка его воспроизвести. Когда известное количество слов не могло быть восстановлено в памяти, ряд снова повторялся до его правильного воспроизведения. Число повторений (или время), которое потребовалось для восстановления полного знания ряда, сопоставлялось с числом повторений (или временем), затраченным при первоначальном заучивании. Данные, полученные методом сохранения в памяти, сопоставлялись с числом повторений при так называемом сверхзаучивании, т. е. определялось, сколько потребуется повторений, чтобы доучить материал (до полного и безошибочного воспроизведения), если до того он «сверхзаучивался».

Особую популярность приобрела вычерченная Эббингаузом *кривая забывания*. Быстро падая, эта кривая становится пологой. Оказалось, что наибольшая часть материала забывается в первые минуты после заучивания. Значительно меньше забывается в ближайшие часы и еще меньше - в ближайшие дни. Сравнилось также заучивание осмысленных текстов и списка бессмысленных слогов. Эббингауз выучивал текст «Дон-Жуана» Байрона и равный по объему список слогов. Осмысленный материал запоминался в 9 раз быстрее. Что же касается «кривой забывания», то она в обоих случаях имела одинаковую форму, хотя при забывании осмысленного материала падение кривой шло медленнее. Эббингауз подверг экспериментальному изучению и другие факторы, влияющие на память (например сравнительную эффективность сплошного и распределенного во времени заучивания).

Эббингаузу принадлежит авторство в ряде других работ и методик, поныне сохраняющих свое значение. В частности, им был создан носящий его имя тест на заполнение фразы пропущенным словом. Этот тест стал одним из первых в диагностике умственного развития и получил широкое применение в детской и педагогической психологии. Он разрабатывал также теорию цветного зрения. Эббингауз - автор небольшого, но блестяще написанного «Очерка психологии» (1908), а также фундаментального двухтомного труда «Основы психологии» (1902-1911).

Хотя Эббингауз и не разработал «своей» психологической теории, его исследования стали ключевыми для экспериментальной психологии. Они на деле показали, что память можно изучать объективно, была также показана важность статистической обработки данных с целью установления закономерностей, которым под-

чинены, при всей их прихотливости, психические явления. Эббингауз первым разрушил стереотипы прежней экспериментальной психологии, созданной школой Вундта, где считалось, что эксперимент приложим только к элементарным процессам, измеряемым с помощью специальных приборов. Им был также открыт путь к экспериментальному изучению сложных форм поведения - *навыков*. «Кривая забывания» приобрела значение образца для построения в дальнейшем графиков выработки навыков, решения проблем в школе бихевиоризма.

Появление первой экспериментальной психологической лаборатории, открытой Вундтом, стало кульминационной точкой в развитии ассоцианизма, но одновременно и его логическим завершением. Это было связано с тем, что Вундт, обосновав возможность (исходя из методологии ассоциативной психологии) выстроить экспериментальные методы изучения психики, в то же время доказал, что ассоциация не является универсальным механизмом психической жизни. Это положило начало поиску новых теоретических постулатов для психологии, а в конечном итоге и ее разделению на несколько независимых направлений.

Поиски новой методологии были ускорены и убеждением Вундта в невозможности экспериментального исследования мышления и других высших познавательных процессов. Однако уже ближайшие ученики Вундта доказали, что такие сложнейшие процессы, как мышление и воля, также открыты для экспериментального анализа, как и самые элементарные. Доказывали это положение и работы Эббингауза. Дискуссии о правомерности этих исследований и связи полученных в них материалов с данными интроспективных исследований открыли путь к методологическому кризису в психологии.

Контрольные вопросы

1. Какие дополнения в законы ассоциаций были сделаны Брауном?
2. Как представлено содержание сознания в теории Д. С. Милля?
3. Какое влияние оказал на развитие психологии позитивизм?
4. Какие факторы способствовали укреплению связи психологии с естествознанием?
5. Какую роль играла логика в теории Д. С. Милля?
6. Чем отличается теория «ментальной химии» Д. С. Милля от классического ассоцианизма?
7. Что общего в подходах Лейбница и Гербарта к содержанию психики?
8. Какие новые характеристики представлений были введены Гербартом?
9. В чем проявилось влияние теории эволюции на психологию?
10. Какой новый метод исследования был предложен Бэном?
11. Как пересмотрел предмет психологии Спенсер?

12. В чем видел Спенсер функцию психики?
13. Какие этапы в развитии психики описаны в теории Спенсера?
14. Какие исследования теории рефлекса наполнили эту концепцию реальным содержанием?
15. Какие наиболее значимые физиологические исследования были проведены в XIX в.?
16. В чем роль бессознательных умозаключений Гельмгольца?
17. Какие исследования положили начало психофизике и психометрии?
18. Какие методы исследования психики были предложены Вундтом?
19. Почему Вундт отрицал возможность изучения высших познавательных процессов?
20. Что нового было привнесено в экспериментальную психологию Эббингаузом?

Примерные темы рефератов

1. Общая характеристика развития ассоцианизма в XIX в.
2. Положительное и отрицательное влияние позитивизма на развитие психологии.
3. Поиски объективного метода исследования психики во второй половине XIX в.
4. Роль эволюционной теории Дарвина в развитии психологии.
5. Основные особенности немецкой психологической школы.
6. Становление экспериментальной психологии.
7. Значение теории Вундта в развитии ассоциативной психологии.

Рекомендуемая литература

- Бэн А.* Психология. - СПб., 1887.
- Введенский Н. Е.* Избранные труды. - М., 1952. - Вып. 1.
- Вундт В.* Очерк психологии. - СПб., 1897.
- Вундт В.* Элементы психологии народов. - СПб., 1913.
- Герbart И. Ф.* Избранные произведения. - М., 1938.
- Ждан А. Н.* История психологии: от античности к современности. - М., 1999.
- Каннабих Ю.* История психиатрии. - М., 1994.
- Конт О.* Курс положительной философии. - СПб., 1890.
- МилльД. С.* Система логики. - СПб., 1867.
- Спенсер Г.* Основания психологии. - М., 1898.
- Эббингауз Г.* Основы психологии. - СПб., 1911-1912.
- Ярошевский М. Г.* История психологии. - М., 1996.

Глава 7

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИИ НА РУБЕЖЕ XIX-XX ВЕКОВ

Становление и развитие новых психологических школ

Рубеж веков ознаменовался для психологии первым разделением прежде единой психологии на ряд школ. Однако в тот момент это еще было связано с отказом от единого подхода к пониманию предмета психологической науки и методов исследования психики. Речь шла, скорее, о разных аспектах в изучении психики, отождествляемой главным образом с сознанием. При этом в центре внимания психологов оставались преимущественно познавательные процессы, хотя разные школы отличались друг от друга пониманием места данных процессов в общей картине психической жизни. Главные же разногласия были связаны с определением содержания сознания и границ его экспериментального изучения (см. табл. 5).

Структурализм, главой которого был американский ученик Вундта Э.Титченер, развивал теоретические постулаты ассоцианизма. Титченер был убежден, что именно элементы являются основанием структуры психики. Поэтому, как и Вундт, свою задачу он видел в доскональном изучении этой структуры и связей, ее образующих. Путь к этому он видел в усовершенствовании метода интроспекции, который можно сочетать с экспериментальным исследованием простых психических актов.

Первые разногласия среди психологов, как уже отмечалось в предыдущей главе, возникли именно по вопросу о возможности экспериментального изучения высших психических процессов. Если исследования Эббингауза проходили еще в русле традиционного ассоцианизма, то работы Вюрцбургской школы уже выходили за рамки ее теоретических постулатов. Эта школа знаменита тем, что впервые начала экспериментальное изучение мышления. При этом было опровергнуто мнение Вундта о том, что продукты апперцептивной связи невозможно изучить экспериментально, так же как и его гипотеза об образном характере мышления.

Работы функционалистов поколебали основные устои структурной психологии и, что особенно важно, методологию ассоцианизма, на которой базировались предыдущие школы, так как доказывали, что психика - это не структура, состоящая из неизменных элементов, а постоянно изменяющийся поток сознания. При-

Психологические школы в конце XIX - начале XX в.

Школы	Психологи	Предмет и задачи психологии	Содержание психики	Метод исследования
Структурализм	Э. Титченер	Изучение структуры сознания	Элементы психики	Усовершенствованная интроспекция
Вюрцбургская	О. Кюльпе, Н. Ах, К. Бюлер, О. Зельц	Изучение динамики протекания познавательных процессов и факторов, на нее влияющих	Элементы психики, умственные образы и их значения, установка	Метод систематической экспериментальной интроспекции (словесного отчета)
Функционализм	Европа – Ф. Brentano, К. Штумпф. США – В. Джемс, Д. Дьюи, Д. Энджелл, Р. Вудвортс	Исследование психических актов, направленных на какой-либо предмет или действие и выполняющих определенную функцию	Интенциональные акты. Поток мыслей и переживаний, в которых выделяются относящиеся к внешнему миру и себе, поток активности, объединяющей субъект и объект	Наблюдение (как самонаблюдение, так и объективное наблюдение со стороны), анализ продуктов деятельности
Французская	Т. Рибо, П. Жане, Э. Дюркгейм, Л. Леви-Брюль, Г. Гард	Изучение фактов и закономерностей психической жизни. Главным объектом являются больные люди (или люди с пограничными психическими состояниями), а также социальные сообщества разного уровня (группы, толпа, племя)	Сознательный и бессознательный уровни психики, содержанием которых являются знания о мире и о себе, а также поступки человека	Клинический и кросс-культурный методы
Описательная психология	В. Дильтей, Э. Шпрангер	Описание и анализ психических явлений как отдельных процессов жизненного целого, воплощенных в духовных, культурных ценностях	Целостные и целенаправленные душевные процессы	Постижение, основанное на анализе непосредственных переживаний «Я»

нимая положение о том, что законы психической жизни невозможно изучить объективно, функционалисты пришли к выводу о необходимости описывать не законы, но функции психики, которые помогают человеку в реальной жизни.

Французская психологическая школа, не отрицая основных положений традиционной психологии, в центр своего внимания поставила исследование тех факторов, которые определяют содержание психики. Они впервые стали серьезно изучать роль социального окружения в процессе становления психики, а также разнообразные формы отклонений от нормы. Изучение патологических вариантов психического развития, так же как и данные об особенностях становления психики в разных культурах, стали важнейшими методами, дающими материал для понимания объективных закономерностей психической жизни.

Уже работы французских психологов показали необходимость учета культуры как фактора, влияющего на психику человека. Эта тенденция наиболее полно воплотилась в психологии Дильтея, который считал, что переживания, как осознанные, так и бессознательные, связывают отдельного человека с духовным миром, воплощенным в предметах искусства. Еще одним существенным моментом концепции Дильтея стало осознание тех методологических проблем, которые вытекали из ориентации психологии преимущественно на естественные науки. Осознание того факта, что непосредственные методы изучения духовной жизни не могут быть признаны в этой парадигме объективными, привело его к мысли о необходимости отказаться от объяснения психической жизни, перейдя к ее описанию.

Структурализм

На рубеже XIX и XX вв. структурализм был самой распространенной и значительной психологической школой в США. Основатель этой школы **Э.Титченер** (1867-1927) родился в Англии и получил психологическое образование в Оксфордском университете, который он окончил в 1885 г. Там же в 1890 г. он получил свою первую ученую степень магистра. Однако центр изучения психологии к тому времени переместился из Англии в Германию, прежде всего в лабораторию Вундта. Именно в Лейпциг переехал Титченер в 90-е годы, чтобы продолжить психологическое образование под руководством Вундта, и стал одним из его наиболее верных и последовательных учеников. В Лейпциге он занимался главным образом изучением бинокулярного зрения и измерением времени реакции при познавательных процессах. В 1892 г. он переехал в США, где в Корнуэльском университете создал крупнейшую в этой стране научную школу, аналогом которой послу-

жила Лейпцигская лаборатория. Поэтому Титченера иногда называют американским Вундтом.

Титченер называл свою теорию *структурализмом*, поскольку считал, что предметом психологии должно стать содержание сознания, упорядоченное в определенную структуру, безотносительно к вопросу о том, как эта структура работает. Главные задачи структурализма он видел в предельно точном определении содержания психики, выделении исходных ингредиентов этого содержания и законов, по которым они объединяются в структуры. При этом психика и сознание отождествлялись Титченером, а все, что находится за пределами сознания, относилось им к физиологии.

В своем четырехтомном труде «Экспериментальная психология» (1901-1905) Титченер изложил основные достижения этой науки с позиций структурализма. Сознание Титченер понимал как человеческий опыт в его зависимости от переживающего субъекта. Сам этот опыт, по его мнению, состоит из простейших элементов - ощущений, образов и чувствований, обнаруживаемых благодаря особым образом организованной интроспекции.

Каждый из элементов при специальной установке сознания открывается субъектом с целью диагностики его четырех характеристик: качества, интенсивности, длительности и отчетливости (ясности). Титченер составил список элементарных ощущений, включавший более 44 тысяч сенсорных качеств, большинство из которых были зрительными (32 820) и слуховыми (11 600).

Для того чтобы выделить и описать исходные элементы структуры, Титченер стремился усовершенствовать метод интроспекции с тем, чтобы он открывал экспериментатору истинную картину сознания, так как под сознанием, согласно его мысли, следует понимать совсем не то, что сообщает обычное самонаблюдение, свойственное каждому человеку. Он подчеркивал, что понимает под сознанием «экзистенциальный термин», т. е. психическую реальность, которую не следует отождествлять с данными традиционной интроспекции. В конце жизни он даже термин *структурная психология* часто заменял определением *экзистенциальная психология*, подчеркивая отличие научных данных о сознании от житейских или данных, полученных в других дисциплинах (например, в физиологии).

Сознание имеет собственную структуру и содержание, скрытое за протекающими в нем явлениями, подобно тому как от обычного восприятия действительности скрыты реальные процессы, изучаемые физикой и химией. Для того чтобы понять истинную картину сознания, необходима специальная тренировка испытуемых, поскольку они склонны сообщать о внешнем объекте (стимуле), вызвавшем ощущение, а не о собственных ощущениях. Например, говорят, что видят яблоко, но не предмет определенной формы, цвета или размера. Так как объект почти всегда влияет на процесс

восприятия, интроспекция эффективна только тогда, когда избегает «ошибки стимула», т.е. не смешивает ощущение объекта с объектом ощущения.

Придя, как и ученые Вюрцбургской школы, к выводу о необходимости систематической экспериментальной интроспекции, Титченер кардинально расходился с ними в анализе полученных результатов. Он отверг также их концепцию, согласно которой к выделенным Вундтом элементам сознания следует присоединить особые образования в виде умственных образов или значений, лишенных сенсорного характера. Это положение противоречило и основаниям структурализма, так как сенсорные элементы (ощущения, образы) не могут создать несенсорные, чисто интеллектуальные структуры.

В противовес этому Титченер предложил «контекстную теорию значения». Речь шла о разграничении образа и значения. Свободное от чувственных образов психическое содержание, названное Вюрцбургской школой *значением*, сводится, согласно Титченеру, к особой разновидности чувственно-образного опыта. Представление о каком-либо объекте строится из совокупности чувственных элементов. Значительная их часть может покидать сознание, в котором остается лишь сенсорная сердцевина, достаточная, чтобы воспроизвести всю совокупность. Таким образом, наш опыт состоит из множества психических элементов, образующих контекст, в котором имеются «темные» мышечные и органические ощущения. Они составляют «сердцевину» неосознаваемого контекста и служат реальным психическим эквивалентом безобразной мысли. Если испытуемый при решении умственной задачи не осознает чувственно-образного состава значений, то это связано только с недостаточной тренированностью интроспекции.

Хотя обращение к ощущениям, связанным телом, подрывало один из исходных тезисов Титченера об особой материи сознания, данной исключительно в переживаниях, внутреннем опыте субъекта, однако оно соотносило опыт с реальным поведением. При этом контекстная теория сохраняла в неприкосновенности более важный постулат о сенсорной ткани сознания. В то же время сам факт интроспекции при получении совершенно противоположных результатов структурной психологией и Вюрцбургской школой все больше доказывал несостоятельность этого метода.

В еще большей степени, чем концепции Вюрцбургской школы, Титченер противопоставлял свой подход функциональному направлению. Полемизируя с функционалистами, Титченер доказывал, что, только изучив структуру сознания, можно заняться вопросом о том, как оно работает. Следуя такой установке, он полностью отвергал приложение данных психологии к любой сфере практики, так как считал ее фундаментальной, а не прикладной наукой.

Поскольку функционализм в 10-е годы XX в. стал господствующим направлением в американской психологии, Титченер противопоставил свою школу всем другим школам и направлениям. Чтобы организационно обособиться от них, он не вошел в Американскую психологическую ассоциацию и создал свою группу «Эксперименталисты», проводившую ежегодные конференции. В дальнейшем он издавал «Журнал экспериментальной психологии».

Вюрцбургская школа

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). Кюльпе, так же как и Титченер, был учеником Вундта; под его руководством он обучался в Лейпцигском университете, а позднее писал докторскую диссертацию, которую защитил в 1887 г. Вундту же он посвятил свою первую книгу «Очерк психологии, основанной на эксперименте» (1893). После окончания университета он работал у Вундта ассистентом, затем экстраординарным профессором. В 1894 г., получив приглашение от университета Вюрцбурга, он переехал в этот город и в 1896 г. создал там психологическую лабораторию.

В первые годы своей деятельности он частично повторял эксперименты, проводимые в Лейпцигской лаборатории, частично совершенствовал интроспективный метод. 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. 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. Из этого следовало, во-первых, что наряду с сенсорным «материалом» в «ткань» психологической жизни человека включены элементы, несводимые к ощущениям, во-вторых, что эти элементы сопряжены с действиями субъекта, его умственной деятельностью и, наконец, в-третьих, что неосознанность этих актов в момент их совершения требует внести коррективы в метод интроспекции.

Работа Кюльпе над модификацией метода интроспекции привела к его преобразованию 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. Этот самоотчет назывался систематическим, поскольку весь процесс точно разделялся на временные отрезки и повторялся множество раз с целью коррекции описания. 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. Тем самым решительно изменилось прежнее представление о содержании сознания, в состав которого вводились новые феномены - умственные образы.

Эти выводы направили Кюльпе на разработку собственной программы лабораторных исследований сознания, которую успешно реализовали его ученики. Он не сформулировал эту программу в какой-либо специальной работе - ни в «Очерках психологии», ни в «Лекциях по психологии», которые уже после его смерти были изданы в 1920 г. К. Бюлером. Кюльпе делился своими замыслами и гипотезами с молодыми психологами, был испытуемым в их экспериментальных занятиях. Его мягкий характер и доброжелательная критика способствовали созданию в небольшом коллективе творческой атмосферы, благодаря которой этот коллектив оказался гораздо более эффективным генератором новых идей, чем десятки других лабораторий в различных странах.

В опытах Марбе (1901) 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 Н. Аха, усовершенствованного в 1905 г. 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.

В экспериментах К. 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. Более детальное изучение динамики мышления помогло выявить новые важные закономерности.

Прежде всего к ним относится понятие *установки*, которая определяет ход мышления, регулируя в соответствии с задачей отбор идей. Понятие установки, принятое в Вюрцбургской школе, естественно, отличалось от современной ее трактовки, но также подразумевало бессознательную направленность на решение задачи, которая возникает у испытуемого в момент принятия этой задачи как цели. В зависимости от этой установки (которая в некоторой степени рассматривалась и как аналог современной *мотивации*), испытуемые выполняют задание быстрее или медленнее, более или менее продуктивно. Содержание направленности на решение задачи Кюльпе и его сотрудники связали со значением данной задачи или ситуации в целом для испытуемых. Так в психологии появилась новая категория, трактуемая достаточно широко - как значение умственного образа, значение инструкции, значение ситуации в целом.

Такая трактовка сближала позицию Вюрцбургской школы с позицией Ф. Brentano, при этом динамика умственных образов соотносилась с интенциональными актами, а их значение - с феноменами сознания, о которых писал ученик Brentano Э. Гуссерль.

Экспериментальная программа Кюльпе была в основном выполнена к 1909 г., когда он переехал в Бонн, а затем в Мюнхен, где отошел от экспериментальной психологии и занялся преимущественно философией и эстетикой.

После его отъезда эксперименты были продолжены О. Зельцем, который исследовал зависимость процесса мышления от структуры решаемой задачи. Среди важнейших открытий Зельца особое место занимает понятие *антиципаторной* схемы, обогатившее представление о процессе решения идей о возможности предвидеть его результат уже в начале мыслительной деятельности.

Из многих учеников Кюльпе необходимо упомянуть и о М. Вертгеймере - одном из создателей гештальтпсихологии и Дж. Энджелле - одном из лидеров американской функциональной психологии.

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 распростра-

нение экспериментального метода на высшие психические процессы (мышление и волю). В экспериментах, проводимых в Вюрцбургской школе, 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.

Функционализм

Работы Вюрцбургской школы доказали невозможность свести содержание психики к набору отдельных элементов, составляющих основу сенсорной мозаики. Наглядно был продемонстрирован и тот факт, что психическая активность имеет определенную направленность, цель. Это согласовывалось и с выводами Бэна и Спенсера, которые соотносили психическую деятельность с потребностью живого организма в адаптации к окружающему миру. Таким образом, в психологии на первый план вышла проблема исследования содержания не структуры, но функций психики, которые бы раскрыли именно психологические особенности взаимосвязи живого организма со средой. Отвергая взгляд на сознание как устройство «из кирпичей и цемента», ученые, разрабатывавшие новое направление в психологии - функционализм, приходили к выводу о необходимости изучать динамику психических процессов и факторов, обуславливающих их ориентацию на определенную цель.

Практически одновременно с положениями Вундта идея о том, что каждый психический акт имеет определенную направленность (*интенцию*) на объекты внешнего мира, была высказана австрийским ученым **Ф.Брентано** (1838-1917). Начав свою деятельность в качестве католического священника, он оставил ее из-за несогласия с догматом о непогрешимости папы и перешел в Венский университет, где стал профессором философии (1873). В то же время богословское образование, в частности некоторые положения схоластики и томизма, оказало в дальнейшем влияние на работы Брентано.

Его первый труд был посвящен психологии Аристотеля, а также ее интерпретации средневековыми католическими теологами, разработавшими понятие об интенции как особой направленности мысли. В незавершенной работе «Психология с эмпирической точки зрения» (1874) Брентано предложил свою концепцию психологии, противопоставив ее господствовавшей в то время программе Вундта. Основные положения своей теории он изложил

также в работах «Исследования по психологии органов чувств» (1907) и «О классификации психических феноменов» (1911).

Главной для новой психологии он считал проблему сознания, необходимость определить, чем отличается сознание от всех других явлений бытия. Только ответив на этот вопрос, подчеркивал Brentano, можно определить область психологии. Отвергая подход Вундта к определению содержания сознания, он утверждал, что позиция Вундта игнорирует активность сознания, его постоянную направленность на объект. Для обозначения этого постоянного признака сознания Brentano предложил термин *интенция*. Она изначально присуща каждому психическому явлению и благодаря этому позволяет отграничить психические явления от физических.

Интенция - это не просто активность. В ней совместно с актом сознания всегда существует какой-либо объект. В психологии используется, в частности, слово «представление», под ним понимается восстановление в памяти впечатков виденного или слышанного. Согласно же Brentano, следует говорить не о представлении, а о «представлении», т. е. о специальной духовной деятельности, благодаря которой осознается прежний образ. Это же относится и к другим психическим феноменам. Говоря, допустим, о восприятии, забывают, что в этом случае не просто происходит «всплывание» чувственного образа, а совершается акт «воспринимания» этого содержания. Следует решительно разграничить акт и содержание, не смешивать их, и тогда станет совершенно ясно, что психология является наукой об актах сознания. Никакая другая наука, кроме нее, изучением особых интенциональных актов не занимается.

Описав и классифицировав формы этих актов, Brentano пришел к выводу о том, что существуют три основные формы: акты «представления» чего-либо, акты суждения о чем-либо как истинном или ложном и акты эмоциональной оценки чего-либо в качестве желаемого или отвергаемого. Вне акта объект не существует, но и акт, в свою очередь, возникает только при направленности на объект. Когда человек слышит слово, его сознание устремляется сквозь звуковую, материальную оболочку к предмету, о котором идет речь. Понимание значения слова есть акт, и потому это психический феномен. Он разрушается, если рассматривать порознь акустический раздражитель (звук) и обозначаемую им физическую вещь. Раздражитель и вещь сами по себе к области психологии не относятся.

Считая, что при обычном самонаблюдении, так же как и при использовании тех видов эксперимента, которые предложил Вундт, можно изучить лишь результат, но не сам психический акт, Brentano решительно отвергал принятую в лабораториях экспериментальной психологии процедуру анализа, считая, что она извращает реальные психические процессы и феномены, которые следует

изучать путем тщательного внутреннего наблюдения за их естественным течением. Скептически относился он и к возможности объективного наблюдения, лишь ограниченно допуская этот метод в психологию, так как безусловно очевидными считал только психические феномены, данные во внутреннем опыте. Он подчеркивал, что знание о внешнем мире носит вероятный характер.

Уроки Brentano, поставившего задачей описать, как работает сознание, оказали большое влияние на формирующиеся в то время психологические направления. У него учились и под прямым воздействием его идей находились многие исследователи. В числе обучавшихся у Brentano был и З.Фрейд, отмечавший, что это был единственный курс, не связанный напрямую с медициной, который он полностью прослушал за время обучения в Вене. Основатель философского направления феноменологии Э.Гуссерль, который также был учеником Brentano, подчеркивал, что в отличие от философии, изучающей феномены сознания (как сенсорные, так и представляемые в виде форм, ценностей, понятий), психология изучает процессы, акты сознания.

Утвердив принцип активности сознания, Brentano стал пионером европейского функционализма, разработка которого была продолжена в трудах **К.Штумпфа** (1848-1936). Штумпф был профессором кафедры философии в Праге, Галле и Мюнхене. С 1894 г. он работал в Берлинском университете, где организовал психологическую лабораторию. Под влиянием Brentano он также пришел к выводу, что предметом психологии должно стать исследование психологических функций или актов («воспринимания», понимания, хотения и др.). Так, исследованию подлежит не цвет объекта (который представляет собой, согласно Штумпфу, феномен, а не функцию сознания), а акт (или действие) субъекта, благодаря которому человек осознает этот цвет в его отличии от других. Среди функций Штумпф различал две категории: интеллектуальные и эмотивные (или аффективные). Эмотивные функции состоят из противоположных пар: радость и печаль, желание и отвержение, стремление и избегание. Эмоциональный оттенок могут приобрести и некоторые явления, которые были названы «чувственными ощущениями».

С детства увлекаясь музыкой, Штумпф в большинстве своих экспериментальных работ сосредоточился на изучении восприятия музыкальных тонов. Эти работы были обобщены в его двухтомном труде «Психология тонов» (1883-1890), внесшем самый крупный после Гельмгольца вклад в исследование психологической акустики. Полемизируя с Вундтом, Штумпф считал противоестественным расчленение показаний интроспекции на отдельные элементы. Результатам тех опытов, которые проводились натренированными в интроспективном анализе сознания психологами вундтовской школы, Штумпф противопоставил в качестве заслуживающих большего доверия свидетельства экспертов-музыкантов.

Важным моментом в исследованиях Штумпфа было то, что он рассматривал музыку как феномен культуры. Он создал архив фонограмм с 10 тысячами фонографических записей примитивной музыки различных народов. Его исследование психологии пространственных представлений, изложенное в работе «О психологическом происхождении пространственных представлений» (1881), стало настольной книгой для многих ученых, занимавшихся впоследствии этой проблемой. Он принимал участие в исследованиях по детской психологии, организовав немецкое «Общество детской психологии», а также по зоопсихологии, доказав, в частности, при обсуждении на шумевшего феномена «умного Ганса» (лошади, которая выстукивала копытом «решение» арифметических задач), что животное реагировало на еле заметные движения дрессировщика.

Штумпф был не только замечательным ученым, но и хорошим педагогом, многие из его учеников стали впоследствии известными психологами, в том числе и один из основателей гештальтпсихологии - В. Келер, которому он оказал содействие при организации поездки в Африку для изучения поведения человекообразных обезьян.

Исследования восприятия музыкальных мелодий проводил и другой последователь и ученик Брентано - **Х. Эренфельс** (1859-1932). В своей работе «О гештальткчествах» (1890) он впервые ввел в психологическую науку понятие *гештальткчества*, названных в его честь *качествами Эренфельса*. Эти качества он рассматривал как духовные акты субъекта, которые определяют процесс «воспринимания» музыки. Качество «сверхсуммативности» он связывал с тем фактом, что при целостном восприятии появляются признаки, которые отсутствовали при восприятии частей предмета, а качество «транспозитивности» описывал как изменение целостного образа при разных способах предъявления. Эти открытия Эренфельса оказали значительное влияние на работы гештальтпсихологов.

Исследования процесса восприятия художественных произведений проводились и немецким психологом **Т.Липпсом** (1851-1914). Вместо термина *интенция* он предложил понятие *эмпатия*, которое описывал как особый психический акт. В нем субъект проецирует на воспринимаемый предмет свое эмоциональное состояние, испытывая при этом позитивные или негативные эстетические переживания. Как и интенциональная направленность, эмпатия исходит от субъекта, поэтому эстетические переживания вызываются не внешним миром, не художественным произведением, а воспринимающим произведение искусства человеком, который привносит в него свои эмоции.

Теорией эмпатии Липпс объяснял и возникновение геометрических иллюзий. Например, при восприятии архитектурных построек появляется ощущение, что они полны внутренней жизни. Поэтому вертикальная линия воспринимается более длинной, чем в

действительности, так как наблюдатель чувствует себя как бы вытягивающимся вверх.

Концепция Липпса о «вчувствовании» при восприятии художественных произведений обогатила исследования роли внутренней формы разных видов искусств. Ее использовали многие психологи, занимающиеся проблемами психологии искусства, в том числе и отечественные ученые Г. Шпет, А. Габричевский, П. Якобсон.

Хотя многие европейские ученые использовали положения Brentano и функциональной психологии в своих исследованиях, настоящий расцвет этой школы связан с американской психологией, прежде всего с работами У.Джемса.

У.Джемс (1842-1910) окончил Гарвардский университет, получив не только медицинское, но и художественное образование. Однако, в отличие от своего брата, известного писателя Г.Джемса, не искусство, но науку сделал ведущей сферой своей деятельности. Психология долгое время не занимала центрального места в его научных интересах, главным из которых стала философия. Отвергая строго рационалистический подход к познанию, Джемс не соглашался и с тем, что любая наука должна строго логически объяснять все наблюдаемые факты. В своей философии прагматизма он доказывал, что задача философии (так же как и позднее психологии) - описывать и систематизировать наблюдаемые факты, раскрывая их значение для практической деятельности людей. Обосновывая эти положения в своей работе «Прагматизм» (1907), он подчеркивал, что мы часто вынуждены в реальной жизни иметь дело с проблемами, для решения которых нет достаточных теоретических оснований. Поэтому истина должна рассматриваться не с позиций теории, а с позиций практики, ее реализации в жизни, т. е. теория здесь - это инструмент, при помощи которого решаются прагматические, важные для жизни проблемы и который помогает осознать, к каким реальным последствиям приведет принятие той или иной гипотезы.

Большое влияние на концепцию Джемса оказал Бергсон с его философией интуитивизма. Развивая идеи Бергсона, Джемс утверждал, что абсолютная ценность и достоверность логического познания сильно преувеличены. В противовес интеллектуализму он подчеркивал роль воли и чувств в руководстве поведением людей. Поэтому главное внимание Джемс уделял анализу идеологических и религиозных взглядов, тогда как другой представитель американского функционализма (и прагматизма) Д.Дьюи большой акцент делал на изучение логических концепций.

В психологических работах Джемса не столько изложена целостная система взглядов, сколько дан набор концепций, которые послужили основой различных подходов в современной психологии - от бихевиоризма до гуманистической психологии. Джемс сделал психологию одной из наиболее популярных наук в Америке, он

стал первым профессором психологии в Гарвардском университете, создателем первой американской психологической лаборатории (1875), президентом Американской психологической ассоциации (1894-1895). Этому способствовали и личные качества Джемса. Все, знавшие его, отмечали его юмор, добросердечие, заинтересованное отношение к людям.

В своих научных исследованиях, результаты которых были изложены им в основных трудах «Принципы психологии» (1890) и «Учебник психологии» (1892), Джемс занимался многими проблемами - от изучения работы мозга и развития познавательных процессов и эмоций до психологии личности и психоделических исследований. Одним из основных направлений его исследований было изучение сознания. В работе «Существует ли сознание?» (1904) он пересмотрел традиционное понимание процесса познания как отношения субъекта и объекта - познающего и познаваемого. Доказывая, что сознание - «это название несуществующей вещи», Джемс утверждал, что единственное реальное бытие, материал, лежащий в основе и вещей, и наших мыслей о них, - это наш опыт. Наши мысли представляют собой функцию познания, связанную со стремлением осознать окружающее, которое, в свою очередь, стремится стать осознанным. Таким образом, опыт, с его точки зрения, вбирает в себя отношения между объектом и субъектом, которые являются не первичными элементами, но частными производными конкретного опыта. Исходя из этого, чистый опыт представляет собой непрерывный поток жизни, который «поставляет материал для нашего последующего отражения». Но тогда и наше отражение, сознание представляет собой не статичный предмет, а непрерывное движение, поток мысли. При этом истинность или ложность мысли проверяется не сама по себе, а в соотношении с другими частями нашего опыта, с реальной практической пользой этой мысли.

Так Джемс пришел к идее о *потоке сознания*, т. е. о непрерывности работы человеческого сознания, несмотря на внешнюю дискретность, вызванную частично бессознательными психическими процессами. Непрерывность мысли объясняет возможность самоидентификации, несмотря на постоянные разрывы в сознании, поэтому, например, просыпаясь, человек мгновенно осознает себя и ему «не нужно бежать к зеркалу для того, чтобы убедиться, что это он». При этом Джемс подчеркивал не только непрерывность, но и динамизм, постоянную изменчивость сознания, говоря о том, что осознание даже привычных вещей постоянно изменяется. Перифразируя Гераклита, который говорил о том, что нельзя войти два раза в одну и ту же реку, он писал, что мы не можем иметь в точности одну и ту же мысль дважды.

Сознание не только непрерывно и изменчиво, но и селективно, избирательно, в нем всегда происходят принятие и отклонение,

выбор одних предметов или их параметров и отвержение других. С точки зрения Джемса, исследование законов, по которым работает сознание, протекает выбор или отвержение, и составляет главную задачу психологии. В этом вопросе и была главная причина разногласий между Джемсом и его школой функционализма и структурализмом. В отличие от Титченера для Джемса первичным являлся не отдельный элемент сознания, но его поток как динамичная целостность. При этом Джемс подчеркивал приоритетность изучения именно работы сознания, а не его структуры. Изучая работу сознания, он пришел к открытию двух основных его детерминант - *внимания и привычки*.

Говоря об активности человека, ученый подчеркивал, что психика помогает в практической деятельности, оптимизирует процесс социальной адаптации, повышает шансы человека на успех в любой деятельности. Психологические взгляды Джемса тесно переплетены с его философской теорией прагматизма, поэтому он много внимания уделял прикладной психологии, доказывая, что ее значимость не меньше, чем значимость теоретической. Особенно важной, с его точки зрения, является связь психологии с педагогикой, так как именно психология играет наиболее важную роль в формировании и развитии моральных, нравственных привычек. Он даже опубликовал специальную книгу для педагогов «Беседы с учителями о психологии» (1899), в которой доказывал огромные возможности воспитания и самовоспитания, важность формирования у детей правильных привычек.

Говоря о развитии нравственности, Джемс особо выделял проблему личности, причем понимал ее как интегративное целое, что было принципиально новым в исследовании личности в тот период. Он выделял в личности познаваемый и познающий элементы, говоря о том, что познаваемый элемент - это наше эмпирическое «Я», которое мы осознаем как нашу личность, в то время как познающий элемент - это наше чистое «Я». Большое значение имело и выделение нескольких частей в структуре эмпирической личности - физической, социальной и духовной личности, описывая которые Джемс говорит о том, что наше эмпирическое «Я» шире чисто физического, так как человек идентифицирует себя и со своими социальными ролями, и со своими близкими, что расширяет его физическое «Я». В то же время оно может быть и уже физического, если человек идентифицируется только с определенными потребностями или способностями и отгорожен от других сторон его личности.

Большое значение имело и описание Джемсом чувств и эмоций, вызываемых разными структурами и частями личности, прежде всего описание *самооценки* (самодовольства и недовольства собой), о роли которой впервые заговорил именно он. Рассматривая влияние самооценки на поступки человека, Джемс вывел формулу самоуважения, которая представляет собой дробь, в числителе кото-

рой - успех, а в знаменателе - притязания. Эта формула лежит в основе иерархии личностей, стремления человека к самосовершенствованию и успеху, болезней и неврозов, оценки себя и испытываемых людьми эмоций.

Джемс (одновременно с датским психологом Ланге) разработал одну из самых известных *теорий эмоций*. Эта теория указывает на связь между эмоциями и физиологическими изменениями. Джемс писал, что «мы опечалены, потому что плачем, приведены в ярость, потому что бьем другого, боимся, потому что дрожим», т. е. считал, что физиологические изменения организма первичны по отношению к эмоциям. Несмотря на внешнюю парадоксальность этого взгляда, теория Джемса-Ланге получила широкое распространение вследствие последовательности и логичности изложения и связи с физиологическими коррелятами. Представления Джемса о природе эмоций, несмотря на большое количество критических замечаний, частично подтверждаются и современными исследованиями в области психофармакологии и психокоррекции.

Джемс многое сделал для развития психологии как самостоятельной науки, независимой от медицины и философии. Он наметил многие направления продуктивного развития психологии, широкий план необходимых преобразований. Джемс и поныне считается одним из наиболее выдающихся американских ученых, который оказал огромное влияние не только на психологию, но и на философию и педагогику.

Идеи, заложенные Джемсом, были развиты Д.Дьюи (1859-1952), основателем Чикагской школы функционализма. Он также был представителем прагматического направления в философии, интересовался прикладным использованием психологии, прежде всего в сфере образования, включил педагогику в число преподаваемых им в университете предметов. Его книга «Школа и общество» (1899) пользовалась огромным успехом в США, а труд «Психология» (1886) стал первым американским учебником по этому предмету до появления учебника Джемса.

Окончив институт и аспирантуру при Балтиморском университете Д.Хопкинса, Дьюи получил в 1884 г. докторскую степень и начал читать собственный курс психологии в нескольких высших учебных заведениях США. В 1894 г. он стал профессором философии в Чикагском университете, основав там свою школу, из которой вышли десятки американских психологов. В течение десяти лет, которые он работал в Чикаго, ему удалось не только создать свою психологическую лабораторию и провести реорганизацию курсов, читаемых в университете, но и сформулировать ведущие методологические принципы функциональной психологии. В 1904 г. Дьюи начал работать в Колумбийском университете. Здесь он почти не занимался психологией, посвятив себя главным образом философии и проблемам образования.

Распространив теорию эволюции на психологию, Дьюи пришел к выводу о том, что процесс исследования, к которому он относил главным образом мышление, есть форма взаимного приспособления организма и среды. Он говорил, что существуют разные стадии в развитии мышления, а также целевая направленность каждой из них. Отсюда и интерес ученого главным образом к процессу, в том числе и к процессу мышления, а не к результату исследования.

В статье «Понятие рефлекторного акта в психологии» (1896) Дьюи доказывал, что предметом психологического исследования является не структура сознания, а его функция. Эта статья многими исследователями рассматривается как поворотный пункт в развитии американского функционализма, который заявил о своем несогласии со структурализмом и отстаивал свой подход к психологии. (Окончательно программа Чикагской школы функционализма была сформулирована последователем Дьюи Д.Энджелом в его президентском адресе Американской психологической ассоциации в 1906 г. В нем функционализм определялся как учение о психических операциях в противовес учению о психических элементах.) В то же время Дьюи отвергал тождественность психологического и психофизического подхода к рефлексу, считая последний предметом физиологии, но не психологии, которая рассматривает психику в качестве координатора поведения, а одним из таких координаторов и является рефлекс.

Психическая деятельность, по мнению Дьюи, представляет собой поток, но не только сознания, а еще и активности, включающей в нераздельной целостности организм и среду. Таким образом, он, как и Джемс, не разделял принятое до тех пор в психологии разделение субъекта и объекта. Он считал, что невозможно рассматривать стимул и реакцию как независимые друг от друга феномены. Пока координация организма в среде выполняет адаптационную функцию, эта целостность сохраняется. Если же стабильность нарушается, то картина протекания деятельности меняется. Субъект начинает осознавать причину неудачи, движение затормаживается, и внимание направляется на определенный стимул. Таким образом, сознание - это один из частных моментов постоянного процесса «исследования» и адаптации к среде.

Исходя из теории прагматизма, Дьюи считал, что истинность или ложность результата осознания должна проверяться последствиями конкретного действия. Иначе говоря, реальная жизнь проверяет верность тех суждений и понятий, к которым пришел человек и на основе которых выстраивал свое поведение. При этом Дьюи был убежден в том, что процесс мышления развивается в сторону все большей успешности. Поэтому человек может наилучшим образом приспособиться к самым сложным ситуациям и даже изменить среду. Эта вера Дьюи в человека и его могу-

щество во многом была связана и с той социальной ситуацией, в которой он жил, с высоким темпом технической революции, бурным развитием технологий, особенно заметным в одном из самых развитых промышленных центров США, каким являлся Чикаго. Позже, уже в своих философских работах, он также подчеркивал силу общества, которое может справиться с проблемами, недоступными отдельному человеку. Вера в социальную силу - один из важных моментов психолого-философской концепции Дьюи.

Наряду с Дьюи одним из лидеров Чикагской школы был Д. Энджелл (1869-1949), возглавивший ее после отъезда Дьюи в Нью-Йорк. Благодаря ему факультет психологии Чикагского университета стал самым популярным в США. В учебнике «Психология» (1904), а также в своей речи к Американской психологической ассоциации, о которой упоминалось выше, он писал, что функционализм исследует психические операции, выполняющие роль посредников между организмом и средой. Главное назначение сознания, с этой точки зрения, состоит в понимании тех изменений, которые происходят в новой, все более усложняющейся среде. Организм действует, используя свои функции - внимание, память, мышление - как единое психофизическое целое. То есть фактической разницы между сознанием и движением (разумом и телом), с точки зрения адаптации организма к среде, нет. Задачей функционализма является изучение законов психических процессов и условий, в которых они протекают. Для этого недостаточно данных интроспекции, необходимо использовать и наблюдение, и генетический метод. Поэтому в работах Энджелла и его школы большое внимание уделялось исследованию мышечной адаптации и развитию потребностей.

К концу 20-х годов XX в. функционализм стал признанной школой, практически полностью оттеснив структурализм. К этому времени Энджелл отошел от активной научной деятельности и Чикагскую школу возглавил **Г.Кэпп** (1873-1954). В книге «Психология» (1925) он, определяя психологию как науку о психической деятельности, подчеркивал, что этот термин является общим для восприятия, памяти, мышления, воли и других психических процессов и состояний. Вслед за Дьюи и Энджеллом он говорил о том, что функции психики состоят в приобретении, «сохранении, организации и оценке опыта и его последующем использовании для руководства поведением».

Со временем Чикагская школа стала утрачивать черты исследовательского направления, превращаться в образовательный центр, занимающийся подготовкой специалистов в области психологии. Это было связано и с появлением бихевиоризма, нового психологического направления, которое завоевывало все большее признание.

Наряду с Чикагской школой к функциональному направлению примыкала Колумбийская школа, которую возглавлял Р.Вудвортс (1869-1962). Как и Энджелл, Вудвортс отрицательно относился к

термину «психологическая школа», считая его претензией на доминирование определенной теоретической системы, что недопустимо в науке. Поэтому себя он относил к эклектикам, подчеркивая открытость своей позиции по отношению к разным методологическим концепциям. В Колумбийской школе работали Д. Кеттел и Э. Торндайк, которые начали разрабатывать новые экспериментальные методы изучения психики, ее функционирования. Это явилось важным стимулом для развития не только экспериментальной психологии, но и новых научных школ - дифференциальной психологии, бихевиоризма.

Свою концепцию Вудвортс назвал «динамическая психология». Основные положения этого подхода к психологии он изложил в работах «Динамическая психология» (1918) и «Динамика поведения» (1958).

Научную деятельность он начинал в Англии под руководством Шеррингтона. Исследования в области физиологии частично отразились и на его психологических взглядах. Первое собственное исследование Вудвортса было посвящено *проблеме «переноса»* в обучении. Анализируя связи стимул-реакция, он подчеркивал значение активного вмешательства организма в систему их взаимодействия, что изменяло формулу, превращая ее в стимул-организм - реакция. По его мнению, для понимания поведения важнейшее значение имеет изучение этой промежуточной переменной, которая может совершенно изменить первоначальные взаимосвязи между стимулом и ответной реакцией. Поскольку такое исследование внутренней переменной связано с включением данных самонаблюдения, он предусматривал в своих трудах совмещение фактов, полученных при помощи различных методов, в том числе и интроспективного.

Изучая развитие поведения, Вудвортс выделил важную роль *мотивации* в этом процессе, разделив механизмы поведения и его мотивацию. Цель динамической психологии он видел в исследовании мотивации, называя ее иногда «мотивологией». Работы, посвященные анализу поведенческих механизмов, привели его к мысли о существовании двух этапов в процессе деятельности - подготовительного (*установки*) и *консуматорного*, т. е. завершающей реакции, благодаря которой достигается цель.

Вудвортс также подчеркивал существование динамичных, гибких взаимоотношений между мотивацией и механизмом. Мотивация активизирует механизм, приводя его в действие. Но когда потребность удовлетворена, применение механизма как такового может приобрести мотивационную силу. Таким образом, то, что было первоначально лишь средством, становится целью. Эти работы впервые позволили экспериментально изучить не только процесс появления новых видов деятельности, но и развитие мотивации, что делает их актуальными и сегодня.

Американские функционалисты рассматривали функцию как деятельность, охватывающую и сознание, и поведение. Это отличало их позицию от позиции европейских психологов, анализирующих в первую очередь акты (функции) сознания. Но было и общее, что определяло подход к предмету психологического исследования в обеих школах. Началом психической деятельности для них был субъект, операциями и актами которого определяется характер мира, где он функционирует. А так как каждое человеческое действие целенаправленно (субъективно - для самого субъекта и объективно - по структуре деятельности), то любая функция приобретает определенную цель, или интенцию. В то же время объективный психологический анализ этой направленности не мог быть осуществлен ни путем наблюдения или самонаблюдения, ни путем тех экспериментов, которые в то время существовали в психологии. Это во многом определило позицию последователей американского функционализма - бихевиористов, которые предложили полностью исключить сознание из предмета психологии, ограничившись изучением самого акта поведения, связи между стимулом и реакцией, которую он вызывает.

В то же время вклад этого направления в развитие психологии очень важен, так как именно его представители объективно показали значение поведения, которое наравне с сознанием должно быть включено в предмет психологии. Не менее важной была и идея целостности, рассмотрение не только сознания и поведения, но и той социальной среды, в которой развивается живое существо. Именно эти положения, так же как методы изучения психической деятельности, разработанные в рамках функционализма, определили пути дальнейшего развития психологии.

Французская психологическая школа*

Значительный интерес большой группы французских ученых к проблемам содержания и структуры личности закономерно привел их к мысли о важности исследования роли культуры и социальной среды в процессе становления психики. Одним из центральных стал вопрос о соотношении сознательного и бессознательного в психике, влиянии бессознательных мотивов на поступки людей, их взаимоотношения друг с другом. Естественно, что первые работы, в которых анализировалась природа гипноза и внушения, привлекли внимание ученых к аномальным явлениям, к людям, страдающим разными формами психических заболеваний. Эти работы показали значение данных патологии для исследования психики нормальных людей.

* Раздел написан при участии Д. В. Наумовой.

Интерес к социальным факторам, влияющим на содержание психики, к бессознательным установкам, воздействующим на поведение человека, позволил объединить разные психологические сообщества, как это произошло во французской науке на рубеже XIX-XX вв. Повышенное внимание к исследованию роли внушения и гипноза связано с работами Ф.Месмера (1734-1815), объяснявшего природу гипноза «животным магнетизмом», т. е. излучением особых флюидов, которыми может быть «заряжен» гипнотизер и даже отдельные предметы.

Изучение гипнотических явлений привлекало не только медиков, но и психологов. Эти работы давали возможность изучить область бессознательных явлений, которая была вне зоны досягаемости для обычных экспериментов. Не меньшее значение имело исследование факторов, влияющих на внушаемость, показывающих степень гипнотической зависимости от возраста, индивидуальных особенностей и психического состояния человека. Поэтому на рубеже веков исследованием роли гипноза во Франции занимались сразу две школы - в Париже и в Нанси.

Школой в Нанси руководил А.Льебо (1823-1905). Он активно использовал гипноз при лечении различных соматических и невротических заболеваний, добиваясь значительных терапевтических результатов. Исследуя природу гипноза, Льебо выдвинул свою концепцию, в которой рассматривал гипноз как внушенный сон. Путем внушения можно вызвать гипнотическое состояние (состояние сна) практически у любого человека. Связывая психологические особенности такого состояния в том числе и с действием воображения, Льебо, а затем его ученик И. Бернгейм разрабатывали методы словесного внушения. Предложенные ими приемы постгипнотического внушения оказались весьма эффективными, их клиенты бессознательно хранили внушенную им информацию в течение многих лет. Именно эти работы привлекли пристальное внимание З. Фрейда во время его посещения Нанси.

Занимаясь лечением истерии, ученые этой школы объясняли истерические симптомы (паралич деятельности или чувствительности без органических поражений) внушением со стороны другого человека (суггестия) или со стороны самого субъекта (автосуггестия), полагая, что такое внушение и самовнушение могут происходить бессознательно.

Парижскую школу возглавлял **Ж.Шарко** (1825-1893), который после окончания медицинского факультета Парижского университета более 30 лет проработал в одной из центральных неврологических больниц Сальпетриер. Шарко изучал наследственные формы нервных болезней и неосознаваемые психические явления, а также различные (в том числе хронические) заболевания нервной системы; он разработал ряд новых методов психотерапии (например, душ Шарко). Увлекаясь вопросами психологии художествен-

ного творчества, он также одним из первых отметил психотерапевтическое воздействие произведений искусства.

Несмотря на широту профессиональных интересов, наиболее серьезное внимание Шарко уделял проблеме истерии, различные проявления которой им были впервые описаны и исследованы. Разрабатывая травматическую теорию истерии, Шарко отметил сходство между поведением истериков и людей, находящихся в состоянии гипноза. В противовес работам нансийской школы он утверждал, что гипнозу подвержены главным образом лица, склонные к истерии. Исходя из этого, Шарко впервые начал широко использовать гипноз при лечении истерии. Поскольку он считал истерию нервно-соматическим заболеванием, он и гипноз, который с ней связан, относил к патологическим явлениям, обусловленным анатомо-физиологическими причинами. На основании многолетних наблюдений он выделил различные стадии гипноза - каталепсию, летаргию и сомнамбулизм. Работы Шарко имели огромное значение для становления психологической науки, недаром среди его учеников были многие выдающиеся психологи: П. Жане, Ж. Дегерин, З. Фрейд, В. М. Бехтерев.

Однако основателем французской школы психологии по праву считается другой выдающийся ученый, Т. Рибо (1839-1916). После окончания медицинского факультета в Сорбонне он занялся изучением философии, получил степень доктора философских наук. В 1885 г. он стал профессором Сорбонны, а в 1888 г. - профессором в Коллеж де Франс, одном из самых престижных учебных заведений Франции, где специально для Рибо была создана кафедра экспериментальной и сравнительной психологии, которую он возглавлял до 1902 г., передав ее впоследствии П.Жане. В 1906 г. он был избран членом Французской академии наук.

Стремление не только утвердить эмпирическую психологию, но и завоевать новых ее сторонников привело Рибо к мысли о необходимости издания собственного журнала. Этот журнал, получивший название «Философское обозрение», начал выходить в 1876 г., а в 1885 г. совместно с Ж.Шарко и П.Жане он основал Общество физиологической психологии. И в журнале, и в Обществе, организованном Рибо, преобладали сторонники позитивного, эмпирического направления в психологии. Однако Рибо был чужд односторонний подход к психологическим и философским проблемам, поэтому на страницах журнала находили место и статьи приверженцев классической психологии и метафизики. Всеобщее уважение, которым пользовался Рибо, признание его заслуг в развитии европейской, прежде всего французской, экспериментальной психологии получили подтверждение на первом Международном конгрессе психологов, который состоялся в 1889 г. в Париже и председателем которого единогласно был избран Рибо.

Рибо был одним из крупнейших представителей экспериментальной психологии. В развитии этого направления во Франции он сыграл роль не менее значительную, чем Вундт в Германии. Придерживаясь преимущественно спиритуалистических воззрений в философии, Рибо пришел к выводу о необходимости строить психологию на основе сравнительных и эволюционных принципов. Этот взгляд был связан с его идеей о необходимости построения психологии как точной, позитивной науки, в которой личные воззрения исследователей уходили бы на второй план, уступая место неопровержимым, экспериментально найденным доказательствам. Не возводя эмпиризм в безусловный принцип, он допускал возможность метафизических, интроспективных данных в тех случаях, когда поиски истины были связаны с областями, не относящимися к точным наукам. Однако в своих психологических исследованиях он стремился к поиску физиологических обоснований для объяснения психических процессов. Доказывая, что в основе психологии должны лежать естественные науки, прежде всего биология, Рибо подчеркивал, что психические явления представляют собой по сути эпифеномены различных состояний мозга. Поэтому он считал необходимым изучать их в неразрывной связи с нервными процессами, подчеркивая, что психическое и физическое не разные сущности, но стороны одного и того же явления.

Многочисленные труды Рибо, посвященные исследованию практически всех значимых психологических проблем (психофизической проблеме, вопросам патопсихологии, исследованию памяти, внимания, воли, эмоций, творчества и т.д.), были переведены на многие языки. Современники отмечали в них легкость изложения, обилие строго проверенных фактов и осторожность в выводах. Эти достоинства в сочетании с новизной психофизического подхода сделали их популярными не только среди специалистов, но и среди образованных людей вообще.

В 1870 г. вышла первая работа Рибо «Современная английская психология», в которой он с позиций английского ассоцианизма критиковал господствующую в то время во Франции спиритуалистическую психологию, прежде всего школу В. Кузена. В его последующей работе «Современная германская психология» (1879) Рибо не только дал обзор состояния психологии того времени, но и изложил основы своего проекта построения психологии как эмпирической науки, использующей данные патологии в качестве метода исследования психики нормальных людей.

Большое значение для развития эмпирической психологии имел разработанный Рибо метод «естественного эксперимента». Идея «естественного эксперимента», или «эксперимента, поставленного природой», была навеяна работами К. Бернара. С точки зрения Рибо, это эксперимент, который ставит над человеком природа, создавая людей разного типа, с разным уровнем развития (дикари,

дети, взрослые цивилизованные люди) и разным уровнем психического здоровья (невротики, умственно отсталые люди и т.д.). Доказывая значение «естественного эксперимента», Рибо подчеркивал, что психология не может оставаться наукой о белом, взрослом, образованном человеке, предлагая в качестве объекта психологического исследования триаду душевнобольной-дикарь-ребенок.

Этот метод использовался многими известными французскими психологами - П.Жане, Ш.Блонделем, А.Валлоном и др. Душевная болезнь рассматривалась ими как своеобразный патопсихологический метод, как эксперимент, более надежный и репрезентативный (в особенности для исследования высших психических функций), чем эксперимент психофизический. Недостаток психофизического эксперимента, с точки зрения Рибо, заключался главным образом в том, что он не давал представления о высших психических процессах, в формировании которых, по его мнению, значительную роль играли социальные факторы, игнорируемые при психофизическом исследовании.

Рибо считал искусственным традиционное деление психических процессов на познавательные, эмоциональные и волевые, подчеркивая их тесную взаимосвязь. Исследование внимания, мышления, воображения привело Рибо, как и Н. Н. Ланге, к мысли о большом значении двигательных компонентов в их развитии. Полученные данные он изложил в книгах «Психология внимания» (1889), «Болезни памяти» (1881), «Болезни личности» (1885), «Болезни воли» (1888), «Опыт исследования творческого воображения» (1901) и др., в которых Рибо стремился реализовать свою программу, привлекая собранный психиатрами обширный материал.

Одним из наиболее значимых открытий Рибо является сформулированный им *закон обратного развития памяти*. Он устанавливает порядок старческого ослабления памяти, ее утраты и процесса восстановления в случае временной потери памяти. По этому закону, который также называется *законом прогрессивного расстройства памяти*, память утрачивается в направлении от нового к старому и от сложного к простому. Так, прежде всего утрачивается восприятие ближайших текущих событий, общих идей, чувствований, действий. Сначала страдает память на собственные имена, далее - на конкретные предметы, еще позднее - на отвлеченные понятия. Долговременное сохранение в памяти отвлеченных понятий Рибо объяснял тем, что первоначально для удержания их в памяти требовалось большое* количество времени и упражнений. Примеры такого расстройства памяти можно найти в старческом слабоумии, при болезни Корсакова и других заболеваниях.

Работы Рибо оказали значительное влияние на А. Бине, П. Жане, А.Пьерона, Ж.Дюма и других исследователей. Недаром его ученик Ж. Дюма адресовал ему латинское изречение: «Мы все вышли из тебя».

Развитие этого психологического направления было продолжено учеником Ж.Шарко и коллегой Т.Рибо **П.Жане** (1859-1947). Он также пришел к выводу о том, что экспериментальная психология должна быть патологической, так как, зная психические болезни, можно изучать нормальную психику. Вслед за К. Бернардом он утверждал, что болезненные и здоровые состояния подчиняются одним и тем же законам, так как при болезни наблюдается лишь усиление или ослабление явлений, существующих в нормальном состоянии.

Жане занимался многими проблемами - разрабатывал методы исследования таких психических процессов, как восприятие, внимание, память; исследовал структуру сознания и личности, соотношение сознательного и бессознательного в содержании психики.

Совершенно по-новому, наперекор традиционным для того времени подходам, рассматривал Жане проблему свободы воли. Он считал, что психическая деятельность в ее примитивной, элементарной форме есть деятельность автоматическая, в ее основе не лежит свобода воли. Доказывая вторичность природы воли, он писал о ее производности от объективного процесса, в котором непременно представлен другой человек. При волевом акте мы испытываем особое чувство, чувство усилия, которое не наблюдается ни при каком действии иного характера. Иными словами, воля - это высший психический процесс, обладающий единством и неделимостью, что мы можем наблюдать во всех наших психических процессах. Важным моментом является то, что при осознании данное впечатление усиливается. В этом заключается, по мнению Жане, гармония механизма волевой деятельности, при которой наблюдается синтез огромного числа образов и идей. Отличие волевого акта от автоматического в том и заключается, что автоматическое действие определяется конкретным образом или идеей, оно индивидуально. Поступки человека, поддающегося действию образа, так же индивидуальны, как и сами ощущения, их породившие. Волевой же акт становится следствием суждения или общей идеи, поэтому он независим. Суждение каждый раз становится новым и неожиданным феноменом, возникающим среди механических движений, по отношению к которым оно является чем-то недетерминированным и свободным. Таким образом, свободным действие становится потому, что делается разумным и приобретает мировую и моральную ценность. Эта связь свободы с разумом и нравственностью в значительной степени сближает позицию Жане со взглядами российских психологов начала XX в., которые также рассматривали волю не как спонтанную активность, но как производное интеллектуального развития и социальной ситуации. Общим является и подход к проблеме становления внутреннего мира человека, который, по мнению Жане, строится в результате принятия внешних правил и норм поведения - социа-

лизации. Однако ученый подчеркивал, что это не пассивный процесс, интериоризация происходит в процессе гиктивной переработки информации.

Изучая структуру сознания, Жане подчеркивал, что все высшие проявления духа строятся на основе низших, где действие, чувство и разум слиты воедино. При этом высшие психические функции обладают важным качеством - единством (например, волевые действия, личность, которая подчиняет все поступки единой цели), они синтезируют все элементарные функции.

Из этого положения вытекала необходимость изучения элементарных форм сознания. Клинические наблюдения Жане показали, что есть так называемое рудиментарное сознание, хранящее совершенно изолированные ощущения, не способные действовать друг на друга. Начальное ощущение может вызывать другие образы, но каждый образ остается изолированным, не соединяясь с другими и не действуя на них. В рудиментарном сознании не только ощущения, но и эмоции, ассоциации идей могут существовать в зачаточном состоянии. Характерным признаком этого сознания является то, что оно безлично, т.е. не способно вызвать идею о нашем «Я».

На основе полученных материалов Жане вывел законы, которым подчиняются изолированные феномены сознания: 1) ощущения и образы сопровождаются телесным движением, без которого они не могут существовать; 2) всякое вызванное в сознании ощущение или образ остается там до тех пор, пока не вытеснится другим ощущением; 3) всякие ощущения и эмоция стремятся развиваться и завершаться, они проявляются всегда в специфических движениях и действиях.

Рудиментарное сознание представляет собой, по мысли Жане, низший уровень в структуре сознания. На следующих ступенях в иерархии находятся память, характер и личность. Память связана с узнаванием и локализацией идей, при этом существенным элементом вспоминания является образное воспроизведение ранее испытанного ощущения. Иначе говоря, для работы памяти необходимо обладать способностью испытывать ощущения. Сложные психические явления, идеи, произвольные движения, речь и т.д. у любого человека в каждый момент его жизни слагаются из образов определенной категории, и вспоминание этих сложных элементов зависит от воспроизведения соответствующих элементарных образов.

Единство психических явлений, замеченных и понятых, дает начало понятию о «Я». Это есть синтез психических явлений, но не ассоциация идей, так как последняя подразумевает лишь автоматическое воспроизведение явлений одно за другим. Напротив, «Я» - это суждение, которое синтезирует различные факты, констатируя их единство из различных психических явлений, вызванных внешними впечатлениями или автоматической игрой ассоциаций, обра-

зующих новую идею - понятие о личности. Так Жане пришел к важному положению своей теории о том, что в основе образования личности, или «Я», лежит память. Если память изменяется, то ее модификации приводят к изменению личности и всей психической жизни. При этом он отмечает, что без взаимодействия между людьми невозможно развитие психики, становление личности.

Жане выстроил трехуровневую структуру сознания: элементарные ощущения, затем память, а на ней базируется «Я», или личность. Причем он разделял эти понятия, говоря о том, что личность по своей природе метафизична, неизменна и неделима, а идея о «Я» изменяется в течение жизни. При этом болезни затрагивают именно область «Я».

Детализируя эту схему, Жане писал о том, что самую высокую степень занимает функция схватывания реальности во всех ее формах, т. е. функция реального действия, причем это действие может производиться и в физической, и в социальной среде. Вторая ступень иерархии - те же операции, но лишённые того, что приводит их в совершенство, т. е. остроты чувства реального; это действия без точного приспособления к новым фактам, «безучастные действия и восприятия». На третьей ступени - идеи, рассуждения, воображение, бесплодные мечтания, а на самом низком уровне находятся двигательные возбуждения, плохо приспособленные, бесполезные.

Таким образом, Жане указывал на иерархичность психических явлений, подразумевая под этим не просто смену одной ступени другой, а процесс сложного взаимодействия, синтеза психических образов. Этот подход опровергал идею Спенсера о том, что человеческое сознание в каждый момент содержит только одно явление, а психическая жизнь заключается в их последовательной смене. Жане подчеркивал, что все люди в каждый момент времени располагают разным количеством идей. Психическая жизнь - это чередование явлений, причем каждое из них состоит из множества элементарных фактов.

Под воздействием различных факторов (усталости, утомления, душевного потрясения) у субъекта наблюдается снижение психологической активности. При этом высшие явления, например волевые действия, становятся невозможными, а низшие сохраняются и развиваются на месте высших, т. е. происходит замещение. При этом исчезают практически все социальные функции, связанные со взаимодействием с другими людьми, так как их выполнение требует большого напряжения.

Жане также ввел в психологию такое важное понятие, как *сужение поля сознания*. *Поле сознания* - это наибольшее число простых или относительно простых образов, которые одновременно могут находиться в одном и том же сознании. Вундт называл это «пункт внутреннего зора». Поле сознания может изменяться подобно полю зрения, оно вовсе не одинаково у всех людей и не ос-

тается всегда неизменным у одного и того же субъекта. Сужение поля сознания - это психическая слабость, состоящая в уменьшении числа осознаваемых явлений. По мнению Жане, ограниченное поле сознания свойственно больным людям и детям. У детей это проявляется в прерывистых действиях, минутном гневе или слезах, а у больных - в рассеянности или сосредоточении сознания на каком-нибудь одном пункте, забывании о присутствующих и т.д. Сужение поля сознания соответствует рудиментарной психике.

Исследование причин сужения поля сознания привело Жане к анализу очень важного для психологии вопроса о *соотношении сознательного и бессознательного в человеческой психике*. При этом он выстроил свою концепцию психики, отличную от известной теории Фрейда. Изучение пациентов с различными психическими заболеваниями показало, что психические расстройства влияют на возбуждение определенных функций, при этом наблюдается диссоциация (распад, разложение) либо недавно образовавшейся функции, либо древней. В условиях диссоциации древняя функция, которую Жане относил к подсознанию, остается почти нетронутой. При этом функции, находящиеся в области бессознательного, отделены от личного сознания. Иными словами, под бессознательным действием понимается такой акт, который обладает всеми признаками психического акта, за исключением того, что он никогда не осознается выполняющим его субъектом. Например, воспоминание остается, несмотря на амнезию, речь и хождение обнаруживаются во сне, несмотря на мутизм и паралич в состоянии бодрствования. Таким образом, внешне эти действия обладают разумностью, хотя и совершаются вне нормального сознания субъекта.

Сознание связано с реальностью и проявляется в активной деятельности. Эта деятельность представляет собой синтетическую, она соединяет несколько явлений в одно новое, отличное от них. При этом существуют два способа познавать явления: безличное ощущение и личное восприятие. Сознательное ощущение - это сложное целое, в котором комбинируются психические элементы, соответствующие простым движениям. Ощущения организуются в более сложные состояния - общие чувствования, последние соединяются между собой и образуют в каждый момент особое единство, которое называется идеей о личности. Другие психические комбинации образуют различные понятия внешнего мира. Однако главными факторами, определяющими личность человека, по мнению Жане, являются два вида психической деятельности - творческая и консервативная. Творческая деятельность синтезирует восприятия в суждения, общие понятия, художественные, моральные или научные концепции. Консервативная же пытается сохранять и повторять информацию (ассоциация идей, память). Физическое здоровье и гармония духа зависят от сочетания этих сторон психики - творческой и консервативной.

Наряду с исследованиями психики на основе привлечения данных психиатрии в этот период во французской психологии появилась школа, которая во главу угла ставила изучение социальных контактов. Если в первом случае для исследования закономерностей формирования психики использовался клинический метод, то во втором - изучение людей в разных социальных ситуациях, в том числе и кросскультурные исследования.

Родоначальником этого направления, получившего название французской социологической школы, стал **Э.Дюркгейм** (1858-1917). Развивая позитивистскую концепцию Конта, он стремился создать объективную социологию как науку об обществе, изучающую особую духовную реальность. Он ввел термин «социологизм», под которым понимал несводимость социальной реальности к биологическим и психологическим явлениям. Общественные явления необходимо связывать с особенной социальной средой, с определенным типом обществ, находя в его характеристиках причины изучаемых феноменов.

Дюркгейм подчеркивал, что общество состоит из индивидов, но это не простое соединение частей, общества нет там, где есть одни только индивиды. Над индивидом стоит высшая духовная власть - коллектив. Целью коллективной жизни, по его мнению, является интеграция индивидов в сообщества, которые наделяются моральным авторитетом и потому способны выполнять воспитательную функцию.

Индивид нуждается в обществе, потому что в сплоченном коллективе человек не предоставлен только своим, часто слабым, силам, но «имеет долю участия в коллективной энергии, находит в ней поддержку в минуты слабости и упадка». Поэтому, как отмечал Дюркгейм, в группе люди могут даже пожертвовать своими интересами ради общей цели, а интеллектуальное развитие часто связано со стремлением исполнить свое социальное предназначение, т. е. высшие формы человеческой деятельности имеют коллективное происхождение.

Анализируя отношения между личностью и социальной солидарностью, ученый подчеркивал, что индивид, становясь все более автономным, в то же время сильнее зависит от общества, причем эти процессы совершаются параллельно. На основе своих исследований он приходил к выводу о том, что в основе формирования общества лежит механическая и органическая солидарность. Механическая солидарность - это солидарность вследствие сходства. При господстве в обществе этой формы единения индивиды мало чем отличаются друг от друга, они испытывают те же чувства, привержены тем же ценностям, общество сплочено, потому что индивиды еще не дифференцированы. Такое устройство характерно для ранних первобытных обществ.

При органической солидарности сплоченность основана на социальной дифференциации. Индивиды не похожи друг на друга,

но тем не менее могут сосуществовать друг с другом, работать, принимать ценности другого и т. д. Этот тип общества характерен для современных цивилизаций, культурных обществ, основная характеристика которых - существование высшей морали, которой подчиняются все, независимо от вероисповедания, места проживания и т.д.

Отсюда вытекает главная идея Дюркгейма о том, что коллективное сознание отличается от индивидуального, так как развивается по своим законам, а не является результатом или выражением индивидуальных сознаний. При этом под коллективным сознанием он понимал «совокупность общих верований и чувств, свойственных в среднем членам какого-либо общества». Так он пришел к выводу о том, что индивид возникает из общества, а не общество из индивидов, поскольку свойства социальной системы не могут быть объяснены суммой элементов или сведены к ней.

Коллективная жизнь, как и психическая жизнь индивида, состоит из представлений, при этом индивидуальные и социальные представления сравнимы между собой, так как в обеих сферах - социальной и психической - обнаруживается один и тот же закон. Коллективное представление - это особый факт социальной жизни, который определяет видение мира отдельной личностью. Оно является внешним по отношению к индивидуальным сознаниям, а затем постепенно интериоризуется ими.

Общество представляет собой совокупность ассоциированных индивидов, и система, которую они образуют, видоизменяется в зависимости от их расположения на территории, от количества и характера способов общения и общественного сознания. Очень важны и социальные явления, т. е. наиболее характерные особенности коллективной жизни - религиозные верования, обряды, правила морали, правовые предписания и т.д. Они обязательны, поэтому данный способ деятельности и мышления индивида не сотворен им, а идет извне, из социума. Эти особенности устанавливающих в конкретном сообществе отношений и влияют главным образом на характер коллективных представлений.

Высказанные Дюркгеймом идеи о развитии коллективного сознания были использованы при изучении традиционных культур известным психологом, философом и этнографом Л. Леви-Брюлем (1857-1939).

В работах «Первобытное мышление» (1922), «Первобытная душа» (1927) он использовал богатый этнографический материал о жизни народов Африки, Австралии, Океании, находящихся на разных этапах социокультурного развития. Опираясь на выдвинутое Э. Дюркгеймом понятие «коллективные представления», Леви-Брюль утверждал, что различным социально-историческим структурам соответствуют определенные типы мышления. Исходя из этого положения, он сформулировал теорию о двух типах мышления - пер-

вобытном и логическом. В книге «Умственные функции в низших обществах» (1910) он описал первобытное мышление, характеризуя его как мистическое по содержанию, пралогическое (дологическое) по способу организации: нечувствительное к противоречиям и непроницаемое для опыта. В отличие от мышления представителя цивилизованного общества оно не ориентировано на установление логических отношений, а подчиняется закону партиципации (сопричастия), в силу которого предметы объединяются не по существенным свойствам, а по приписываемым им мистическим качествам.

Леви-Брюль подчеркивал, что «пралогическое» и «логическое» мышления представляют собой не сменяющие друг друга стадии, но сосуществующие типы мышления. Пралогическое мышление, определяя содержание коллективных представлений первобытного человека, не распространяется на сферу личного опыта и практических действий. В то же время в современном обществе, в котором доминирует логическое мышление, сохраняются и следы пралогического, например в религии, морали, обрядах. Таким образом, в процессе исторического развития изменяется соотношение между первобытным и логическим мышлением, причем доля последнего увеличивается.

Взгляды Дюркгейма и Леви-Брюля повлияли на концепции многих ученых - М. Гальбовакса, Ш. Блонделя и в некоторой степени даже Ж. Пиаже. Так, многие характерные черты эгоцентрического мышления, свойственного детям, имеют несомненное сходство с описаниями пралогического мышления Леви-Брюля.

Изучением социальных контактов людей и их влияния на психику отдельного человека занимался также **Г.Тард** (1843-1904). Он был не согласен с концепцией социологизма Дюркгейма, главным образом с его мыслями о механизмах формирования коллективных представлений. Концепция Тарда сложилась под влиянием работ Льебо и Шарко, доказавших большое значение внушения и гипноза в жизни субъекта.

Тард выдвинул концепцию, согласно которой основой социальных связей личности служат три фактора: подражание, изобретение и оппозиция (противодействие инновациям). В книге «Законы подражания» (1893) он, исходя из логического анализа различных форм взаимодействия, доказывал, что среди этих факторов доминирует подражание как основа присвоения индивидом установок, верований, чувств других людей. Внушенные извне мысли и эмоции определяют характер душевной деятельности как в состоянии сна, так и при бодрствовании.

Групповое поведение Тард трактовал как гипнотизацию множества людей, основанную на имитации, а само это поведение - как одну из форм сомнамбулизма. В работе «Социальная логика» (1895) он писал: все, что человек умеет делать, не учась на чужом

примере (ходить, есть и др.), относится к разряду физиологических явлений, а обладание какой-либо походкой, предпочтения в еде и т. п. - результат социальной жизни. Он подчеркивал, что в обществе подражание имеет такое же значение, как наследственность в биологии. В результате сложных взаимодействий возникают «изобретения», которые также распространяются по законам подражания.

Работы французских ученых помогли расширить предмет психологии, включив в него не только бессознательное, но и коллективную психику. Наиболее важным результатом их исследований стало осознание нового фактора, влияющего на становление психики, - культуры, исторического развития общества. Это позволило представить человека как результат не только биологического, но и культурно-исторического развития, показало новые аспекты взаимосвязи психологии с философией, историей, социологией. Обогастило психологическую науку и появление новых методов исследования психики - клинического, использовавшего материал патологического развития, и кросскультурного, позволявшего провести сравнительный анализ развития психики у разных народов.

Описательная психология

Своеобразный подход к формированию психологической науки был разработан в теории немецкого ученого **В. Дильтея** (1833-1911). Если все описанные выше направления исходили из понимания необходимости формирования экспериментальной, эмпирической психологии и развития ее связей с естественными науками, то Дильтей отстаивал важность ее связи с философией (прежде всего с философией Гегеля), отвергая приоритет эксперимента над наблюдением.

Дильтей был автором направления, получившего название «философия жизни». Центральным в этой концепции стало понятие о живом духе, развивающемся в различных исторических формах. С этих позиций ученый подошел и к проекту создания новой, описательной психологии, который был изложен им в работе «Идеи описательной психологии» (1894). Дильтей считал, что описательная психология должна существовать наряду с объяснительной, которая ориентируется на науки о природе, и должна стать основой всех наук о духе.

Отвергая традиционную метафизику, Дильтей высказывался и против позитивизма, против перенесения методов естественных наук в психологию, которая нуждается в собственном методе и собственной методологии. В своей критике «объяснительной» психологии Дильтей подчеркивал, что понятие причинной связи вообще не применимо в области психического (и исторического), так как здесь в принципе невозможно предсказать, что последует за

достигнутым состоянием. Поскольку дать точное и объективное обоснование полученным при постижении собственных переживаний фактам практически невозможно, психология должна отказаться от попыток объяснения душевной жизни, поставив себе целью описание и анализ психических явлений, стараясь понять отдельные процессы из жизненного целого. Именно такой подход делает психологию ведущей, основной дисциплиной для всех наук о духе, всех наук о человеке. Этот подход в несколько измененном виде получил в начале XX в. название *психологизм*; в рамках данного подхода психология рассматривалась как методология наук о душевной жизни.

Свою психологию Дильтей называл описательной и расчленяющей, противопоставляя описание - объяснению, расчленение - конструированию схем из ограниченного числа однозначно определяемых элементов. Он выступал и против традиционного для того времени ассоциативного подхода к психике, понимания ее как сенсорной мозаики, состоящей из элементов. Взамен элементов он предлагал внутренне связанные структуры, лежащие в основе душевных процессов, развитие которых определяется целью. Целостность и целенаправленность представляют собой, по мнению Дильтея, специфические черты душевных проявлений. Хотя сами эти качества не были им привнесены в психологию (об этом говорили и другие ученые, например Brentano и Джеймс), но принципиально новым в концепции Дильтея было стремление вывести их не из органической, но из исторической жизни, из чисто человеческих видов деятельности, которые отличает воплощение переживаний в творениях культуры.

Одним из центральных в его теории стало понятие *переживания*. Оно выступало не в виде элемента сознания, а в виде внутренней связи, неотделимой от ее воплощения в духовном, надындивидуальном продукте. Тем самым индивидуальное сознание соотносилось с миром социально-исторических ценностей, с миром духовности. Важным связующим звеном как между культурой и человеком, так и между отдельными науками (философией, историей, психологией) стала *герменевтика*, или учение об истолковании, которая в теории Дильтея являлась средством воссоздания неповторимых культурных миров прошлого.

Уникальный характер объекта исследования (духовный мир), по мнению ученого, определял и уникальность метода. Им служит не объяснение явлений в принятом натуралистами смысле, но понимание, *постижение*. Он писал, что «природу мы объясняем, а душевную жизнь постигаем». Постигание основывается на анализе непосредственных переживаний «Я». Оно существенно отличается от интроспекции, так как открывает содержание не только сознательного, но и бессознательного. Это интуитивное вчувствование помогает понять, а затем и описать смысл жизни, включив

субъективные переживания в контекст культурной среды, в которой живет человек. Ориентация Дильтея на бессознательные духовные, нравственные переживания, которые составляют суть человеческой личности, дала основание С. Л. Рубинштейну назвать его психологию «вершинной», в отличие от «глубинной» психологии Фрейда, видевшего в бессознательном лишь биологические влечения.

Идея Дильтея о связи отдельной личности с духовными ценностями, накопленными человечеством, была развита его учеником **Э.Шпрангером** (1882-1963). Как и Дильтея, он считал, что ведущим методом исследования духовной жизни является понимание, т.е. непосредственное постижение смысла психических явлений. В то же время, стремясь к более объективному постижению психической жизни, центральным в своей концепции он сделал не переживание, но духовную активность «Я», в которой реализуются смысловые связи с содержанием определенной культуры, выраженные в системе ценностей конкретного человека. Таким образом, субъективные переживания человека рассматривались в их соотношении с надындивидуальными сферами объективного духа.

В труде «Формы жизни» (1914) Шпрангер доказывал, что основной задачей психологии является исследование отношения индивидуальной духовной структуры человека к структуре «объективного духа», т.е. изучение основных типов направленности человека, которые он и назвал «формой жизни». В основе этой направленности лежит преобладающая ориентация на те или иные ценности.

Им было выделено шесть основных типов объективных ценностей: теоретические (область науки, проблема истинности), экономические (материальные блага, полезность), эстетические (стремление к оформлению, к самовыражению), социальные (общественная деятельность, обращенность к чужой жизни), политические (власть как ценность), религиозные (смысл жизни). В каждом человеке могут быть представлены ориентации на все эти типы ценностей, но в разной пропорции, какая-то (или какие-то) из них при этом будет доминировать. Это доминирование и определяет преимущественную форму жизни данного человека, сферу его деятельности и переживаний. Исходя из того, какая группа ценностей доминирует, Шпрангер выделял соответственно теоретического человека, экономического, эстетического, социального, политического и религиозного. Форма жизни есть внутреннее, духовное образование, поэтому для более полного развития личности взрослый должен угадать эту форму в ребенке и строить его обучение, исходя из того, какая деятельность для него будет приоритетной.

Описательная психология показала новые возможности построения психологии как гуманитарной науки, вскрыла недостатки сугубо естественно-научной ориентации психологии, преобладавшей в то время. Многие из них стали более очевидными со временем, но в тот момент преимущества объективной, эксперименталь-

ной психологии были настолько очевидны, что упреки и опасения Дильтея большинством психологов не были услышаны. Распространению его взглядов помешала и ограниченность самого подхода Дильтея, не видевшего новых перспектив, которые открывают перед психологией эксперимент и связь с точными науками.

Почти все школы, появившиеся на рубеже XIX-XX вв., просуществовали недолго, их замена была продиктована объективными обстоятельствами. При всей их новизне они были еще связаны со старой, ассоциативной психологией, в спорах с которой они и родились. В то же время само их появление и дискуссии, возникавшие при получении результатов новых исследований, показали насущную необходимость для психологии сформировать новый подход к пониманию психического, новую методологию изучения психики, что и привело к появлению тех школ, которые определили лицо психологии в XX в.

Контрольные вопросы

1. В чем видел задачи психологии Титченер?
2. Каким образом был усовершенствован метод интроспекции в структурализме?
3. Что такое «ошибка стимула»?
4. Чем различались методы исследования в структурализме и Вюрцбургской школе?
5. Как проводилось экспериментальное исследование мышления в Вюрцбургской школе?
6. Какие основные открытия были сделаны Кюльпе и его сотрудниками?
7. Каким образом установка определяет процесс решения задач?
8. В чем сущность интенционального акта в концепции Brentano?
9. Какие факторы определяют направление психической деятельности, с точки зрения Brentano и Штумпфа?
10. Каковы особенности подхода к психологии искусства в концепции Штумпфа?
11. Каким образом пересмотрел предмет психологии Джемс?
12. Какие проблемы были исследованы Джемсом?
13. В чем сущность подхода Джемса к самооценке?
14. Чем различаются подходы Джемса и Ланге к эмоциям?
15. Что нового внесли Дьюи и Энджелл в теорию функционализма?
16. Что общего у функционализма и прагматизма?
17. Основные положения динамической психологии Вудвортса.
18. Чем различаются подходы к проблеме гипноза в школах Парижа и Нанси?
19. Какие методы исследования психики использовались во французской психологической школе?
20. Почему Рибо считается основателем экспериментальной психологии во Франции?
21. Какие психологические проблемы были исследованы Жане?

22. В чем суть разногласий между Дюркгеймом и Хардом?
23. Каковы основные принципы социологической школы Дюркгейма?
24. Чем различаются прагматическое и логическое мышление в концепции Леви-Брюля?
25. На каком основании Дильтей отвергал принципы объяснительной психологии?
26. Почему Рубинштейн назвал описательную психологию вершинной?
27. В чем сущность форм жизни Шпрингера?

Примерные темы рефератов

1. Сравнительный анализ подходов к построению психологии в структурализме, функционализме и описательной психологии.
2. Американский и европейский функционализм - общее и различия.
3. Особенности подхода к изучению психики в Чикагской и Колумбийской школах.
4. Общая характеристика психологических взглядов В. Джемса.
5. Особенности исследования патологических отклонений в психике во французской психологической школе.
6. Общая характеристика исследования социальных объединений в школе Дюркгейма.
7. Описательная и объяснительная психология - достоинства и недостатки.

Рекомендуемая литература

- Арон Р.* Этапы развития социологической мысли. - М., 1992.
- Джемс В.* Психология. — М., 1991.
- Джемс В.* Беседы с учителями о психологии. - СПб., 1998.
- Дильтей В.* Описательная психология. - М., 1996.
- Дюркгейм Э.* О разделении общественного труда: Метод социологии. - М., 1991.
- Дюркгейм Э.* Самоубийство: Социологический этюд. - СПб., 1998.
- Дюркгейм Э.* Социология. - М., 1995.
- Жане П.* Неврозы. - М., 1911.
- Жане П.* Психический автоматизм: Экспериментальное исследование низших форм психической деятельности человека. - М., 1913.
- Каннабих Ю.* История психиатрии. - М., 1994.
- Титченер Э.* Учебник психологии - М, 1914.
- Хрестоматия по истории психологии. - М., 1980.

Глава 8

РАЗВИТИЕ ОТРАСЛЕЙ ПСИХОЛОГИИ

Психология развития

Особенностями психического состояния детей интересовались многие ученые еще в античный период. Демокрит, Платон, Аристотель, так же как и другие ведущие исследователи, использовали примеры того, как воспринимают дети новые понятия или реагируют на те или иные ситуации, в качестве доказательств правоты своих взглядов на психику. После некоторого перерыва, уже в Новое время, особенно в XVIII в., ученые опять обратились к анализу психики детей. Эти вопросы ставились главным образом в связи с исследованием подходов к обучению, а также в контексте изучения становления психики, мышления и мотивов деятельности взрослого человека. Однако эти проблемы не были выделены в качестве отдельной темы исследования, тем более не стали они центральными ни для одного из психологов.

Картина изменилась к концу XIX в., когда соединились два научных направления, которые до этого времени развивались параллельно и независимо друг от друга. Это исследования детского развития, которые были связаны с естествознанием и медициной, а также этнографические исследования детства и языка, главным образом изучение детских игр и сказок. Особенно популярны были работы братьев Гримм, Тейлора, Боаса. В это же время возрастная психология начала наконец осознаваться учеными в качестве самостоятельной области психологической науки. Объективными предпосылками ее формирования были: требования педагогической практики, разработка идеи развития в биологии, появление экспериментальной психологии и разработка объективных методов исследования.

Требования педагогической практики. Требования к психологии о необходимости разработки объективных основ педагогики звучали давно. Еще в начале XIX в. о необходимости учета психологических данных при формировании методов обучения дошкольников писал Фребель, необходимость для педагогики учета психологических законов подчеркивал Герbart. В России о важности связи между педагогикой и психологией говорил К. Д. Ушинский. В своей работе «Человек как предмет воспитания» (1867) он писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях,

то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», т. е. для того, чтобы правильно воспитывать, надо понять закономерности психического развития детей, прежде всего их нравственного развития. Для этого надо исследовать влияние на детей таких созданных народом форм культуры, как язык, религия, право и искусство, которые Ушинский называл образующими психики человека. Говоря о психическом развитии, он исходил из теории Спенсера, исследуя ассоциации, которые лежат в основе общественной деятельности детей. Поэтому, изучая формирование нравственного поведения детей, Ушинский отмечал значение полурефлексов, т. е. выученных рефлексов, привычек, которые становятся основой нравственной жизни и поведения человека и формируются в детстве.

Особенно актуальной задача связи между педагогикой и психологией стала для ученых с середины XIX в. в связи с развитием всеобщего обучения. До тех пор, пока образование было преимущественно домашним, нетрудно было сформировать индивидуальный подход к каждому ребенку, понять его особенности, интересы, сделать обучение для него легким и занимательным. Индивидуально подбирались не только круг изучаемых проблем, но и темп обучения в зависимости от скорости усвоения материала данным ребенком.

При наличии большого числа детей в классах (что было уже в то время в массовых школах) такой индивидуальный подбор адекватных методик неосуществим. Поэтому было необходимо исследовать общие для всех детей механизмы и этапы психического развития, чтобы дать объективные рекомендации, когда, в каком возрасте и в какой последовательности можно обучать любых детей, а также какие приемы наиболее адекватны для детей определенного возраста.

Этими требованиями объясняется и тот круг проблем, которые решали ученые того времени, так как это были главным образом исследования движущих сил и этапов познавательного развития, в то время как развитие общения или личностных особенностей детей почти не изучалось.

Такая тесная связь возрастной психологии с практикой вызывала справедливую озабоченность некоторых ученых, которые опасались, что утилитаризм, растворение в практике помешают формированию теоретических основ этой науки и ограничат ее интересы ближайшими задачами школы и воспитания.

Именно от такого понимания возрастной психологии и предостерегал известный психолог В.Джемс в своей книге «Беседы с учителями о психологии» (1899). Он считал, что психология не должна объяснять учителям, как учить детей, давать им конкретные советы, но психологические знания должны обратить внимание педагогов на необходимость исследования внутренней жизни учеников, они должны понять духовную жизнь ученика «как некоторое

активное единство, каким он сам ее чувствует, и сочувственно воспроизвести ее в воображении». О таком же понимании возрастной психологии говорил и другой известный психолог - Г. Мюнстенберг. Он подчеркивал, что, в отличие от психотехники (основателем которой он был), педагогика должна ориентироваться на психологические знания преимущественно при исследовании отклонений от нормы, например при исследовании причин утомляемости учеников, дефектов чувств, но не следует требовать от психологии конкретных указаний, как учить детей.

Эти идеи психологов начала века не потеряли своей актуальности и в настоящее время, особенно в связи с развитием практической психологической службы, так как нередко педагоги понимают возрастную психологию именно и единственно как практическую. Однако без ущерба для последней невозможно настолько сузить границы возрастной психологии, так как, исключив из нее теоретические исследования, мы тем самым закроем пути дальнейшего развития и прикладной, практической психологической службы.

Разработка идеи развития в биологии. Выше уже говорилось о том, что эволюционная теория Дарвина оказала огромное влияние на психологию. Открытие этой теории фактически означало расширение предмета психологии, включение в него новых проблем, направленных на исследование взаимосвязи морфологии и функции, поведения и сознания и т.д. Однако самое большое значение имел тот факт, что с теорией эволюции в психологии появились два новых постулата - об адаптации как главной детерминанте, определяющей психическое развитие, и о генезисе психики, т.е. о том, что психические процессы не появляются в готовом виде, но проходят закономерные этапы в своем развитии. Фактически именно эти положения и являются основными для возрастной психологии.

Мысль о том, что можно выделить генетические этапы в развитии психики, привела к появлению нового метода исследования - генетического, который исследует закономерности общей психологии, изучая постепенное формирование определенной функции. Естественно, о таком подходе к исследованию говорилось задолго до Дарвина, но сознание универсальности этого метода и возможности исследовать закономерности процесса развития, общие для всех сфер психической жизни, связаны с эволюционной теорией. Именно эти положения привели к осознанию того, что генетический метод может стать основой особой области психологии, предметом которой как раз и является исследование генезиса психики, т.е. к появлению генетической, или возрастной, психологии.

Эволюционный подход в психологии отразился прежде всего в концепциях Бэна и Спенсера, которые утверждали, что психика есть закономерный этап эволюции и ее функция заключается в обеспечении адекватного приспособления к окружающей среде. Эти теории, особенно взгляды Спенсера, получили широкое рас-

пространение, оказав огромное влияние на формирование возрастной психологии.

Не меньшее значение для формирования генетического подхода в психологии имела теория известного психолога и физиолога И.М.Сеченова, который писал, что единственным методом объективного исследования психики является метод генетического наблюдения. Он также подчеркивал значение исследований психического развития ребенка не только для практических нужд педагогики, но и для общей психологии. Взгляды Сеченова, особенно его идея об интериоризации психических процессов, оказала большое влияние на дальнейшее развитие возрастной психологии, в частности на концепцию Выготского.

Отцом детской психологии по праву считают английского эмбриолога и психолога В. Прейера. Если до него ученые исследовали отдельные проблемы и давали беглые эскизы общего развития психики, то Прейер взялся за целостный анализ проблем и систематическое наблюдение. В его книге «Душа ребенка» (1882) описано психическое и биологическое развитие ребенка с рождения до трех лет.

В. Прейер испытал влияние эволюционного подхода и в своей книге сделал попытку проследить психогенезис, выявив и описав последовательность отдельных моментов развития. Он сделал вывод о том, что в области психического развития проявляется биологическая наследственность, которая и служит, в частности, основой индивидуальных различий. Прейер стремился не только раскрыть содержание детской души, описать развитие познавательных процессов, речи, эмоций ребенка, но и научить взрослых понимать детей с помощью объективных методов. С этой целью в приложении к своей книге он поместил образец дневника, в котором намечалась канва исследований для каждого возраста. Влияние работы Прейера сказалось и в том, что после него в возрастной психологии появился новый круг проблем, которые до этого времени не были в центре исследовательских интересов; это прежде всего изучение корреляции между различными сторонами психического развития (умственного, морального, волевого и т.д.), исследование волевого развития, художественной деятельности детей.

Появление экспериментальной психологии и разработка объективных методов исследования. Долгое время единственным методом исследования психического развития детей оставались дневниковые наблюдения. Еще Песталоцци и Жан Поль начали вести дневники наблюдений за своими детьми. Большой интерес представляют дневниковые наблюдения Дарвина за развитием своего сына Фрэнсиса, которые были опубликованы в 1877 г. под заголовком «Биографический эскиз маленького ребенка». И. Тен описал процесс усвоения речи своей дочерью, сопоставив его с историческим развитием языка. Основой обоих процессов считался универсальный механизм ассоциаций.

Однако первым, кто действительно планомерно осуществил дневниковые наблюдения за детьми, был Т. Тидеман, книга которого появилась в 1787 г. Он стал также автором первого учебника психологии, в котором затрагивались вопросы, связанные с психологией ребенка. При этом и в дневнике, и в учебнике Тидемана проблемы воспитания детей были тесно связаны с предшествующим анализом их физиологических и психологических особенностей.

С расширением предмета психологических исследований появилась возможность разработки новых, экспериментальных методов, которые можно было применить и для изучения психического развития детей. Естественно, что прежние методы, используемые общей психологией, главным образом метод самонаблюдения, в новой науке не могли применяться. Поэтому такое значение для ее развития имело появление экспериментальной психологии В. Вундта, а также объективных методов исследования памяти, разработанных Г. Эббингаузом.

Не меньшее значение имели работы Ф. Гальтона, который разработал многие методы экспериментального исследования детей, впервые применив в психологии способы статистической обработки результатов. Он же разработал первые тесты, дальнейшее применение и популярность которых связана уже с именем А. Бине, который использовал специальные тесты для исследования интеллектуального развития детей.

Развитие возрастной психологии в XIX-XX вв. В конце XIX - начале XX в. развитие возрастной психологии было тесно связано с *педологией*, наукой о детях, созданной американским психологом **С.Холлом** (1846-1924). Он был учеником В.Вундта, в психологической лаборатории которого стажировался несколько лет. В Лейпциге Холл занимался проблемами общей психологии, исследуя роль мышечной чувствительности в восприятии пространства. По возвращении в США он обратился к возрастной психологии, непосредственно связанной с практическими проблемами школьной жизни. В 1883 г. он организовал при Балтиморском университете первую в США экспериментальную лабораторию, в которой началось изучение психического развития детей, преимущественно подростков. Холл также был основателем первых журналов, посвященных проблемам возрастной психологии. С **1891** г. под его редакцией стал издаваться журнал «Педагогический семинар и журнал генетической психологии», а с 1910 г. - «Журнал педагогической психологии».

Начиная с конца XIX в. С.Холл - один из ведущих ученых США. Он стал и одним из организаторов первых профессиональных сообществ американских психологов. По его инициативе в 1892 г. была создана Ассоциация американских психологов, он также сыграл большую роль в приглашении З.Фрейда в 1909 г. с

лекциями, которые прошли с большим успехом и положили начало американскому психоанализу.

Однако известность Холлу принесли главным образом его исследования психического развития детей. Хотя идея о необходимости изучения психики детей утвердилась еще в 70-е годы прошлого века, но, как упоминалось выше, исследований, в центре которых стояла бы именно эта задача, еще не существовало. Г. Спенсер, который впервые заговорил о развитии психики в процессе адаптации к среде, анализировал прежде всего методологические и общетеоретические проблемы психического развития. Холл же в первую очередь обратил внимание на то, как важно изучать становление психики конкретного ребенка, анализ этого процесса может стать генетическим методом для общей психологии. Им написаны работы, посвященные проблемам возрастной психологии и положившие начало плодотворному развитию этой отрасли психологии в Америке - «Юность» (1904) и «Проблемы воспитания» (1911).

В своей лаборатории Холл исследовал детей подросткового и юношеского возраста, разработав для них специальные вопросники, целью которых было изучение различных сторон психики ребят. Первоначально эти вопросники раздавались учителям для сбора сведений о том, как дети представляют окружающий мир. Вскоре их содержание расширилось, появились специальные анкеты для подростков, учителей и родителей. Отвечая на вопросы, дети должны были рассказать не только о своих знаниях, представлении о мире или отношении к другим людям, но и о своих переживаниях, в частности о своих моральных и религиозных чувствах, ранних воспоминаниях, о своих радостях и опасениях. Статистически обработанные ответы помогали представить целостную картину психологических особенностей детей разных возрастов. Материалы, полученные в исследовании Холла, позволяли также составить комплексную характеристику детей, провести анализ их проблем как с точки зрения взрослых, так и с позиций самих подростков.

Исследуя психическое развитие ребенка, Холл пришел к выводу, что в его основе лежит биогенетический закон, сформулированный учеником Дарвина Э. Геккелем. Однако Геккель говорил о том, что зародыши в своем эмбриональном развитии проходят те же стадии, что и весь этот род за время своего существования. Холл же распространил действие биогенетического закона на психику человека, доказывая, что онтогенетическое развитие психики ребенка кратко повторяет все стадии филогенетического развития психики человека.

В созданной Холлом теории рекапитуляции утверждалось, что последовательность и содержание этих этапов заданы генетически, потому ни уклониться, ни миновать какую-то стадию своего развития ребенок не может.

Ученик Холла К. Гетчинсон на основании теории рекапитуляции создал периодизацию психического развития, критерием в которой был способ добывания пищи. При этом действительные факты, которые наблюдались у детей определенного возраста, связывались с идеей Холла и объяснялись изменением способа добывания пищи, который является (по мнению Гетчинсона) ведущим не только для биологического, но и для психического развития. Он выделил в психическом развитии детей пять основных фаз, границы которых не были жесткими, так что конец одной стадии не совпадал с началом следующей.

1. От рождения до 5 лет - стадия рытья и копания. На этой стадии дети любят играть в песке, делать куличики и манипулировать с ведерком и совочком.

2. От 5 до 11 лет - стадия охоты и захвата. На этой стадии дети начинают бояться чужих, у них появляется агрессивность, жестокость, желание отгородиться от взрослых, особенно посторонних, и стремление делать многие вещи тайком.

3. От 8 до 12 лет - пастушеская стадия. В этот период дети стремятся иметь свой собственный уголок, причем они строят свои укрытия обычно во дворах или в поле, в лесу, но не в доме. Они также любят домашних животных и стараются их завести, чтобы было о ком заботиться и кому покровительствовать. У детей, особенно у девочек, в это время появляется стремление к ласке и нежности.

4. От 11 до 15 лет - земледельческая стадия, которая связана с интересом к погоде, к явлениям природы, а также с любовью к садоводству, а у девочек и цветоводству. В это время у детей появляются наблюдательность и осмотрительность.

5. От 14 до 20 лет - стадия промышленности и торговли, или стадия современного человека. В это время дети начинают осознавать роль денег, а также значение арифметики и других точных наук. Кроме того, у них возникает стремление обмениваться различными предметами.

Гетчинсон считал, что с 8 лет, т. е. с пастушеской стадии, наступает эра цивилизованного человека, и именно с этого возраста детей можно систематически обучать. При этом он исходил из идеи Холла о том, что обучение должно надстраиваться над определенным этапом психического развития, так как созревание организма подготавливает основу для обучения.

И Холл, и Гетчинсон были убеждены, что прохождение каждой стадии обязательно для нормального развития, а фиксация на какой-то из них ведет к появлению отклонений и аномалий в психике. Исходя из необходимости прохождения детьми всех стадий психического развития человечества, Холл разработал и механизм, который помогает переходу с одной стадии на другую. Так как реально ребенок не может перенестись в те же ситуации, которые пере-

жило человечество, переход от одной стадии к другой происходит в игре, которая и служит таким специфическим механизмом. Так появляются детские игры в войну, в казаков-разбойников и т.д. Холл подчеркивал, что важно не стеснять ребенка в проявлении своих инстинктов, которые таким образом изживаются, в том числе и детские страхи.

Холл был также основателем педологии - комплексной науки о ребенке, в основе которой лежит идея педоцентризма, т. е. идея о том, что ребенок представляет собой центр исследовательских интересов многих профессионалов - психологов, педагогов, биологов, педиатров, антропологов, социологов и других специалистов. Из всех этих областей в педологию входит та часть, которая имеет отношение к детям. Таким образом, данная наука как бы объединяет все отрасли знаний, связанные с исследованием детского развития.

Хотя многие положения педологической концепции Холла были довольно скоро пересмотрены, педология, созданная им, очень быстро завоевала популярность во всем мире и просуществовала почти до середины XX в. Популярность педологии объяснялась главным образом ее ориентированностью на практику, связью с непосредственными нуждами педагогики и практической психологии. Действительно, в реальной педагогической практике учителя и воспитатели сталкиваются с комплексом проблем, среди которых здоровье детей, их психические качества, социальный статус и образование их родителей. Именно эти задачи и решала педология, развивая комплексный подход к исследованию детей. Такое комплексное, всестороннее изучение ребенка и выдвижение проблемы развития в центр исследовательской работы были ценным завоеванием педологии, поэтому многие ведущие психологи, изучавшие развитие детской психики, работали в ее русле.

Таким образом, Холл выразил носившуюся в воздухе идею создания экспериментальной возрастной психологии, соединив требования педагогической практики с достижениями современной биологии и психологии.

Пионерами педологии стали врачи и биологи, так как в то время именно они владели методами объективного исследования детей, которых еще не было наработано в психологии. Однако со временем на первый план вышла именно психологическая сторона исследований и постепенно, начиная с 20-х годов нашего века, педология стала приобретать ярко выраженную психологическую направленность. При этом термин «педология», который ввел ученик Холла О. Кристиен, был заменен новым - child study (исследование ребенка).

Популярность педологии привела к развитию массового педологического движения не только в Америке, но и в Европе, где ее инициаторами были такие известные ученые, как Э. Мейман, Д. Селли, В. Штерн, Э. Клапаред и др.

Развитие возрастной и педагогической психологии в Англии тесно связано с именем Д. Селли (1843-1923). В своих основных книгах «Очерки по психологии детства» (1895) и «Педагогическая психология» (1894-1915) он сформулировал основные положения ассоцианистического подхода к детскому развитию. Эти работы способствовали проникновению психологических идей в учебные заведения, частичному изменению программ обучения и стиля общения педагогов с детьми.

Селли исходил из того, что ребенок рождается только с предпосылками основных психических процессов, которые формируются уже при его жизни. Такими предпосылками служат три элемента, составляющие основу главных образующих психики – ума, чувства и воли. При этом врожденным элементом, из которого формируется ум, является ощущение, для чувств – это чувственный тон ощущений, гнев и страх, а для воли – врожденные формы движений, т. е. рефлекторные, импульсивные и инстинктивные движения.

В течение жизни происходит ассоциация отдельных элементов (ощущений, движений), которые объединяются (интегрируются) в целостный образ предмета, представление или понятие. Так же формируется постоянное отношение (чувство) к окружающему и волевое поведение. Большое значение при образовании ассоциаций, с точки зрения Селли, имело внимание, благодаря которому соединяются между собой строго определенные, а не любые элементы. Помогает усвоению и упражнение, которое ускоряет и упрощает связь элементов в единое целое.

Хотя в теоретическом плане существенных открытий в теории Селли не было, так как о структуре сознания и интеграции элементов на основе ассоциации говорили практически все представители этого направления, его труды имели большое значение для практической возрастной психологии и педологии. В центре внимания Селли было изучение того, какие ассоциации и в каком порядке появляются в процессе психического развития детей. Его исследования показали, что первыми возникают ассоциации по сходству, затем постепенно у детей формируются образы предметов, основанные на ассоциациях по смежности, а в конце второго года жизни появляются ассоциации по контрасту. Данные, полученные Селли, позволили также выделить основные этапы в познавательном, эмоциональном и волевом развитии детей, которые необходимо учитывать при их обучении.

На основе этих положений последовательница Селли М. Монтессори разработала систему упражнений, способствующих интеллектуальному развитию детей дошкольного возраста. Основой этой системы, достаточно распространенной и сегодня, была тренировка ощущений как основных элементов мышления, осознание и интеграция которых ведет познавательное развитие детей.

Немецкий психолог и педагог Э.Мейман (1862-1915) был одним из пионеров возрастной психологии в Германии. Он основал психологическую лабораторию при Гамбургском университете, в которой проводились исследования психического развития детей. Мейман также основал первый специальный журнал, посвященный педологическим проблемам, - «Журнал по педагогической психологии». Основное внимание в своей разнообразной деятельности (он занимался не только психологическими проблемами, но и вопросами искусствоведения и является автором оригинальной эстетической теории) он уделял прикладному аспекту возрастной психологии и педологии, так как считал главной задачей педологии разработку методологических основ обучения детей. Его трехтомник «Лекции по экспериментальной педагогике» (1907) представлял собой своего рода энциклопедию педагогической психологии, в которой не только собрано все, что накопила в то время эта наука, но и предложены новые подходы к пониманию познавательного развития.

В своих теоретических подходах Мейман стремился соединить ассоцианистический подход Селли с теорией рекапитуляции, предложенной Холлом. Исходя из этого, он предложил свою периодизацию психического развития, критерием в которой являются уже не абстрактные способы добывания пищи, но этапы интеллектуального развития.

1. От рождения до 7 лет - стадия фантастического синтеза. На этой стадии дети обобщают отдельные ощущения без всякой системы и логики, поэтому получаемые ими понятия часто далеки от реальности. Так как интеллектуальная интеграция в этом возрасте еще плохо развита, ее результаты дополняются олицетворением и «вчувствованием», т.е. данными интеграции чувственного тона ощущений.

2. От 7 до 12 лет - стадия анализа. На этой стадии можно начинать систематическое обучение детей, так как ведущим процессом здесь становится не интеграция, а дифференциация - разложение общих понятий, знаний, которые ребенок пытается осознать, на части и формирование адекватного представления об этих частях.

3. От 12 до 16 лет - стадия рассудочного синтеза. На этом этапе у подростков формируется операциональное мышление, они могут интегрировать те отдельные понятия, которые были ими усвоены на предыдущем этапе, и получать научные представления об окружающем.

Мейман считал, что возрастная психология должна изучать не только стадии и возрастные особенности психического развития, но и индивидуальные варианты развития, например вопросы детской одаренности и отсталости, врожденные склонности детей. При этом обучение и воспитание должны основываться как на знании общих закономерностей, так и понимании особенностей психики конкретного ребенка.

При лаборатории Меймана была организована экспериментальная школа, которая просуществовала более двадцати лет. В ней опробовались разные программы обучения детей, разработанные с учетом периодизации Меймана, а также исследовались различные способы отбора детей в классы на основе их предварительной диагностики. При этом были экспериментально изучены разные критерии отбора - по уровню интеллекта, по интересам и склонностям детей, по адекватному для них стилю общения с учителем. Необходимо отметить, что если одаренность, так же как и познавательные интересы детей, в той или иной степени учитывались и прежде, то проблема взаимодействия учителя и учеников и реакции учеников на разные стили общения впервые с такой полнотой была поставлена именно Мейманом.

Большую роль в развитии возрастной психологии сыграл швейцарский психолог **Э. Клапаред** (1873-1940). Он основал ассоциацию прикладной психологии и Педагогический институт им. Руссо в Женеве, ставший международным центром экспериментальных исследований в области возрастной психологии.

Поддерживая идею Холла о необходимости создания комплексной науки о ребенке - педологии, он не принимал его интерпретации биогенетического закона. Клапаред считал, что известное сходство между фило- и онтогенетическим развитием психики существует не потому, что в психике ребенка заложены стадии развития вида и древние инстинкты, которые ребенок должен изживать (как это предполагает теория рекапитуляции), но потому, что существует общая логика развития психики и в филогенезе и в онтогенезе. Именно общая логика развития психики и определяет сходство этих процессов, но не их тождество, поэтому не существует фатальной предопределенности в развитии ребенка, и внешние факторы (в том числе обучение) могут ускорить его ход и даже частично изменить направление.

Клапаред предложил разделить детскую психологию на прикладную и теоретическую, считая, что у них разный круг изучаемых проблем. Задачей теоретической возрастной психологии он считал исследование законов психической жизни и этапов психического развития детей. Прикладную возрастную психологию он разделял на психогностику и психотехнику. Психогностика имела целью диагностику, измерение психического развития детей, а психотехника была направлена на разработку методов обучения и воспитания, адекватных для детей определенного возраста.

Говоря о том, что психическое развитие не нуждается в дополнительных стимулах или факторах, которые бы его ускоряли, Клапаред развивал идею о саморазвитии, саморазвертывании тех задатков, которые существуют у ребенка уже при рождении. Механизмами этого саморазвития являются игра и подражание, благодаря которым оно получает определенное направление и содержание.

С его точки зрения, игра представляет собой более универсальный механизм, так как направлена на развитие разных сторон психики, как общих, так и специальных психических функций. Клапаред выделял игры, развивающие индивидуальные особенности детей, игры интеллектуальные (развивающие их познавательные способности) и аффективные игры (развивающие чувства).

Подражание связано главным образом с развитием поведения, произвольной деятельности детей, так как в основе его лежит ассоциация между образами движений (показанными взрослым) и самими этими движениями, т. е. следами их мускульных ощущений. При повторении движения ощущение от него сливается с внешним видом этого движения, после чего возможно выполнение данного задания сначала при появлении его образа, а потом и при словесной команде. Таким образом, Клапаред говорил не только об интериоризации произвольных движений, но и о необходимости перехода от двигательного к образному и только потом к внутреннему плану.

Несмотря на широкий круг проблем, интересовавших Клапареда, в центре его исследовательских интересов было изучение мышления и этапов его развития у детей. Он (как позднее его известный ученик Ж. Пиаже) фактически отождествлял мышление с психическим развитием, а потому критерием деления детства на периоды для него служил переход от одного вида мышления к другому.

Он выделял четыре этапа в психическом развитии:

1. От рождения до 2 лет - на этом этапе у детей преобладает интерес к внешней стороне вещей, а потому интеллектуальное развитие связано главным образом с развитием восприятия.

2. От 2 до 3 лет - на этом этапе у детей развивается речь, и потому их познавательные интересы сконцентрированы на словах и их значениях.

3. От 3 до 7 лет - на этом этапе начинается собственно интеллектуальное развитие, т. е. развитие мышления, причем у детей преобладают общие умственные интересы.

4. От 7 до 12 лет - на этом этапе начинают проявляться индивидуальные особенности и склонности детей, так как их интеллектуальное развитие связано с формированием специальных объективных интересов.

Исследуя формирование интеллектуальной сферы детей, Клапаред открыл одно из основных свойств детского мышления - *синкретизм*, т.е. нерасчлененность, слитность детских представлений о мире друг с другом. Он утверждал, что психическое развитие продвигается от схватывания внешнего вида к называнию предмета (словесная стадия), а затем к пониманию его предназначения, что уже является следствием развития логического мышления. О таком же направлении в развитии мышления детей - от

слитности к расчлененности - говорил позднее и Л.Выготский, оспаривая утверждение Штерна о том, что ребенок сначала понимает часть (единичный предмет) и лишь затем начинает соединять отдельные части в целостный образ мира.

Исходя из того, что развитие способностей обусловлено наследственными факторами, Клапаред выделял общую и специальную одаренность, причем общая одаренность проявляется, с его точки зрения, в детском возрасте и связана с общим (высоким) уровнем всех умственных свойств ребенка. Одаренность в узком смысле он относил к зрелому возрасту и связывал со способностью человека разрешать новые проблемы.

Таким образом, Клапаред заложил основы самостоятельной области психологической науки - возрастной психологии, оказав значительное влияние на понимание круга решаемых ею проблем и ее задачи.

Развитие возрастной психологии и педологии требовало не только четкого определения предмета и задач этой науки, что было сделано Мейманом и Клапаредом, но и разработки новых объективных методов психического развития детей, которые по своей достоверности и объективности не уступали бы естественно-научным (антропометрии, тестам Гальтона), но в то же время являлись бы именно психологическими методами, направленными на изучение познавательного развития детей.

Начало этому процессу положили работы Бине (подробнее о которых будет сказано ниже), и в течение сравнительно короткого отрезка времени (10-15 лет) было разработано большое количество тестов для измерения разных сторон психической жизни детей. Однако все эти тесты предназначались для исследования детей от 3 лет и старше и оставляли в стороне детей раннего возраста. Этот серьезный пробел был восполнен исследованиями известного американского психолога А. Л.Гезелла (1880-1961).

Гезелл создал Йельскую клинику нормального детства, в которой изучал психическое развитие детей раннего возраста - от рождения до трех лет. Периоды младенчества и раннего детства были в центре научных интересов Гезелла в связи с тем, что он считал, что за первые три года жизни ребенок проходит большую часть своего психического развития, так как темп этого развития самый высокий именно в первые три года, а затем постепенно замедляется. На этой основе он разработал периодизацию психического развития, в которой выделял три периода - от рождения до года, от года до трех и от трех до восемнадцати лет, причем первый период характеризуется максимально высоким темпом психического развития, второй - средним, а третий - низким.

Исследования Гезелла, в отличие от работ Н.М.Щелованова и его лаборатории генетической рефлексологии, в которой также изучалось развитие детей раннего возраста, были направлены не

на анализ закономерностей развития психики в первые три года жизни, а на разработку нормативов этого развития.

В клинике Гезелла была создана специальная аппаратура для объективной диагностики динамики психического развития маленьких детей, в том числе кино- и фотосъемка, «зеркало Гезелла» (полупроницаемое стекло, применяемое для объективного наблюдения за поведением детей). Им также были введены в психологию новые методы исследования - лонгитюдный метод изучения одних и тех же детей в течение определенного периода времени (чаще всего с рождения до подросткового возраста) и близнецовый метод (сравнительный анализ психического развития монозиготных близнецов). На основе этих исследований была выработана система тестов и показателей нормы для детей от трех месяцев до шести лет по следующим показателям: моторика, речь, адаптивное поведение, личностно-социальное поведение. Модификация этих тестов (так же как и тестов Бине) лежит в основе современной диагностики психического развития детей.

Особая роль в развитии возрастной психологии в этот период времени принадлежит известному американскому психологу и социологу Д.М.Болдуину (1861-1934). Болдуин был профессором университетов Принстона, Балтимора, Торонто, Мехико и Женевы, а также президентом Американской психологической ассоциации (1897). Он был одним из немногих ученых того времени, кто считал необходимым исследовать не только познавательное, но и эмоциональное и нравственное развитие ребенка. Он также утверждал, что следует изучать личность не изолированно от общественного процесса, но внутри его, поскольку социальное окружение является не внешним условием, а внутренним фактором развития личности ребенка.

В своем произведении «Духовое развитие с социологической и этической точки зрения (исследование по социальной психологии)» (1913) Болдуин отмечал, что необходим диалектический подход к анализу духовного развития, т. е. изучение того, что представляет собой личность с социальной точки зрения, и изучение общества с точки зрения личности.

Говоря о том, что в духовном развитии переплетаются приобретенные и врожденные качества, Болдуин отмечал, что социальная среда и наследственность определяют уровень социальных достижений человека в данном обществе, так как в процессе социализации дети обучаются одинаковым вещам, т. е. всем даются одинаковые знания, одинаковые нормы поведения, моральные законы. Индивидуальные различия заключаются не только в скорости усвоения, но и в возможности адаптации к тем нормам, которые приняты в обществе. Поэтому, отмечал ученый, индивидуальные различия должны лежать в пределах того, чему учатся и что принимают индивиды. Сходные мысли высказывали и такие этнопсихологи,

как М. Мид и Р. Бенедикт, развивая теорию «модальной личности». Однако они считали, что модальная личность связана не с социумом, культурой, но с наиболее распространенным в данной нации типом психодинамических реакций. На основе проведенных исследований Бенедикт и Мид пришли к выводу, что в основе социальных эмоций лежат врожденные, индивидуальные качества, а обряды, культура лишь закрепляют и утверждают эти эмоции. Необходимо подчеркнуть, что к такому выводу их привело и то, что объектом их изучения были не современные, а традиционные общества, традиционная, замкнутая культура, сохранившаяся в отдельных районах Полинезии и Латинской Америки.

Болдуин же пришел к выводу, что современное ему общество воздействует на формирование не только эмоций, но и личностных качеств детей. Процесс социализации, по мнению Болдуина, влияет и на формирование самооценки, так как «хороший» человек хорош, как правило, с точки зрения людей его круга, т. е. в самооценке, как и в оценке окружающих, проявляется общая система ценностей, существующая и в обычаях, условиях, социальных учреждениях. При этом существует как бы два круга норм (санкций, как пишет Болдуин) - более узкая, относящаяся непосредственно к тому семейному кругу, в котором живет ребенок, и более широкая, того социума, народа, страны, к которой он принадлежит. Так как все дети данного круга и данной нации попадают примерно в одинаковые условия и учатся одному и тому же, не существует противоречий между личными и общественными нормами у среднего человека, подчеркивал Болдуин. Такие противоречия возникают только у выдающихся людей, которые считают возможным поставить себя выше общества и жить по собственным законам. Так опять возникает мысль о сверхчеловеке, однако, в отличие от Ницше, Болдуин, как и античные психологи, подчеркивал, что это не обязательно асоциальная личность, это может быть и человек, просто обогнавший свое время.

С позиций общественных норм и ценностей Болдуин рассматривал и такие понятие, как одаренность и гениальность. Для него в исследовании одаренности важно не столько изучить разницу в коэффициенте умственного развития у нормальных и одаренных детей, сколько проанализировать, в какой мере одаренность данного человека принимается обществом. Таким образом, гений и общество должны быть согласны относительно пригодности и правильности новых мыслей, их соответствия общественным ценностям. Исходя из такой оценки одаренности, Болдуин, естественно, настаивал на необходимости для всех детей общественного обучения, в том числе и обучения игре. Он одним из первых отметил социальную роль игры и рассмотрел ее не только как форму предупреждения, но и как инструмент социализации, подчеркнув, что она подготавливает человека к жизни при сложных социальных отношениях.

Придавая большое значение распространению психологических знаний, Болдуин основал в 1895 г. один из первых научных психологических журналов - «Психологическое обозрение» (1895). Изданный в 1901-1905 гг. под его редакцией «Словарь философии и психологии» стал значительным научным событием того времени и неоднократно переиздавался.

В своем трехтомнике «Генетическая логика» (1903-1908) Болдуин обосновал концепцию познавательного развития детей. Он доказывал, что это развитие состоит из нескольких стадий, начинающихся с развития врожденных двигательных рефлексов. Затем идут стадия развития речи и стадия логического мышления, которая завершает этот процесс. Отмечая огромное значение социального окружения, которое стимулирует формирование познавательных функций, Болдуин выделял и специальные механизмы развития мышления - ассимиляцию (интериоризацию воздействий среды) и аккомодацию (изменения организма). Эти положения теории Болдуина оказали влияние на взгляды известного психолога Ж. Пиаже, который в тот период обучался в Женевском университете и был учеником одного из ближайших друзей Болдуина - Э. Клапареда.

Как уже отмечалось, исследованиями социального развития детей занималась М.Мид (1901-1978), известный американский этнопсихолог, этнограф и социолог. Окончив в 1924 г. Колумбийский университет, она начала работать в школе известного этнографа Ф. Боаса. В 1929 г. Мид защитила докторскую диссертацию, стала сотрудником, а позднее куратором отделения этнологии Американского музея естественной истории, профессором антропологии Колумбийского университета и университета Фордем.

Основное внимание Мид уделяла проблемам социализации детей в разных культурах, причем объектом ее изучения были в основном не современные, а традиционные общества, традиционная, замкнутая культура, сохранившаяся в отдельных районах Полинезии и Латинской Америки. В своих работах «Взросление на Самоа» (1928), «Как растут на Новой Гвинее» (1930), «Пол и темперамент в трех примитивных обществах» (1935), «Исследования национального характера» (1951), «Культура и преемственность» (1970) она исследовала большой круг проблем - от развития половой идентификации и особенностей дето-родительских отношений до структуры национального характера и причин конфликтов между разными поколениями.

Доказывая ведущую роль социокультурных факторов в психическом развитии детей, Мид на примере различных культур показала, что особенности полового созревания, формирования структуры самосознания, самооценки зависят в первую очередь от культурных традиций данного народа, особенностей воспитания и обучения детей, доминирующего стиля общения в семье. Она ввела в психологию новый термин *инкультурация*.

Развивая теорию «модальной личности» Бенедикт, Мид показала, что существует ограниченный набор типов темперамента, каждый из которых характеризуется определенным сочетанием врожденных качеств и способов поведения (в частности, выражения эмоций), одобряемых в данном обществе. При этом социально одобряемое поведение (главным образом половое) стилизуется культурой в соответствии с контрастирующими моделями темперамента. Поэтому тот, чей темперамент не совместим с типом социальных эмоций, требуемым данной культурой, оказывается в уязвимом положении, и его отчуждение от общества является, с точки зрения Мид, вполне закономерным и прогнозируемым.

Стремление исследовать механизмы передачи культурных ценностей от поколения к поколению привело Мид к изучению динамики формирования национального характера, этических и половых стандартов поведения, взаимоотношений между различными поколениями. Исследуя причины студенческих волнений 60-х годов, она в своей работе «Культура и преемственность» (1970) пришла к выводу о том, что конфликты между поколениями связаны с темпом общественного развития и господствующим типом семейной организации. Ею было выделено три типа культур в истории человечества - постфигуративные (дети учатся у своих предков), конфигуративные (дети и взрослые учатся в основном у своих сверстников) и префигуративные (взрослые могут учиться и у своих детей). Ее взгляды оказали большое влияние не только на развитие этнопсихологии, но и на концепции психологии личности и возрастной психологии, наглядно показав роль социального окружения, культуры в процессе формирования психики ребенка.

Если для Болдуина и Мид наибольший интерес представляло изучение взаимодействия личности и общества, то немецкий психолог **В.Штерн** (1871-1938) поставил в центр своих исследовательских интересов духовное развитие ребенка.

Штерн окончил Берлинский университет, где он учился у известного психолога Г. Эббингауза. После получения докторской степени его пригласили в 1897 г. в университет Бреслау, где он проработал в должности профессора психологии до 1916 г. Оставаясь профессором этого университета, Штерн основал в 1906 г. в Берлине Институт прикладной психологии. Одновременно он начал издавать «Журнал прикладной психологии», в котором, вслед за Г.Мюнстербергом, развивал концепцию психотехники. Однако наибольший интерес у него вызывали исследования психического развития детей. Поэтому он в 1916 г. принял предложение стать преемником известного детского психолога Э. Меймана на посту заведующего психологической лабораторией в Гамбургском университете и редактором «Журнала по педагогической психологии». Штерн также был одним из инициаторов создания Гамбургского психологического института, который был открыт в 1919 г. В 1933 г.

Штерн эмигрировал в Голландию, а в 1934 г. переехал в США, где ему предложили должность профессора в Дьюкском университете, которую он и занимал до конца жизни.

Штерн был одним из первых психологов, поставивших в центр своих исследовательских интересов анализ развития личности ребенка. Изучение целостной личности, закономерностей ее формирования стало целью разработанной им теории персонализма. Это было особенно важно в начале века, так как исследования детского развития в то время сводились преимущественно к изучению познавательного развития детей. Штерн также уделял внимание этим вопросам, исследуя этапы развития мышления и речи. Однако с самого начала он стремился изучать не изолированное развитие отдельных когнитивных процессов, а формирование целостной структуры, персоны ребенка. Основы теории персонализма, развиваемой Штерном, изложены в его фундаментальном труде «Личность и вещь» (1906-1924).

Штерн считал, что личность - это самоопределяющаяся, сознательно и целенаправленно действующая целостность, обладающая определенной глубиной (сознательным и бессознательным слоями). Он исходил из того, что психическое развитие - это саморазвитие, саморазвертывание имеющихся у человека задатков, которое направляется и определяется той средой, в которой живет ребенок. Эта теория получила название *теории конвергенции*, так как в ней учитывалась роль двух факторов - наследственности и среды - в психическом развитии. Влияние этих факторов Штерн анализировал на примере некоторых основных видов деятельности детей, главным образом игры. Он впервые выделил содержание и форму игровой деятельности и утверждал, что форма неизменна и связана с врожденными качествами, для упражнения которых и создана игра. Содержание игры задается средой и помогает ребенку понять, в какой конкретно деятельности он может реализовать заложенные в нем качества. Таким образом, игра служит не только для упражнения врожденных инстинктов (как считал К. Гросс), но и для социализации детей.

Само развитие Штерн понимал как рост, дифференциацию и преобразование психических структур. При этом, говоря о дифференциации, он, как и представители гештальтпсихологии, понимал развитие как переход от смутных, неотчетливых образов к более ясным, структурированным и отчетливым гештальтам окружающего мира. Этот переход к более четкому и адекватному отражению окружающего проходит через несколько этапов, преобразований, которые характерны для всех основных психических процессов. Психическое развитие имеет тенденцию не только к саморазвитию, но и к самосохранению, т. е. к сохранению индивидуальных, врожденных особенностей каждого ребенка, прежде всего индивидуального темпа развития.

Штерн - один из основателей *дифференциальной психологии*, психологии индивидуальных различий, которой посвящена его книга «Дифференциальная психология» (1911). Он доказывал, что существует не только общая для всех детей определенного возраста нормативность, но и нормативность индивидуальная, характеризующая конкретного ребенка. В числе важнейших индивидуальных свойств он как раз и называл индивидуальный темп психического развития, который проявляется и в скорости обучения. Нарушение индивидуального темпа может привести к серьезным отклонениям в развитии, в том числе и к неврозам. Штерн также был одним из инициаторов экспериментального исследования, тестирования детей и, в частности, усовершенствовал способы измерения их интеллекта, разработанные А. Бине, предложив измерять не умственный возраст, но коэффициент умственного развития IQ.

Сохранение индивидуальных особенностей возможно благодаря тому, что механизмом психического развития является интроцепция, т. е. соединение ребенком своих внутренних целей с теми, которые задаются окружающими. Штерн считал, что потенциальные возможности ребенка при рождении достаточно неопределенны, он еще не осознает себя и свои склонности. Среда помогает ребенку осознать себя, организует его внутренний мир, придает ему четкую, оформленную и осознанную структуру. При этом ребенок старается взять из среды все то, что соответствует его потенциальным склонностям, и ставит барьер на пути тех влияний, которые противоречат его внутренним склонностям. Конфликт между внешним влиянием (давлением среды) и внутренними склонностями ребенка имеет и положительное значение для его развития, так как именно отрицательные эмоции, которые вызывает это несоответствие у детей, служат стимулом для развития самосознания. *Фрустрация*, задерживая *интроцепцию*, т. е. принятие, интериоризацию данных, заставляет ребенка всмотреться в себя и в окружающее для того, чтобы понять, что именно нужно ему для хорошего самоощущения и что конкретно в окружающем вызывает у него отрицательное отношение. Таким образом, Штерн доказывал, что эмоции связаны с оценкой окружающего, помогают процессу социализации детей и развитию у них рефлексии.

Целостность развития проявляется не только в том, что эмоции и мышление тесно связаны между собой, но и в том, что направление развития всех психических процессов одинаково - от периферии к центру. Поэтому сначала у детей развивается созерцание (восприятие), вслед за ним - представление (память), а затем - мышление, т. е. от смутных представлений они переходят к познанию сути окружающего.

Исследуя этапы психического развития детей, Штерн впервые провел систематическое наблюдение за процессом формирования речи. Результаты этой работы нашли отражение в его книге «Язык

детей» (1907). Выделив несколько периодов в процессе развития речи, он подчеркивал, что наиболее важным из них является тот, который связан с открытием детьми значения слова, пониманием того, что каждый предмет имеет свое название; такое понимание приходит к ним примерно в полтора года. Этот период, о котором впервые заговорил Штерн, стал потом отправной точкой для исследования речи практически всеми учеными, занимавшимися данной проблемой. Выделив пять основных этапов в развитии речи у детей, Штерн детально описал их, фактически разработав первые нормативы в развитии речи у детей до 5 лет. Он также выделил основные тенденции, определяющие это развитие, главными из которых являются переход от пассивной к активной речи и от слова к предложению.

Большое значение имело исследование Штерном своеобразия аутистического мышления. Он доказал, что этот вид мышления сложнее, чем мышление реалистическое, а потому вторичен и не может появляться в онтогенезе раньше, как это предполагал в своих первых работах Ж. Пиаже. Штерн также исследовал генезис детского рисунка и проанализировал роль рисования в психическом развитии детей. Главным здесь является открытие Штерном роли схемы, помогающей детям перейти от представлений к понятиям. Эта идея Штерна, развитая впоследствии К.Бюлером, помогла открытию новой формы мышления - наглядно-схематического, или модельного, мышления, на основе которого разработаны многие современные концепции развивающего обучения детей.

Таким образом, можно без преувеличения сказать, что работы В.Штерна повлияли практически на все области возрастной психологии - от исследования когнитивных процессов до изучения развития личности, эмоций или периодизации детского развития, так же как и на взгляды многих выдающихся психологов, занимавшихся проблемами психики ребенка.

Значительный вклад в развитие возрастной психологии внес известный немецкий психолог **К.Бюлер** (1879-1963). После окончания Берлинского университета он сначала примкнул к Вюрцбургской школе, однако постепенно отошел от этого направления и создал свою концепцию психического развития ребенка. С 1922 г. он жил и работал в Вене, а с 1938 г. - в США.

В своей теории он пытался объединить позиции Вюрцбургской школы и гештальтпсихологии, трансформируя понятие ассоциации и применяя законы генетики к психическому развитию. Справедливо отмечая, что в каждом из психологических направлений отражается один из реальных аспектов психической жизни человека, Бюлер стремился, соединив эти подходы, преодолеть тот методологический кризис, в котором находилась психология в первой трети XX в. В своей работе «Кризис психологии» (1927) Бюлер доказывал, что преодоление этого кризиса возможно путем инте-

грации трех основных психологических школ того времени - интроспективной психологии, бихевиоризма и культурологических исследований психического развития.

Исходя из концепций Вюрцбургской школы и гештальтпсихологии, он считал приоритетным для своих исследований изучение интеллектуального развития ребенка. При этом он стремился изучить именно творческое мышление, момент *инсайта*, и впоследствии пришел к мысли о том, что интеллектуальный процесс - это всегда в большей или меньшей степени процесс творчества.

Развивая идею о роли творчества в психическом развитии, Бюлер выдвинул эвристическую теорию речи. Он считал, что речь не дается ребенку в готовом виде, а придумывается, изобретается им в процессе общения со взрослыми. Таким образом, в отличие от Штерна, Бюлер настаивал на том, что процесс формирования речи - это цепь открытий.

На первой стадии ребенок открывает значения слов. Это происходит путем наблюдения за воздействием на взрослых звуковых комплексов, которые изобретает ребенок. Манипулируя взрослым при помощи вокализации, ребенок открывает, что определенные звуки приводят к определенной реакции взрослого (*дай, боюсь, хочу* и т.д.), и начинает пользоваться этими звуковыми комплексами целенаправленно. На второй стадии ребенок открывает, что каждая вещь имеет свое имя. Это расширяет словарный запас ребенка, так как он уже не только сам изобретает названия для вещей, но и начинает задавать вопросы о названиях у взрослых. На третьей стадии ребенок открывает значение грамматики, это также происходит самостоятельно. Путем наблюдения он замечает, что отношения предметов могут выражаться изменениями звуковой стороны слова, например изменением окончания (*стол - столы*).

Интеллектуальное развитие детей Бюлер также считал творческим процессом, особенности которого он раскрыл в работе «Духовное развитие ребенка» (1924). Проанализировав процесс решения задач, он пересмотрел связь между ассоциацией и осознанием, заявив, что ребенок связывает между собой только то, что уже осознал как целостность, т. е. сначала происходит акт мышления, который заканчивается ассоциацией между осознанными параметрами. Это осознание есть творческий процесс, который происходит мгновенно. Мгновенное схватывание сути вещей Бюлер назвал *ага-переживанием*. Такое схватывание отношений, ага-переживание, и есть процесс мышления. Таким образом, мышление, по мнению Бюлера, не зависит от прошлого опыта и является творческим актом самого ребенка.

Проанализировав связь мышления с творчеством, Бюлер пришел к мысли о том, что рисование оказывает непосредственное влияние на интеллектуальное развитие детей. Он был одним из первых детских психологов, которые начали исследовать детские

рисунки. Он считал, что рисунок - это графический рассказ, построенный по принципу устной речи, т.е. рисунок ребенка - не копия действия, а рассказ о нем. Поэтому, отмечал Бюлер, дети так любят рассказы в картинках, любят рассматривать их и самостоятельно рисовать.

Анализ детских рисунков привел Бюлера к открытию понятия *схема*. Он говорил, что если в речи ребенок пользуется понятием, то в рисунке - схемой, которая является обобщенным образом предмета, а не точной его копией. Таким образом, схема представляет собой как бы промежуточное понятие, облегчая детям усвоение абстрактных знаний. Эти положения Бюлера используются и в современных развивающих программах (прежде всего рассчитанных на дошкольников).

Бюлер считал, что в основе психического развития лежат врожденные структуры, которые самораскрываются в процессе жизни, т.е. разделял идею Клапареда о саморазвитии психики. При этом он часто цитировал слова Гёте: «Рожден для виденья, поставлен для смотренья», чтобы показать, что без упражнения, без обучения эти природные задатки никогда не раскроются или раскроются не в полной мере. Исходя из мысли о необходимости обучения для полноценного психического развития, Бюлер анализировал и роль культуры, ее влияние на формирование психики ребенка, его эмоциональной сферы. Он выделял три основные стадии психического развития:

- инстинкт,
- дрессуру (образование условных рефлексов),
- интеллект (появление ага-переживания, осознания проблемной ситуации).

Помимо интеллектуального развития при переходе от стадии к стадии происходит эмоциональное развитие, причем удовольствие от деятельности смещается из конца в начало. Так, при инстинкте сначала происходит действие, а затем наступает удовольствие от него (например, лягушка, не осознавая мотива, вначале прыгает за мухой, глотает ее, а затем получает удовольствие от еды). При дрессуре деятельность и удовольствие идут параллельно: собачка, прыгая через обруч, в награду получает кусочек сахара. Наконец, при интеллекте человек может представить, какое удовольствие он получит, к примеру, от вкусной конфетки или от общения с другом еще до начала этой деятельности. Именно интеллектуальная стадия является стадией культуры и позволяет наиболее гибко и адекватно приспособиться к среде, считал Бюлер.

По его мнению, интеллект начинает развиваться у детей после года, причем сначала он проявляется в основном во внешней деятельности (шимпанзеобразный возраст), а затем уже во внутренней.

Говоря о значении детской игры для психического развития, Бюлер подчеркивал ее роль именно в формировании эмоций. Мо-

дифицировав теорию Гросса и Штерна, он ввел понятие *функционального удовольствия*. Он считал, что игра находится на стадии дрессуры, потому игровая деятельность связана с получением функционального удовольствия и в игре нет своего продукта. Это объясняется не тем, что она служит только для упражнения врожденных инстинктов, а тем, что игра и не нуждается в продукте, так как ее цель - это сам процесс игровой деятельности. Таким образом, в теории игры появилось первое объяснение ее мотивации, а также мотивации упражнения, необходимого для психического развития ребенка.

Значительный вклад в исследование психического развития детей внесла и жена К. Бюлера - **Ш.Бюлер** (1893-1974). Окончив, как и ее муж, Берлинский университет, она с самого начала увлеклась психологией детства, создав после переезда в Вену первую в Австрии школу возрастной психологии. Эта школа стала известна своими работами, посвященными диагностике психического развития детей. Одним из важнейших открытий Ш. Бюлер в это время стало исследование отклонений в психическом развитии, в частности проблем, которые возникают у детей в кризисные периоды жизни. Полученные при диагностике данные привели ее к мнению о том, что кроме коэффициента интеллекта (или коэффициента развития, как его называла Ш. Бюлер) необходимо учитывать и «профиль развития» ребенка, который показывает динамику и соотношение параметров развития различных сторон его психики.

Большое значение имели и работы Ш. Бюлер, посвященные изучению *жизненного пути человека*. Фактически она одной из первых ввела это понятие, рассматривая жизнь как целостное становление личности. Главной движущей силой этого развития, с ее точки зрения, служит потребность личности в «самоосуществлении», которая по-разному проявляется в течение жизни. Эти исследования позднее, в американский период жизни, привели Ш. Бюлер в Ассоциацию гуманистической психологии, президентом которой она стала в 1970 г.

Экспериментальное исследование различных периодов жизненного пути утвердило ее во мнении, что наиболее важен *пубертатный период*, так как это период созревания, связанный со становлением особой потребности - потребности в дополнении. Именно в этом, по ее мнению, коренятся все проблемы данного возраста. Ш. Бюлер пришла к выводу о том, что культура накладывает существенный отпечаток на становление личности подростков, причем с развитием общества удлиняется период пубертатности. Выделив в этом периоде негативную и позитивную фазы, она, как и Выготский, пришла к выводу, что критические периоды сопровождаются весь жизненный путь личности, при этом отрицательные переживания, агрессивность и негативизм сменяются новыми качественными приобретениями, новыми источниками радости при переходе к сле-

дующему жизненному циклу. Это исследование Ш. Бюлер фактически было первой работой, в которой дается анализ пубертатного возраста в единстве биологического и психологического развития.

Ей также принадлежат первые исследования, посвященные истории становления возрастной психологии и тенденций ее развития. Эти статьи Ш. Бюлер стали отправными точками для всех последующих работ по данной проблематике.

Изучая психическое развитие детей, французский психолог **А. Валлон** (1879-1962) сосредоточился на проблеме, каким образом действие превращается в сознание. Не менее важным для сравнительной генетической психологии Валлона является продолжение традиций французской социологической школы, так как он также был убежден, что ребенок не может нормально развиваться вне социального окружения, которое влияет на становление его интеллекта, его личности. Таким образом, в своей теории он старался избежать крайностей в трактовке роли биологического и социального в развитии психики, отвергал как сведение психического развития к биологическому созреванию, так и отождествление его с усвоением социальных ролей.

Валлон считал, что психическое развитие представляет собой последовательную смену стадий, в основе которой лежит структурная перестройка психики; при этом перестраиваются не только отдельные психические процессы (например, ведущая роль переходит от движения к мышлению), но и личность ребенка в целом. Развивающиеся воздействия внешнего мира преломляются ребенком в его переживаниях, т.е. связь детей с миром взрослых и миром предметов опосредуется эмоциями. Таким образом, с точки зрения Валлона, ребенок становится способен к психической жизни благодаря эмоциям. Значительная роль эмоций состоит и в том, что они способствуют объединению, переходу различных сторон развития друг в друга. Так, эмоции объединяют внешний и внутренний мир детей, органическое и психическое. Плач ребенка, связанный первоначально с неудовлетворением органических потребностей, начинает в дальнейшем сигнализировать о психологической фрустрации.

Эмоции связаны и с движениями, которые, особенно на ранних этапах развития, отражают эмоциональное состояние. Однако не менее важная роль движения связана и с исследованием внешнего мира, развитием знаний об окружающем. Первоначально составленное на основе действий, знание переходит постепенно в сознание. Изучению этого перехода посвящена одна из основных книг Валлона - «От действия к мысли».

С его точки зрения, важнейшим фактором, способствующим этому переходу, является подражание, которое он рассматривает как главный источник становления образного плана. При этом дети подражают прежде всего действиям взрослых и, отождествляя себя с ними, начинают осознавать разницу между собой и предметом

взаимодействия. Таким образом, в процессе собственного, спонтанного взаимодействия с предметом сенсомоторная слитность поведения, в котором действия связаны с образом предмета, не нарушается. Взрослый, которому подражает ребенок, нарушает сенсомоторную слитность. Именно это и позволяет рассматривать качества предметов, связи и соотношения между ними в отрыве от внешнего действия, во внутреннем, мыслительном плане.

Параллельно с интеллектуальным происходит и личностное развитие детей. Важную роль в этом процессе играют эмоции, которые в младенчестве лежат в основе слитности ребенка с другими, невозможности отделить свое «Я» от других людей. Кризис трех лет, по мнению Валлона, как раз и связан с появлением собственной личности, выделением себя из окружающего мира. Эти данные Валлона подтверждаются наблюдениями и других ведущих психологов, описывавших кризис трех лет. В дальнейшем происходит чередование фаз развития личности, переходящей от негативизма, противопоставления себя окружающим, к соединению с ними, что проходит на фоне усиления самостоятельности и интереса к собственному духовному миру.

Хотя теория Валлона и не является последней теорией возрастной психологии, другие концепции развития психики настолько прочно вплетены в логику и методологию определенного психологического направления, что целесообразней их рассматривать в рамках конкретных школ.

Этническая психология*

Специфику этнопсихологии можно обозначить как *изучение систематических связей между психологическими и культурными переменными при сравнении этнических общностей*. Однако сам термин *этнопсихология* нельзя назвать общепринятым. Многие специалисты в той науке, которая по сути является этнопсихологией, предпочитали и предпочитают называть себя исследователями «психологии народов», «психологической антропологии», «сравнительно-культурной психологии» и т. п.

Во многом наличие нескольких терминов для обозначения этой науки связано с тем, что она представляет собой междисциплинарную область знания. В состав ее «близких и дальних родственников» разные авторы включают такие научные дисциплины, как социология, лингвистика, биология, экология и т. д. Что касается ее «родительских» дисциплин, то, с одной стороны, это наука, которая называется этнологией или культурантропологией, а с другой - психология.

* Раздел написан Т. Г. Стефаненко.

Первые крупницы этнопсихологических знаний разбросаны в трудах античных авторов - философов и историков: Геродота, Гиппократ, Тацита, Плиния Старшего, Страбона. Так, древнегреческий врач и основатель медицинской географии Гиппократ (460 - 377 или 356 гг. до н. э.) отмечал влияние окружающей среды на формирование психологических особенностей людей и выдвинул общее положение, согласно которому все различия между народами, в том числе их поведение и нравы, связаны с природой и климатом. В своей «Истории» Геродот (родился между 490 и 480 гг. до н. э. - умер ок. 425 г. до н.э.) также стремился объяснить заинтересовавшие его особенности жизни и характера разных народов окружающей их природной средой и при этом сравнивал между собой характерные различия в образе жизни народов.

В Новое время первые попытки сделать народы предметом психологических наблюдений были предприняты в XVIII в. И снова именно среда и климат рассматривались в качестве факторов, лежащих в основе различий между ними. Так, французские просветители XVIII в. ввели понятие «дух народа» и пытались решить проблему его обусловленности географическими факторами. Самый яркий представитель географического детерминизма среди французских философов - Ш. Монтескье (1689-1755) полагал, что многие вещи управляют людьми: климат, религия, законы, принципы правления, примеры прошлого, нравы, обычаи, и в результате всего этого образуется общий дух народа. Но среди множества факторов на первое место он ставил климат. Например, «народы жарких климатов», по его мнению, робки, ленивы, не способны к подвигам, но наделены живым воображением. А северные народы отважны и мало чувствительны к наслаждениям.

Идея народного духа проникла и в немецкую философию истории XVIII в. Один из ее виднейших представителей - **И. Г. Гердер** (1744-1803) рассматривал дух народа не как нечто бесплотное, он практически не разделял понятия «народный дух», «душа народа» и «народный характер». «Душу» Гердер упоминал среди других признаков народа, вместе с языком, предрассудками, музыкой и т.п. Он подчеркивал зависимость психических компонентов от климата и ландшафта, но допускал и влияние образа жизни и воспитания, общественного строя и истории. Душу народа, по мнению Гердера, можно узнать через его чувства, речи, дела, т. е. необходимо изучать всю его жизнь. Но на первое место он ставил устное народное творчество, считая, что именно мир фантазии отражает народный дух наилучшим образом. Гердер - один из первых европейских фольклористов - пытался применить результаты своих исследований при описании черт, присущих «душе» народов Европы, в частности немцев и славян.

Взгляды Гердера - это лишь один пример пристального внимания европейских философов к проблеме национального характера

или народного духа. Свой вклад в развитие знаний о характере народов внесли и английский философ Д. Юм, и великие немецкие мыслители И. Кант и Г. Гегель. Все они не только высказывались по поводу факторов, влияющих на дух народов, но и предлагали «психологические портреты» некоторых из них.

Развитие ряда наук, прежде всего этнографии, психологии и языкознания, привело в середине XIX в. к зарождению *этнопсихологии* как самостоятельной науки. Основателями новой дисциплины стали немецкие ученые **М. Лацарус** (1824-1903) и **Х. Штейнталь** (1823-1899), которые в 1859 г. приступили к изданию «Журнала психологии народов и языкознания». В программной статье «Мысли о народной психологии» необходимость развития *психологии народов* - новой науки, входящей в состав психологии, - они объясняли потребностью исследовать законы душевной жизни не только отдельных индивидов, но и целых общностей, в которых люди действуют «как некоторое единство», прежде всего *народов* (этнических общностей в нашем понимании), так как именно народ как нечто историческое является для любого индивида абсолютно необходимой и самой существенной из всех общностей, к которым он принадлежит.

Все индивиды одного народа имеют «сходные чувства, склонности, желания», все они обладают одним и тем же *народным духом*, который немецкие мыслители понимали как психическое сходство индивидов, принадлежащих к определенному народу, и одновременно как их самосознание. По мнению Штейнталя, именно народный дух, который проявляется прежде всего в языке, затем в нравах и обычаях, установлениях и поступках, в традициях и песнопениях, и призвана изучать психология народов. Основными задачами новой науки Лацарус и Штейнталь считали: 1) познание психологической сущности народного духа; 2) открытие законов, по которым совершается внутренняя деятельность народа в жизни, искусстве и науке; 3) выявление основных причин возникновения, развития и уничтожения особенностей какого-либо народа. Выделение этих задач свидетельствует о том, что немецкие мыслители рассматривали психологию народов как науку объяснительную, сводящую общие законы языка, религии, искусства, науки, нравов и других элементов духовной культуры к психологической сущности.

Идеи Лацаруса и Штейнталя сразу же нашли отклик в научных кругах многонациональной Российской империи: уже в 1859 г. появился русский перевод изложения их программной статьи. Во многом этот интерес связан с тем, что в России к тому времени уже была предпринята попытка сбора этнопсихологических, по сути, данных, хотя концептуальной модели новой науки построено не было.

В нашей стране рождение этнопсихологии связывают с деятельностью Русского географического общества, члены которого рас-

сма тривали «психическую этнографию» как один из разделов этнографии. Н. И. Надеждин, предложивший этот термин, полагал, что психическая этнография должна изучать духовную сторону человеческой природы, умственные и нравственные способности, силу воли и характера, чувство человеческого достоинства и т. п. Как проявление народной психологии рассматривалось Н. И. Надеждиным и устное народное творчество - былины, песни, сказки, пословицы.

Позднее, в 70-е годы прошлого века, и в России, вслед за Германией, была предпринята попытка «встроить» этнопсихологию в психологию. Идеи эти возникли у правоведа, историка и философа К.Д.Кавелина (1818-1885), который в 40-е годы участвовал в осуществлении программы этнографических исследований Русского географического общества. Не удовлетворившись результатами сбора субъективных описаний «умственных и нравственных свойств» народов, Кавелин высказал мысль о возможности «объективного» метода изучения народной психологии по продуктам духовной деятельности - памятникам культуры, обычаям, фольклору, верованиям. По его мнению, задача психологии народов - установление общих законов психической жизни на основе сравнения однородных явлений и продуктов духовной жизни у разных народов и у одного и того же народа в разные эпохи его исторической жизни. Однако в России первая попытка создания научной этнопсихологии в рамках психологии окончилась неудачей, так как Кавелин потерпел поражение в научной дискуссии с основоположником естественно-научного направления в российской психологии И. М. Сеченовым, считавшим невозможным изучение психики по продуктам духовной культуры.

Рубеж XIX-XX вв. отмечен несколькими вариантами целостных этнопсихологических концепций и первыми примерами эмпирических исследований. Прежде всего следует вспомнить немецкого психолога В.Вундта (1832-1920), создателя *психологии народов* как одной из первых форм социально-психологического знания. Первую этнопсихологическую статью Вундт напечатал в 1886 г., а последние двадцать лет своей жизни ученый полностью посвятил созданию десяти томной «Психологии народов». Предшественниками Вундта в создании новой науки были Лацарус и Штейнталь, но он серьезно отклонился от предложенного ими пути и последовательно проводил основополагающую для социальной психологии мысль, что совместная жизнь индивидов и их взаимодействие между собой должны порождать новые явления со своеобразными законами, которые хотя и не противоречат законам индивидуального сознания, но не содержатся в них. А в качестве этих новых явлений, иными словами, в качестве содержания души народа, он рассматривал общие представления, чувства и стремления многих индивидов.

По мнению Вундта, общие представления многих индивидов проявляются прежде всего в языке, мифах и обычаях, а остальные элементы духовной культуры вторичны и сводятся к ним. Уже в ранних работах немецкого исследователя мы находим четкую структуру продуктов творческого духа народов: *язык* содержит общую форму живущих в душе народа представлений и законы их связи; *мифы*, понимаемые Вундтом в широком смысле как все первобытное мирозерцание и даже начала религии, таят в себе первоначальное содержание этих представлений в их обусловленности чувствованиями и влечениями; *обычаи* включают возникшие из этих представлений поступки, характеризующиеся общими направлениями воли и зачатками правового порядка.

В России в начале XX столетия философ Г.Г.Шпет (1879-1940) предпринял еще одну попытку создания *этнической психологии*, причем именно под этим названием. Наиболее подробно он изложил свои взгляды в книге «Введение в этническую психологию», которая вышла из печати в 1927 г.

Полемизируя с Вундтом, для которого продукты духовной культуры есть психологические продукты, Шпет утверждал, что в самом по себе культурно-историческом содержании народной жизни нет ничего психологического. Психологично другое - *отношение* к продуктам культуры, к смыслу культурных явлений. Шпет полагал, что все они - язык, мифы, нравы, религия, наука - вызывают у носителей культуры определенные переживания: как бы ни были люди различны, есть типически общее в их переживаниях как «откликах» на происходящее перед их глазами, умами и сердцем. Согласно концепции русского мыслителя, анализируя продукты культуры, этническая психология должна выявлять типические коллективные переживания, иными словами, отвечать на вопросы: что народ любит? Чего боится? Чему поклоняется?

Многие идеи Шпета звучат исключительно современно, в частности его утверждение, что принадлежность человека к народу определяется не биологической наследственностью, а *сознательным приобщением* к тем культурным ценностям и святыням, которые образуют содержание истории народа. Он писал, что человек сам духовно определяет себя, относит себя к данному народу, он может даже «переменить» народ, войти в состав и дух другого народа, но не «произвольно», а путем долгого и упорного труда пересоздания детерминирующего его духовного уклада.

Идеи Лацаруса и Штейнталя, Кавелина, Вундта, Шпета в большинстве случаев остались на уровне голых объяснительных схем, а их концептуальные модели не были реализованы в конкретных психологических исследованиях. Но непреходящая ценность этнопсихологии XIX - начала XX в. состоит в том, что ее творцы попытались соотнести мир личности не с миром природы, а с миром культуры. Хотя социальная психология, которая в XX в. получила

развитие как экспериментальная наука, отбросила психологию народов за «спекулятивность» методов и средств анализа, идеи первых этнопсихологов о связях культуры с внутренним миром человека в США были подхвачены другой наукой – культурной антропологией, к чему мы еще вернемся в дальнейшем.

Первые серьезные сравнительно-культурные исследования в экспериментальной психологии, точнее в общей психологии, датируются концом XIX в. Основателем сравнительно-культурной психологии является английский исследователь У. Риверс (1864-1922). На островах пролива Торреса, на Новой Гвинее и в Индии Риверс проверял так называемую компенсаторную гипотезу, согласно которой первобытные народы достигли высокого развития перцептивных процессов, но за счет меньшего развития умственных способностей. Он изучал зрительное восприятие (остроту зрения, восприятие цвета, пространства, зрительные иллюзии), а также слух, обоняние, вкус, опознание веса, время реакции на различные стимулы, память. Были выявлены отдельные межкультурные различия в восприятии цвета и подверженности иллюзиям. В результате Риверс утвердился во мнении, что культура воздействует на то, каким образом человек видит окружающий его мир. Однако полученные данные позволили ему прийти к заключению, что нет оснований утверждать, будто примитивные народы обладают более высоко-развитым восприятием, чем европейцы.

В XX в. этнопсихология получила значительное развитие в мировой науке. В результате разобщенности исследователей даже возникли две этнопсихологии: этнологическая, которую в наши дни чаще всего называют *психологической антропологией*, и психологическая, для обозначения которой используют термин *сравнительно-культурная (или кросскультурная) психология**. Как отмечала М. Мид, даже решая одни и те же проблемы, культурантропологи и психологи подходили к ним с разными мерками и разными концептуальными схемами.

Но вне зависимости от того, в русле какой из «родительских» дисциплин проводились и проводятся этнопсихологические исследования, все они осуществляются с точки зрения одного из трех основных подходов – релятивизма, абсолютизма или универсализма.

Релятивизм заключается в подчеркивании различий между культурами. Его крайний полюс – максимизация межкультурных различий в содержании и структуре психических процессов, что, впрочем, не означает явного или скрытого расизма. Напротив, реляти-

* Для отечественной науки советского периода было характерно явное отставание в развитии этнопсихологических знаний. Исследования практически не проводились, но в зависимости от принадлежности авторов: к определенной науке этнопсихология рассматривалась: как субдисциплина этнографии, как область знания на стыке этнографии и психологии, как раздел психологии.

висты испытывают чувство уважения к каждому изучаемому народу, пытаясь понять людей на «их собственном языке» и «исходя из их ценностей»; они подчеркивают, что все культуры равные, но разные. Яркими примерами культурного релятивизма являются гипотеза лингвистической относительности Сепира-Уорфа и концепция французского философа и социолога Л.Леви-Брюля, противопоставлявшего первобытное мышление логическому мышлению европейцев.

К релятивистским относится и теория «Культура и личность», занявшая начиная с 30-х годов XX в. пространство между культурантропологией и психологией. Главной своей задачей исследователи этой школы считали выяснение того, как индивид действует, мыслит, чувствует в условиях данного культурного окружения. Их интересовало прежде всего вхождение ребенка в культуру, а связь между культурой в широком смысле, включая социальные, экономические, политические и даже экологические аспекты, и личностными характеристиками была для них опосредована социализацией.

Именно в школе «Культура и личность» разрабатывалась концепция **Р.Бенедикт** (1887-1948) о фундаментально различающихся между собой *конфигурациях культур*, каждая из которых имеет свою культурную доминанту - установку. Первостепенное значение для понимания теории «Культура и личность» имеет и выдвинутая **А. Кардинером** (1891-1981) идея о наличии в каждой культуре *базовой личности*, определяемой как основная личностная структура, формируемая культурой в процессе воспитания ее членов в раннем детстве. Базовая личность - это все то, что делает индивида максимально восприимчивым к определенной культуре и позволяет ему достигать удовлетворенности и устойчивости в рамках существующего порядка.

Усомнившись в возможности исследования сложных современных культур на основе выделения базовой личности, **Р.Линтон** (1893-1953) отказался от этого глобального, но абстрактного понятия в пользу статистического понятия *модальной личности*, представляющей собой не «среднюю» личность, а сравнительно прочно сохраняющиеся черты личности, чаще всего встречающиеся у взрослых членов данного общества. В дальнейшем, столкнувшись с трудностями выделения одной модальной личности в любом индустриальном обществе, культурантропологи стали разрабатывать концепцию *мультимодальных обществ*, согласно которой каждый народ представлен не одной модальной личностью, а несколькими, с переходными формами между ними.

В рамках школы «Культура и личность» работали многие всемирно известные исследователи, кроме уже названных - К.Дюбуа, А. Инкелес, М. Мид, но в начале 50-х годов она утратила ведущее положение в американской науке. В дальнейшем культурантропо-

логические исследования, имеющие психологический аспект, объединяются под названием *психологическая антропология*, предложенным Ф. Хсю (Сюй Лангуаном). Американский исследователь, также исповедующий релятивистский подход, считает, что имеющиеся у людей социальные представления, существующие в сознательной и бессознательной форме и управляющие их действиями, совпадают у большинства членов той или иной культуры.

Абсолютизм заключается в максимизации сходства между культурами: отрицается любая специфика, игнорируются очевидные различия между ними. Если различия обнаруживаются, они интерпретируются как количественные, иными словами, осуществляются оценочные сравнения. В результате культуры рассматриваются как одинаковые, но неравные.

Пример абсолютистского подхода - использование *тестов интеллекта* в межэтнических и межрасовых исследованиях. Французские исследователи А. Бине и Т. Симон в начале XX в. создали тесты для измерения готовности детей к школе и выявления тех из них, кому требуется специальное обучение. Но после того, как тесты попали в США, их стали широко применять не только в школах, но и в других правительственных программах, в частности при обследовании прибывающих в США иммигрантов. В результате столь неадекватного использования тестов, требующих знаний в области языка и культуры, многие выходцы из стран Центральной и Восточной Европы признавались умственно отсталыми.

Более того, тесты интеллекта могут использоваться (и действительно неоднократно использовались) при попытках доказать расовое превосходство одних народов над другими (например, белого над цветным населением США из-за «научно доказанной» интеллектуальной неполноценности последнего). При этом абсолютисты не учитывают, что существует несколько обусловленных культурой причин различий в IQ (коэффициенте интеллекта) у представителей разных народов: в различных культурах существуют разные представления о том, что собой представляет интеллект, могут не совпадать представления о достойном пути проявления своих способностей.

Сторонники третьего подхода отстаивают *универсализм* - единство психики с возможными достаточно существенными внешними различиями, полагая, что базовые психологические процессы являются общими для людей повсюду на Земле, но на их проявления серьезное влияние оказывает культура. В исследованиях универсалистов проводятся сравнения, но с большими предосторожностями, со стремлением избежать оценок и предпочтения своей культуры.

Примером универсалистского подхода в этнопсихологии могут служить взгляды французского мыслителя, создателя школы этнологического структурализма К. Леви-Строса. У народов, которые

Леви-Строс изучал, его в первую очередь интересовали не особенные и экзотические, а общечеловеческие черты. Всегда за внешними различиями он искал внутренние универсальные структуры, которые лежат в основе любого явления культуры, в том числе универсальные структуры человеческого мышления.

Универсальной человеческой потребностью Леви-Строс считает «жажду объективного познания». Он приводит множество ярких примеров того, что в любом обществе мир является объектом мысли, по меньшей мере, настолько же, насколько и средством удовлетворения потребностей.

Леви-Строс выделяет еще одну функцию мышления на любых этапах истории человечества, отражающую его общее свойство - требование порядка и состоящую в категоризации и классификации мира с помощью бинарных оппозиций жизнь-смерть, небо-земля, день-ночь, животное-человек и т. п.

Хотя Леви-Строс по сути сводит мышление человека к одному аспекту - категоризации, в современной психологии признаются его заслуги, поскольку он стремится за бесконечно разнообразными явлениями внешне абсолютно различных культур обнаружить универсальные операции человеческого ума.

В ходе развития этнопсихологии доминировали разные направления, но в целом наблюдалось явное движение к универсализму, осознание того, что культуры - равные, внешне разные, но в основе своей одинаковые - «играют разные вариации на общую тему», как писал Бэрри.

Социальная психология*

Убеждение, что социальная психология имеет короткую историю, но богатое прошлое, разделяется, наверное, абсолютным большинством социальных психологов вне зависимости от их теоретических пристрастий и стало уже традиционным для историко-гносеологических обзоров в данной области психологии. Во многом подобная согласованность мнений определяется тем, что проблема социальной детерминации различных психологических реальностей имеет многовековые традиции, причем не только изучения, но и сомнения.

Является ли человек в своей социальной сущности продуктом и «слепком» своего окружения, или же он творит его? Психологическое есть результат социального влияния, или те или иные социальные явления суть отражения психологических закономерностей? Какой логике отдать предпочтение: социальному конструированию личности или же конструированию личностью поля социаль-

* Раздел написан Е. П. Белинской и Е. М. Дубовской.

ного? Рефлексии этих оппозиций подчинена история всего гуманитарного знания - от Аристотеля и Платона, Гоббса и Локка, Дюркгейма и Тарда до современности. Предмет социальной психологии как самостоятельной науки складывался во многом через попытки ответить на эти вопросы. И в этом смысле «богатство прошлого» социальной психологии определяется западноевропейской традицией постановки проблемы человека.

Единодушие социальных психологов в констатации многообразия своих «исторических корней» имеет и другие причины. Дело в том, что формирование социальной психологии как составной части психологической науки имело некоторые особенности. При возникновении любой самостоятельной дисциплины можно выделить содержательные предпосылки в разнообразных смежных науках, однако основные составные части психологического знания имели в качестве базовой (для становления их проблемного поля, понятийного аппарата и т.д.) именно психологическую науку. Принципиальная особенность социальной психологии состоит в том, что для нее таких «материнских» наук было, по крайней мере, две - психология и социология. Этим объясняется, в частности, тот факт, что многие исследователи, работавшие в этой области, имеют отношение как к социологии, так и к социальной психологии - достаточно вспомнить Э. Дюркгейма, Г. Тарда, Дж. Г. Мида и многих других. Но дело не только в том, что социальную психологию как на ранних этапах ее становления, так и сегодня «делали и делают» не только психологи. Другим очевидным следствием наличия подобной «родительской семьи» стало основное предметное содержание социальной психологии. Соотношение индивидуального и социального: социальная детерминация поведения человека, с одной стороны, и психологизация социальных процессов, с другой, - таковы два вектора становления предмета социальной психологии. Изначально обе эти тенденции складывались и развивались достаточно изолированно, в рамках различных научных дисциплин, но постепенно, с усложнением взглядов как на психологические, так и на социальные явления, формировался самостоятельный, социально-психологический подход к решению одной из краеугольных проблем гуманитарного знания - проблемы личности и общества.

Понятно, что попытка рассмотреть становление предмета социальной психологии через призму данной проблемы сталкивается с определенными трудностями выбора: «богатство прошлого» оборачивается в этом случае своей противоположностью, своеобразным *embarras de richesses* (богатством выбора), тем более что собственная «короткая история» социальной психологии задает для прошлого довольно локальные временные рамки.

Отдавая себе в этом отчет, мы посчитали возможным остановиться в дальнейшем лишь на некоторых ключевых фигурах классической западноевропейской социологии, тем более что в других раз-

делах учебника многие из них представлены достаточно полно. Мы также пошли по традиционному пути, характеризуя историю становления социально-психологических идей сначала на Западе, а затем в России конца XIX - начала XX в. Заметим сразу же, что подобное разделение не является следствием каких-либо идеологических разногласий, а, скорее, отражает желание проследить истоки достаточно драматичной судьбы социальной психологии в нашей стране.

Родоначальниками классической социологии по праву считаются О. Конт и Г. Спенсер. Не останавливаясь детально на характеристике их концепций (это сделано в главе 6 данного учебника), отметим еще раз, что в большинстве случаев становление социологии как новой предметной области было вызвано успехами естественно-научного знания и подчинялось требованиям методологии позитивизма.

Хотя заимствования и аналогии производились этими исследователями из разных областей естественных наук (Контом - из ньютоновской физики, Спенсером - из дарвиновской теории эволюции), общими для зарождающегося структурного функционализма в социологии стали интерес к анализу социальной структуры и утверждение представления о развитии общества как о процессе нарастающей социальной дифференциации. Известный «закон трех стадий» социальной динамики Конта и «теория социальной эволюции» Спенсера, по сути, сходным образом решали вопрос о взаимоотношении личности и общества. Так, ведущим фактором социального прогресса признавался прогресс человеческого духа, считалось, что развитие общества обусловлено развитием определенных идей, основные интеллектуальные действия людей, какова бы ни была сложность современной им общественной структуры, универсальны и строятся по одинаковым законам, что, в свою очередь, определяет последовательное накопление знаний человека о себе самом и окружающем его социальном мире. Очевидно, что подобная доминанта свободы и рационализма в данных концепциях была обусловлена общим влиянием интеллектуальной революции эпохи Просвещения. Однако последняя была все-таки уже достаточно удалена во времени, и остается неясным, унаследованный или же собственный гуманистический пафос заставил, в частности, Спенсера во второй половине XIX в. рассматривать социальный прогресс как постепенное освобождение личности от оков «социального порядка».

Общим было также и понимание основной задачи новой науки - прояснить законы установления и поддержания «социального порядка», причем причины его возникновения рассматривались через призму определенных человеческих качеств. Так, согласно Конту, у человека есть два психологических свойства, ведущих к «всеобщему согласию»: потребность пребывать в обществе себе подобных и потребность в доброжелательной кооперации. Оба они есть след-

ствие победы в ходе исторического развития социального инстинкта над индивидуалистическим, доказательством чему служат возникающие на определенном этапе специфические формы деятельности (совместный труд) и социальные институты (семья). Закреплению же подобного положения вещей способствуют конкретные механизмы социального контроля, базирующиеся, по выражению Спенсера, на «страхе перед живыми и перед мертвыми» и воплощающиеся в создании государственных и религиозных социальных институтов.

С точки же зрения специфики способов анализа новое («позитивное») знание о человеке как продукте окружающей социальной реальности должно было опираться на методы наблюдения и эксперимента. И если в теории Конта формулируются лишь самые общие требования к данному методическому аппарату (часть из них не утратила актуальности и в наши дни, например: необходимость предварять результаты наблюдения определенными теоретическими схемами, возможность анализа «патологических» вариантов протекания социальных процессов как естественного эксперимента для прояснения социально-нормативных закономерностей и т. п.), то Спенсеру принадлежат интересные в своей социально-психологической конкретике «правила социологического метода».

Согласно им, основная методологическая проблема любого знания о социальной сущности человека коренится в факте вовлеченности исследователя в те процессы, которые он анализирует. Эта идея впоследствии не раз обсуждалась в социальной психологии, особенно в критические, «переломные» периоды ее развития (например, на рубеже 60-70-х годов XX в.). По мысли Спенсера, трудности, связанные с тем, что людей изучают тоже люди, заставляют исследователя в социальных науках:

- обращаться только к общим, фундаментальным закономерностям общественного развития и стремиться к созданию адекватного им теоретического знания;

- постоянно отдавать себе отчет в собственной несвободе от своих интеллектуальных, эмоциональных и социально-статусных пристрастий и предрасположенностей;

- видеть вытекающие из этого различия между конкретными данными и их интерпретацией;

- осознавать опасность идеологического прессинга, а priori грозящую социальным наукам, и потому «не потрафлять социальному заказу власти имущих и избегать искушений рыночного спроса».

Во многом именно эти, значительно опередившие свое время, соображения Спенсера задали основной вектор последующей полемики Э. Дюркгейма и Г. Тарда, предметом которой стала научная рефлексия взаимосвязи социального и индивидуального. В ее рамках впервые отчетливо были заданы идеологии социологизма и психологизма в анализе личности.

С точки зрения Э.Дюркгейма, социальная реальность имеет собственную оригинальную природу и потому должна объясняться социальными фактами. Она не может быть сведена к реальности человеческой индивидуальности, и, следовательно, любые заимствования социальными науками объяснительных моделей из других областей знания неплодотворны. Конечно, подобная точка зрения во многом была связана с актуальными для того времени задачами институционализации социологии, решению которых Дюркгейм уделял много времени и сил. Однако его идеи опережали непосредственные задачи организационного развития молодой науки и имели большое значение для становления социальной психологии.

Так, идея Дюркгейма о двойственной природе социального факта, с одной стороны, и его объективном, независимом от индивида, существовании, с другой стороны, обусловила определенное понимание механизмов регуляции социального поведения человека - сначала для социологически ориентированных исследователей, а затем и для социальных психологов. Именно Дюркгейму исходно принадлежит представление о двух возможных формах «социального принуждения»: с одной стороны, социальное поведение человека регулируется и ограничивается внешними, объективно существующими правилами социального взаимодействия, а с другой - не менее действенным способом социальной регуляции выступают интериоризированные социальные нормы и ценности. Причем последним Дюркгейм отводил главенствующую роль, так как считал, что истинная основа солидарности в обществе состоит не в принуждении, а в интериоризированном моральном долге по отношению к нормам группы.

Рассмотрение в качестве социальных фактов специфического вида (в качестве объективно существующей социальной реальности, оказывающей на человека «внешнее» давление) коллективных представлений, отражающихся в определенных способах мышления, чувствования и деятельности и приобретаемых человеком в ходе социализации, имело еще более значимые, хотя и отдаленные, последствия для социальной психологии. Становление и бурное развитие когнитивистской ориентации в социальной психологии практически через сто лет после анализа Дюркгеймом возможной структуры социологической теории в значительной степени были связаны с возникновением теории социальных представлений Московией, унаследовавшей многие идеи своего соотечественника. Так, социально-психологическое воплощение нашли тезисы Дюркгейма о действенной, регулирующей социальное поведение, роли коллективных представлений; об их символической функции; о возможности изучения социальной действительности через анализ содержания коллективных представлений, которые, по сути, и являются единственной действительностью, адекватной задачам социальных наук.

Заметим здесь же, что мысль Дюркгейма о существовании уровня коллективных представлений как одного из двух уровней индивидуального сознания в дальнейшем в преобразованном виде отразилась в одном из основных концептов Дж.Г. Мида - понятии *обобщенного другого*, представляющем собой результат интернализации индивидом социальных установок.

Таким образом, в центре внимания Дюркгейма как исследователя «фактов коллективного сознания и коллективных способов действия» были проблемы формирования социальных норм и их воздействия на человека. Именно этот аспект анализа он считал собственным предметом социологии: «Основные социальные явления - религия, право, мораль, эстетика - являются не чем иным, как системой ценностей, или общественных идеалов. Социология движется в сфере идеала: не приближается к нему, а берет его в качестве исходного пункта. Именно идеал составляет характерную область ее изучения».

Во многом подобное понимание предмета было связано со спецификой решения вопроса о соотношении индивидуального и социального. Согласно Дюркгейму, человек есть «раздвоенная реальность» (*Homo duplex*), в которой индивидуальное и социальное сосуществуют, фактически не смешиваясь. Наличие в языке множества дихотомий для описания человеческой природы (тело и душа, чувства и разум, инстинкт и сознание) лишний раз доказывает, что полюс индивидуального, связанный с физическими потребностями человека, и полюс социального, отражающий наличие у него понятийного мышления и морали, достаточно жестко разведены. Более того: человека делает человеком именно «всеобщее» как символически представленное в его сознании общество.

Собственно, именно этот тезис Дюркгейма и вызывал наибольшее сопротивление его современников. Так, родоначальник линии психологизма в социологии, оказавший большое влияние на формирование социальной психологии как самостоятельной области знания, Г.Тард не без иронии отмечал: «Очень трудно понять, как может случиться, что, окончательно отбросив индивидов, мы получим в остатке общество». С его точки зрения, социум есть совокупность индивидов, каждый из которых определен веером потребностей, мотивов, влечений, причем большая часть из них имеет иррациональную природу и является бессознательной. Будучи «итоговой суммой» подобных разнородных элементов, общество закономерно не подлежит односторонним изменениям, а потому всякие попытки изучения социальной динамики обречены на провал. Источником не только индивидуально-психологического, но и социального служит «неизменная человеческая натура», и, следовательно, единственно возможная задача исследователя в социальных науках - изучение взаимного влияния людей друг на друга как в межличностном взаимодействии, так и в рамках боль-

шой группы. И в том и в другом случае основным механизмом социального влияния выступает, по мысли Тарда, подражание: благодаря последнему не только транслируются модели поведения, верования, убеждения, но и само общество получает возможность поддерживать свою целостность.

Заметим, что эта критика не учитывала того факта, что Дюркгейм отмечал не только регулирующую, но и «творящую», конструктивную функцию коллективных представлений. С его точки зрения, не только все собственно человеческие «атрибуты» имеют социальную природу, но и общество «живет» в коллективных представлениях своих членов и соответственно само в определенной степени есть результат коллективного сознания. «Так как Вселенная существует лишь постольку, поскольку она мыслится, и так как в своей целостности она мыслится только обществом, то оно становится родовым понятием, без которого не существует ничего». Но этой идее Дюркгейма опять же было суждено «ожить» лишь спустя многие годы в методологии когнитивизма в социальной психологии.

Г. Тард был первым исследователем в области социальных наук, который поставил под сомнение страстную веру в человеческий разум, унаследованную западноевропейскими мыслителями от эпохи Просвещения. И хотя он остался на позициях парадигмы объяснения, соответственно отмечая, что основная роль социальной психологии суть роль прогностическая (предсказание социального поведения отдельного человека и групп людей через знание индивидуально-психологических особенностей), его творчество послужило своеобразным толчком для последующего становления парадигмы интерпретации в социологии и социальной психологии («понимающей социологии» Вебера, феноменологии Гуссерля и Шюца, символического интеракционизма Мида и др.).

Идеи Тарда о роли иррациональных факторов в социальном поведении людей, о наличии определенных психологических механизмов регуляции социального взаимодействия (подражания, заражения, внушения) нашли свое более конкретное воплощение в одной из первых социально-психологических концепций - *психологии масс* Г. Лебона (1841-1931).

С точки зрения Лебона, главной чертой наступающей эпохи (имелся в виду XX век) станет замена сознательной деятельности отдельных индивидов бессознательной властью толпы. Причину подобного торжества «массы» над личностью Лебон видел в господстве в обществе определенных идей, а именно идеи социализма. Продолжая линию психологизма в анализе проблемы личности и общества, Лебон считал причиной социальной динамики постоянную смену идей: будучи исходно интеллектуальным и духовным достоянием одного человека, определенная идея «путем заражения» проникает в «душу массы», находя все больше и больше привер-

женцев. Поэтому «на судьбу народов влияют не революции и войны, а перемены в основных идеях». Сама идея при этом неминуемо упрощается, почти теряя свое исходное интеллектуальное своеобразие, превращаясь в догмат, т. е. абсолютную истину на эмоциональной основе. Собственно говоря, только в этом своем превращенном, практически иррациональном виде идея и может оказывать социально-регулирующее влияние на «массу». Под воздействием каких-то идей мысли и чувства отдельных индивидов в большой группе принимают общее направление, что и составляет «закон духовного единства толпы».

Хотя анализу собственно толпы, или «массы», Лебон уделял много внимания (детально останавливаясь на классификации разных толп, их качественных особенностях, про- и антисоциальной направленности действий), основным предметом социального исследования он видел именно личность. Как изменяется сознание и поведение отдельного человека в рамках подобной большой группы - вот тот вопрос, который оказался в центре его концепции.

Лебон отмечал следующие основные особенности поведения личности в «массе» (толпе):

- становясь частью толпы, человек приобретает большее Сознание собственной силы и перестает обуздывать свои врожденные инстинкты, следовательно, повышается уровень его импульсивной активности;

- вырвавшаяся на свободу иррациональность человека заставляет его жить больше чувствами, а не прислушиваться к доводам разума, следовательно, повышается уровень его эмоциональности и снижается уровень критичности;

- возросшая в силу перечисленного восприимчивость к внушению и подверженность «заражению» идеями заставляют человека принести в жертву свои индивидуальные интересы и отказаться от произвольного поведения;

- закономерным следствием становится снижение уровня индивидуальной ответственности и фактическая передача этой функции лидеру («вождю массы»).

Нетрудно видеть определенную парадоксальность исследовательской позиции Лебона: личность он характеризует через те атрибуты, которые, по сути, являются «безличностными». Заметим, что подобный аспект анализа - изучение личности через процессы деперсонализации, через «недостаток личности» - довольно долго потом преобладал в социально-психологических исследованиях личности.

Лебон завершил характеристику личностных изменений, происходящих с человеком в результате его включенности в большие социальные группы, необходимым требованием появления фигуры вождя, в котором должны персонифицироваться утерянные каждым членом толпы личностные атрибуты. Однако, описав его психологические качества и те чувства, которые связывают вождя и

рядовых членов толпы, он никак не объяснил механизмов его выдвигания. Именно эта проблема стала в дальнейшем предметом анализа для З. Фрейда, а ее специфическое решение в рамках психоаналитической концепции обусловило основное содержание полемики Фрейда с Лебоном.

Основное содержание социально-психологических воззрений Фрейда представлено в его работе 1921 г. «Психология масс и анализ человеческого Я» (вышедшей, заметим, спустя более 20 лет после «Психологии масс» Лебона). Задавая в качестве ее центрального сюжета проблему взаимоотношений личности и общества, Фрейд сам достаточно сдержанно оценивал возможные перспективы ее решения, отмечая, что «есть проблемы, до которых нельзя долететь, но можно дойти хромяя, и в таких случаях не грех и похромать...».

Содержательная характеристика этапов развития психоаналитической теории довольно объемно представлена сегодня в историко-психологической литературе, и потому мы остановимся лишь на тех позициях Фрейда, которые он сам сформулировал как оппозиционные по отношению к идеям Лебона. Каковы же основные критические замечания Фрейда к «психологии масс»?

Соглашаясь с Лебоном в том, что индивиды в толпе образуют некоторое единство, Фрейд закономерно предполагает, что должно быть что-то, их объединяющее; именно эта психологическая реальность требует изучения, однако она не стала предметом анализа для Лебона, ограничившегося простым указанием на факт ее наличия.

В отличие от Лебона, объяснявшего процесс деперсонализации механизмами заражения идеями и подражания, Фрейд видел причину единообразия действий и чувств индивидов в толпе в обнажении одинакового для всех людей бессознательного «фундамента», в актуализации основных врожденных инстинктов.

Соглашаясь с Лебоном в том, что «человек массы» обладает повышенной внушаемостью, Фрейд закономерно спрашивал о том, кто, собственно, является гипнотизером, т. е. обращался к анализу фигуры вождя, чем в свое время фактически пренебрег Лебон.

С точки зрения Фрейда, при анализе механизмов выдвигания лидера («вождя») следует отказаться от понятия внушения - в силу его малой объяснительной способности. В качестве альтернативного объяснительного принципа он выбирал *libido* («масса объединяется любовью»), т. е., по его мнению, человек позволяет на себя влиять из-за желания быть в согласии и в любви с окружающими. Любое разрушение либидозных связей приводит к групповой дезинтеграции, разложению «массы» (что проявляется, например, в феноменепаники).

Таким образом, природа связей индивидов в группе - эмоциональная, причем эти связи организуются в двух направлениях: по вертикали (с «вождем») и по горизонтали (с остальными членами

группы). Заметим здесь, что эта мысль основоположника психоанализа более чем через 30 лет была положена в основу одной из самых заметных концепций *стадиального развития* малой группы - *теорию группового развития* американских социальных психологов У. Бенниса и Г. Шепарда.

В качестве основного механизма установления горизонтальных и особенно вертикальных связей Фрейд выделял механизм идентификации, в результате действия которого человек, будучи частью «массы», отказывается в конечном счете от своего «Идеала-Я» и заменяет его массовым идеалом, воплощенным в «вожде». Тем самым исходно личностная инстанция объективируется и унифицируется, становясь «внешней силой» по отношению к человеку, выполняя по отношению к нему социально-регулирующую функцию и создавая дополнительное напряжение «несвободы». Таким образом, именно благодаря механизму идентификации индивид приобретает собственно социальное качество: во-первых, потому, что его индивидуальное «Сверх-Я» образовано в результате идентификаций со значимыми объектами (прежде всего - родительскими фигурами), а во-вторых, потому, что при условии включения в «массу» его идеальные представления о самом себе воплощаются в другом человеке (фигуре «вождя»). Именно поэтому, с точки зрения Фрейда, психология личности всегда есть социальная психология - ведь в психической жизни человека всегда присутствует «другой».

Детальный анализ закономерностей процесса интернализации этого «другого» дан в *феноменологической социологии*, заложившей, по сути, одну из наиболее влиятельных парадигм современного социального знания, а именно *интерпретативную*.

Ее теоретическим основанием стала феноменология Э. Гуссерля (1859-1938). В рамках интересующего нас аспекта анализа - рассмотрения теоретических предпосылок становления предмета социальной психологии через историю решений проблемы личности и общества - отметим лишь некоторые ее положения, имевшие непосредственное отношение к предмету.

Основное несогласие Гуссерля с позитивистской традицией социальных наук состояло в том, что она заставляет исследователей исходить из допущения объективного существования окружающей действительности. Между тем из того факта, что любому человеку (в том числе исследователю) социальная реальность дана в результате простого наблюдения, еще не следует, что мы можем с уверенностью о ней высказываться, так как неизвестно, с помощью каких правил конституируются наши опыт и знание. Из этого закономерно вытекают следующие положения:

- сама социальная действительность есть продукт конституирования нашего знания о ней, следовательно, традиции естественно-научного знания не применимы при изучении социальных явлений;

- важнейшей способностью человека является способность интерпретировать и сводить к различным типам все разнообразие своих впечатлений о мире; следовательно, человека нельзя рассматривать как социальный объект, он всегда субъектен - в силу факта интеракции с социальной действительностью;

- подлинно социальное в личности скрыто от глаз исследователей; научный интерес представляет не столько внешняя сторона социального (например, социальное поведение), сколько внутренняя (например, субъективное понимание человеком целей своего социального поведения). Следовательно, основная исследовательская задача состоит в том, чтобы «сконцентрироваться на постоянном потоке ежедневного опыта», т. е. описать природу обыденного сознания.

Таким образом, основной характеристикой человека как социального субъекта является способность к смысловой интерпретации действительности. Эта мысль Гуссерля в дальнейшем была значительно развита в «понимающей социологии» М.Вебера, в интерпретативной социологии нашего времени (А.Шюц, П.Бергер, Т. Лукман) и в конечном итоге отразилась на наиболее влиятельной теоретической позиции современной социальной психологии - позиции *социального конструкционизма*.

Завершая краткий обзор истории влияния классической западноевропейской социологии на становление социально-психологических идей, следует еще раз подчеркнуть, что:

- неоднозначность, «многомерность» представлений о предмете социальной психологии во многом была обусловлена традициями психологической, социологической и феноменологической редукции в одной из ее «родительских» дисциплин;

- еще на ранних этапах развития в социальной психологии были заложены некоторые общие представления о социальной природе личности, получившие значительный отклик в ее дальнейшей истории. Прежде всего, к ним можно отнести понимание социальной детерминации как преимущественно социокультурной, представление о социализации как процессе интернализации форм социального контроля и возможность изучения «поля социального» через анализ структур индивидуального самосознания.

Однако для любого исследователя, обратившегося к истории становления и развития своей области научного знания, интересны не только «всеобщие», но и «частные» предпосылки ее формирования. Обратимся поэтому теперь к анализу влияния русской общественной мысли на развитие представлений о предмете социальной психологии.

Необходимо отметить тесную связь становящейся в России социальной психологии с общественной, точнее философской, традицией. Такая зависимость характерна и для западной науки, но в отечественной истории социальной психологии она была особенно

ярко выражена. Во многом это было связано с особенностями самой философии. Важной ее особенностью является тесная связь с реалиями социальной жизни. Трудно говорить о причинно-следственных отношениях, но, как бы то ни было, русская философия характеризуется двумя весьма важными и специфическими особенностями. Первая из них - несомненный приоритет онтологических проблем над гносеологическими. В западноевропейской философии теория познания всегда стояла в центре философских концепций, процесс и результат познания жизни выступали главным объектом философских построений.

Второй особенностью отечественной философии является ее «утилитаризм», т. е. направленность на конкретные социально-политические, культурно-просветительские и религиозно-этические проблемы. Разрыв между философской мыслью и социальными проблемами, стоящими перед обществом, всегда был в России минимальным. С.Л. Франк подчеркивал «кружковость» и оппозиционность русской философии.

Отечественная социальная психология имеет достаточно длительную предысторию. Довольно поздно оформившись в самостоятельную дисциплину, она существовала внутри других гуманитарных наук. Начало социально-психологической проблематики в русской общественной мысли часто связывают с именем философа, социолога, общественного деятеля **Н.К. Михайловского (1842-1904)**. Он был одним из активных участников движения «Народная воля», идеологом народничества. В его деятельности в полной мере проявились те особенности, о которых мы писали выше. Задачи исследования социального процесса были тесно связаны с целями переустройства общества. В своих работах он касался довольно широкого спектра социально-психологических проблем, но наиболее полно и систематично разрабатывал вопросы психологии толпы*. Толпа, по Михайловскому, представляет собой некую социальную общность, функционирование которой не лишено закономерной последовательности, несмотря на присущие ей элементы стихийности и разнородности. Фокусируя внимание в основном на вопросах стихийных общностей, Михайловский тем не менее различает понятия «толпа» и «народ» (что сопоставимо с современным разделением больших групп на организованные и стихийные). Он подчеркивает историчность понятия «народ» и связь его с феноменом личности. Он явно склоняется к психологическому, личностному детерминизму социальных процессов.

Вернемся, однако, к позиции Михайловского по вопросу об особенностях толпы. В целом он оценивает возникновение толпы как

* Его взгляды на эту проблему нашли отражение в следующих работах: «Герой и толпа» (1882), «Научное письмо (к вопросу о героях и толпе)» (1884), «Еще о героях» (1891), «Еще о толпе» (1893) и др.

сугубо отрицательное явление, он даже употребляет понятие «патологическое состояние», включая в это понимание и оценку самой толпы, и изменения, происходящие с человеком в толпе.

В качестве одного из важнейших, но не единственного механизма образования и управления толпой рассматривается *подражание*. С одной стороны, это вполне встраивается в общее русло развития социально-психологического знания (мы уже рассматривали систему взглядов Тарда и др.), с другой - в позиции Михайловского существуют особенности. Так, он достаточно широко понимал термин «подражание», включая в него и внушение, и самовнушение, и гипноз и др. Любопытно, что Михайловский использовал и сочетание «социальный гипноз», рассматривая вопрос о социальном влиянии, и подчеркивал близость к подражанию таких явлений, как повиновение и покорность. Он выделял два вида подражания - автоматическое, бессознательное и осознанное - и предостерег от абсолютизации механизма подражания, что характерно, например, для Тарда.

Интересно, на наш взгляд, звучит задача исследования подражания. Согласно Михайловскому, она состоит в том, чтобы определить условия, способствующие или противостоящие подавлению сознания и воли человека, которое обязательно имеет место в тех случаях, когда человек оказывается в толпе.

Обратим внимание на то, что для Михайловского явления толпы и массового движения достаточно близки. Возникновение того и другого довольно сложно детерминировано. Сначала выделяется два ряда причин: с одной стороны, для возникновения массовых движений, конечно, необходимы политические, экономические, нравственные предпосылки. Но они как бы составляют внешнюю рамку ситуации. Второй ряд причин - собственно психологические. К ним Михайловский относил два альтернативных (как сказали бы современные ученые) фактора: возникновение очень сильного единого впечатления, которое подавляет все остальные, и хроническую скудность впечатлений. Возможно и одновременное наличие этих двух факторов. Иными словами, для возникновения стихийной толпы необходимо или общее сильнейшее эмоциональное потрясение (например, известие о каких-то трагических событиях может привести к отчаянию, озлоблению, агрессии против действительного или мнимого источника этих несчастий), или ситуация, в которой при монотонности, скудности впечатлений почти любая новая информация может показаться крайне значимой и сильно переоцениваться. Источником таких сильных эмоциональных переживаний может оказаться так называемый герой, или вождь. Определяя позицию героя, Михайловский подчеркивал, что это человек, увлекающий своим примером массу на хорошее или дурное. Понятие «герой» крайне условно и не имеет оценочного оттенка. Так, герой толпы не имеет ничего общего с великими, знамени-

тыми людьми. Здесь-то и играет свою роль механизм подражания. Аккумулируя эмоциональное состояние массы, герой выступает образцом для подражания, что, естественно, приводит к усилению данного эмоционального переживания. Подчеркивая значимость позиции героя, Михайловский обращал внимание на то, что герой зависим от толпы. Он управляет массой, но одновременно масса управляет им.

Взгляды Н. К. Михайловского хорошо иллюстрирует двойственность общественных наук в России. Содержательный анализ явлений тесно связывается с целями изменения жизни к лучшему. Возможно, в этой плоскости лежит одна из причин дальнейшей идеологической ангажированности советской гуманитарной науки. Народничество в России, одним из основных идеологов которого был Михайловский, разделилось в пространстве общественной мысли на два противоречащих друг другу направления: русский марксизм и неоидеализм. Влияние двух этих философско-мировоззренческих течений на развитие социальной психологии в России было определяющим, хотя и опосредованным.

Вопрос о содержании и развитии русского марксизма* выходит далеко за рамки темы нашего разговора. Не делая даже попытки анализировать в полной мере влияние марксистской философии на отечественную социальную психологию, попробуем лишь в общих чертах обрисовать те принципиальные моменты, которые отличали становление социальной психологии в русле марксизма. Два положения К. Маркса являются основой подхода к социальным процессам: материалистическое понимание истории и социально-экономический детерминизм. Для отечественной традиции (Г. В. Плеханов, В. И. Ленин и др.) характерны минимизация влияния субъективных факторов социальной жизни и принятие идеи о классовой борьбе как основном двигателе истории.

Традиционно в отечественной философии во главу угла ставилось справедливое преобразование общества, что для социальной психологии выливалось в абсолютизацию социальных детерминант, примат коллективного над индивидуальным. Отдельное место заняла разработка *теории коллектива* (В. М. Бехтерев, А. С. Залужный, А. С. Макаренко и др., а позже А. В. Петровский, Л. И. Уманский), которая берет свое начало в идеях К. Маркса о существовании коллектива как социальной общности нового типа, связанного с общественной формой собственности на средства производства. Он разделял понятия мнимой и подлинной коллективности. В перспективе исследования малой группы давали возможность изучать механизмы взаимодействия социальных и межличностных отношений, что и

* Говоря о русском марксизме, мы не противопоставляем философию отечественных и западных марксистов, но лишь подчеркиваем неоднородность и многообразие подходов внутри марксизма.

произошло позже. В отечественной социальной психологии эти исследования имели двойственный характер. С одной стороны, изучалась собственно психология группы, а с другой - социально-идеологическим факторам придавалось доминирующее значение.

Материалистическому, детерминистскому подходу марксистов противостояло в российской общественной мысли течение неоиdealизма. О наиболее влиятельном и известном представителе этого направления - Н. А. Бердяеве уже упоминалось выше. Он и еще ряд значительных философов опубликовали в 1909 г. сборник «Вехи», в котором в наиболее концентрированном виде изложили позиции этого направления. Кроме обращения к идее высшей силы, божественного провидения для неоиdealистов характерны отрицание существования закономерного исторического процесса и, следовательно, фокусирование анализа отношений личности и общества целиком на проблеме самосовершенствования личности. В статьях сборника «Вехи» можно найти много пересечений с теми вопросами, которые позже получили отражение в *социальной психологии личности*, но в начале века влияние их было не столь сильным, так как в общественном процессе ассоциировалось с консервативным мировоззрением.

Проблематика, позже вошедшая в поле социально-психологического знания, разрабатывалась не только в социологии, но и в правоведении, лингвистике и др. Так, правовед Л.И.Петражицкий, основатель психологической школы права, апеллировал к психологическим причинам социального поведения отдельных людей и говорил, что социально-исторические образования также являются следствием, проекцией эмоциональных состояний человека. Если конкретные положения Петражицкого достаточно проблематичны, то сам факт попытки психологического объяснения явлений социально-исторического ряда заслуживает внимания. Другой юрист - К. Д. Кавелин развивал идеи о культурной детерминации психики.

Следует вспомнить имена Л. Н. Войтоловского, П. А. Сорокина, А. Копельмана, А. А. Потемни и других, которые с различных сторон двигались в направлении формирования самостоятельной дисциплины - социальной психологии. Так, журналист Войтоловский, описывая и анализируя конкретные случаи массовых движений, рассматривал вопросы эмоционального настроения толпы и т. д. Потемня, разрабатывая вопросы языкознания, также касался механизмов социальной детерминации психологических явлений.

В рамках собственно психологической науки также возникали отдельные социально-психологические проблемы. Так, еще в работах И.М.Сеченова берет свое начало изучение психофизиологического фундамента социального поведения человека. Социальная психология личности может найти начала многих своих проблем в работах Н. Н.Ланге, А. Ф. Лазурского и др. Особого внимания заслуживает система взглядов **В.М.Бехтерева** (1857-1927).

Важное место занимает коллективная рефлексология Бехтерева. Область его деятельности чрезвычайно широка, об основных ее направлениях сказано ниже. Здесь же уместно коснуться именно социально-психологических исследований Бехтерева, которые обобщены в его основной социально-психологической работе «Коллективная рефлексология» (1921). С одной стороны, коллективная рефлексология, являясь составной частью общей рефлексологии, несомненно, испытывает ее методологическое влияние. Однако в решении конкретных вопросов социального поведения Бехтерев явно выходил за рамки классического рефлекса. Его понимание взаимодействия коллективного и индивидуального было достаточно сложным и не однонаправленным. Бехтерев формулировал предмет коллективной рефлексологии как «изучение возникновения, развития и деятельности собраний и сборищ, проявляющих свою соборную соотносительную деятельность, как целое, благодаря взаимному общению друг с другом входящих в них индивидов». При этом он подчеркивал, что рассматривает коллективную рефлексологию как попытку построения части социологии (в то время этот термин еще использовался в общественных науках, позже он надолго ушел из языка советских обществоведов). Бехтерев разводил понятия организованного и неорганизованного коллектива и критиковал Тарда за смешение двух этих типов сообществ и распространение психологии толпы (неорганизованной группы) на все виды групп.

В основном интерес Бехтерева концентрировался вокруг таких образований, которые в современной психологии называются *малой группой*. Известны его эксперименты по сравнительному анализу индивидуальных и групповых способов решения, он изучал конформные реакции индивида в группе (правда, не используя этот термин, который был введен американским ученым С. Ашем значительно позже), рассматривал причины образования группы. Бехтерев выделял три основные причины возникновения коллектива:

- социальный инстинкт, который существует у человека и заставляет его входить в сообщества;
- невозможность решения большого числа задач в режиме индивидуальной деятельности;
- механизмы социального отбора и социальной поддержки регулируют индивидуальное поведение с позиций интереса коллектива.

Позиция Бехтерева, будучи во многом механистической, тем не менее предвосхитила многие современные вопросы психологии малой группы.

Таким образом, в начале XX в. в российском гуманитарном знании сложилась довольно сложная, противоречивая, но содержательно перспективная ситуация для вычленения и формирования самостоятельной научной дисциплины - социальной психологии. Однако исторические события наложили сильнейший отпечаток

на конкретный событийный ряд формирования отечественной социальной психологии. Первым этапом этой истории стала дискуссия о предмете социальной психологии, развернувшаяся в 20-х годах. Она достаточно подробно проанализирована в «Социальной психологии» Г.М.Андреевой, поэтому мы лишь вкратце и в общих чертах коснемся ее содержания.

Дискуссия о соотношении психологического и социального, куда составной частью входила дискуссия о предмете социальной психологии, была в определенной степени подготовлена всем ходом развития общественной мысли в России. Конечно, исторические изменения оказали решающее воздействие на ситуацию в гуманитарных общественных науках. Существование официальной философско-мировоззренческой идеологии ставило социально-политическую задачу формирования в каждой из общественных наук фундаментального базиса, ориентированного на марксистскую философию. Однако, как уже говорилось, в России существовали две достаточно сильные традиции интерпретации социальной жизни, содержание которых отразилось в различных подходах к пониманию предмета социальной психологии. Как известно, идеалистическую представлял Г. И.Челпанов, а материалистическая была более обширна и неоднородна - В.А.Артемов, К.Н.Корнилов, П. П. Блонский и др.

Несмотря на широкое обсуждение вопросов социальной психологии, оно не завершилось оформлением ее в самостоятельную науку. Более того, дискуссия послужила началом длительного перерыва в социально-психологических исследованиях в России. Основой такого положения послужили две «аксиомы», принятые политической властью. Первая - социальная детерминация всего и вся как постулат марксистской философии не нуждается в доказательстве и дополнительном исследовании, вторая - для тоталитарных режимов любые идеи о сложности и многообразии отношений личности и общества выступают не только как лишние, но и как вредные. Отношения социума с личностью просты и однозначны - это отношения полного подчинения. Естественно, при таком понимании ситуации в обществе социальной психологии (как и ряду других наук о человеке) места не нашлось. Впрочем, как подчеркивает Г.М.Андреева, говорить о полном отсутствии социально-психологической проблематики в советской психологии довоенного периода было бы неправомерно. Отдельные социально-психологические вопросы изучались в рамках таких дисциплин, как психология труда, возрастная психология. Это позволило современной отечественной социальной психологии довольно быстро институционализироваться и занять свое место в психологии (не только отечественной, но и мировой).

Граница между историей и современностью в науке носит весьма условный и причудливый характер. Мы остановились на конце

первой четверти XX в. не потому, что все остальное считаем абсолютно современным, но именно к этому времени сформировалось и определилось структурно пространство социальной психологии как самостоятельной науки.

Дифференциальная психология

Первые исследователи психики стремились изучить в первую очередь общие законы психического развития и формирования когнитивных процессов и психологических состояний. Позитивизм и ориентация на точные науки усилили эту тенденцию, которая преобладала на начальном этапе экспериментального изучения психики.

Однако постепенно стало все более отчетливо проявляться стремление изучить те признаки, которые отличают людей друг от друга и придают им неповторимое своеобразие. Этот интерес к индивидуальности человека был свойствен уже первым психологическим работам. Один из учеников Аристотеля - Теофраст набросал живые и меткие описания различных типов людей в трактате «Этические характеры». В работах Гиппократ и Галена, о которых упоминалось ранее, делалась попытка создать первую типологию темперамента на основе преобладания тех или иных соков в организме. Наблюдения за различием в характерах и моральных установках людей можно найти и в работах Локка, Монтеня, Дидро.

Наиболее отчетливо стремление проанализировать отличия людей друг от друга проявилось в описании способностей. Еще в работах Квинтилиана говорилось о разнице между способными и малоспособными детьми. Вивес, Уарте, Гельвеции заложили основы научного подхода к проблеме индивидуальности. Однако объективное изучение индивидуальных различий могло происходить только на основе их экспериментального исследования.

Хотя у самого Вундта не было работ, направленных на выявление вариативности, но у его первых учеников - Крепелина, Кеттела и других - появилась установка на переориентацию эксперимента в этом направлении. Так зародилась новая область психологической науки - *дифференциальная психология*. Ее развитию способствовали также запросы практики: педагогической (о чем говорилось выше), медицинской и индустриальной.

Подлинным вдохновителем организации нового направления исследований стал английский ученый **Ф. Гальтон** (1822-1911). Его неистощимый изобретательный ум породил множество новаторских идей в различных областях - от метеорологии до антропологии. В психологии его заслуга состояла в создании техники изучения индивидуальных различий.

Под впечатлением эволюционного учения своего кузена Ч. Дарвина он придавал решающую роль в физическом и психическом

развитии индивида фактору наследственности. Занимаясь экспериментально-психологическими исследованиями (изучая пороги чувствительности, время реакции, ассоциации и другие психические процессы), Гальтон обращал главное внимание не на общие для всех индивидов законы, а на их вариативность у различных людей. Для изучения этой вариативности он изобрел ряд специальных методик, которые и стали истоком дифференциальной психологии.

Особо значимым явилось внедрение в психологию новых математических методов, главным образом статистических. Любимым изречением Гальтона было: «Все, что возможно сосчитать, - считайте!» В своей новаторской книге «Наследственный гений» (1869) он дал статистический анализ огромного количества биографических фактов, утверждая приложимость статистических закономерностей к распределению способностей. Подобно тому как люди среднего роста составляют самую распространенную группу, а высокие и низкорослые встречаются тем реже, чем больше они отклоняются от нормы, люди отклоняются от среднего и в отношении умственных способностей. Эти отклонения Гальтон под влиянием дарвинизма считал строго определяемыми *фактором наследственности*.

Фактор наследственности, по его мнению, действует в эволюционном развитии совместно с фактором приспособления к среде. К среде приспособляется весь вид, но приспособление вида достигается за счет генетически обусловленных вариаций врожденной формы. Под влиянием этого общебиологического подхода Гальтон выдвинул положение о том, что различия между индивидами как телесного, так и психологического порядка можно объяснить только в терминах учения о наследственности. Все другие причины (воспитание, пребывание в определенной среде и т. д.) существенного значения не имеют. Изучив и статистически обработав огромный биографический материал, касающийся родственных связей выдающихся личностей Англии, Гальтон утверждал, что высокая даровитость определяется степенью и характером родства. Из четырех детей, например, шанс родиться талантливым имеет только один.

В изучении вопроса о происхождении умственных способностей Гальтон использовал наряду с биографическим методом и анкеты. Он разослал крупнейшим ученым обстоятельную анкету, по материалам которой была написана монография «Английские люди науки: их природа и воспитание» (1874). Решающую роль в развитии способностей к научной деятельности он опять-таки приписывал наследственности, влияние же внешних условий и воспитания считал незначительным, а иногда и отрицательным.

В дальнейшем к исследованию индивидуальных различий путем анкетирования Гальтон присоединил эксперимент. Он разработал специальные приборы для исследования индивидуальных особен-

ностей - свисток для исследования звуковысотного слуха, дактилоскопию, глазомерную линейку и т.д. На международной выставке в Лондоне в 1884 г. Гальтон в целях исследования как можно большего числа людей организовал специальную лабораторию. Через нее прошло свыше 9 тысяч испытуемых, у которых измерялись наряду с ростом и массой различные виды чувствительности, время реакции и другие психические качества. Считалось, что эти качества определяются наследственностью с такой же неотвратимостью, как рост или цвет глаз. Эта идея проходит через все работы Гальтона, собранные в книге «Исследование человеческих способностей» (1883).

Свои исследования по диагностике различий в психических качествах людей Гальтон использовал для обоснования идеи о необходимости отбора наиболее приспособленных. Он утверждал, что человеческий род можно улучшить тем же путем, каким выводится новая порода собак или лошадей - путем соответствующих браков в течение нескольких поколений. Это направление он назвал *евгеникой*. Понятие евгеники впоследствии использовалось для выделения особой породы людей, отобранных среди тех, кто выделялся своим высоким уровнем одаренности. Эта идея была антигуманной, хотя сам Гальтон поставил ее совсем не как социальную, но как важную медицинскую и психологическую проблему учета наследственных факторов в развитии индивида.

Гальтон был автором многих методов диагностики различных признаков и установления корреляции между ними. Накапливая данные о развитии детей, детская психология нуждалась и в методах математической обработки, которые доказывали бы объективность полученных на разных детях данных и возможность их соотнесения между собой. Этой цели служили разработанные Гальтоном основы математической статистики, так же как и работы его ученика Пирсона, занимавшегося проблемами корреляции и вычислившего коэффициент корреляции различных параметров (памяти, мышления, эмоций и т.д.) между собой. Метод исчисления корреляции между переменными существовавшего обогатил психологию, стал предпосылкой разработки одного из важнейших психологических методов - **факторного анализа**.

Среди достижений Гальтона особо следует выделить разработку *метода тестов*. *Тест* (испытание) стал одной из основных методик в лаборатории Гальтона. Этот метод прочно вошел в науку независимо от тех теоретических положений, которые соединял с ним сам автор. Статистический подход - применение серии тестов к большому числу индивидов - выдвигался как средство внедрения в психологию точных количественных методов. Это получило большое практическое применение, а дальнейшее совершенствование техники разработки и применения тестов, распространение их на исследование важнейших психологических параметров (памяти,

мышления, личности), по существу, изменили общий облик психологии, дав возможность сформировать систему объективных методов психологического исследования людей.

Исследование индивидуальных различий на психически больных людях было предпринято немецким ученым **Э. Крёпелином** (1856-1926). Обучение в лаборатории Вундта помогло Крёпелину ознакомиться с современными ему методами экспериментального исследования психики. Направление его деятельности изменилось после работы в Дерптском университете, где он создал при психиатрической клинике лабораторию по типу лаборатории Вундта. В процессе работы Крёпелин пришел к выводу о необходимости модифицировать экспериментальные методы, подчинив их, как он подчеркивал в статье «Психологический опыт в психиатрии», задаче выяснения индивидуальных признаков и способов их сочетания в целостные картины душевной жизни, отличающие одного человека от другого. На основании результатов своих исследований он разработал классификацию психических заболеваний, на которой основаны современные подходы.

О необходимости использовать тесты при обследовании психически больных людей писал и российский ученый **Г. И. Россоломо** (1860-1928). В 1911 г. он создал на собственные средства первый в России Институт детской психологии и неврологии, переданный им впоследствии в дар Московскому университету, в котором он с 1917 г. занимал должность профессора кафедры нервных болезней.

Россоломо принадлежит идея разработки новых методов диагностики психически больных детей. Им была создана программа наблюдений за детьми «План исследования детской души». Она стала первой схемой научного наблюдения, при котором изучались и познавательные процессы, и поведение, и соматическое состояние. Прослеживая связь между изменениями в психике и характером нервного заболевания, он стремился получить целостную картину психического состояния ребенка.

Наибольшую известность среди всех диагностических методов, разработанных Россоломо, приобрела его «Методика психологических профилей», опубликованная в **1910** г., а затем, уже переработанная, в 1917 г. Она заключалась в количественной оценке различных психических функций, на основании которой выявлялась индивидуальная картина психического состояния человека. Диагностировался уровень развития 22 психических процессов (11 - по сокращенному варианту). При этом все психические функции делились на три группы: группа «А» - внимание и воля, группа «В» - память и восприятие, группа «С» - мышление, комбинаторные способности, наблюдательность. По каждому из этих процессов давалось десять заданий, в зависимости от выполнения которых оценивалась «сила» испытуемого по десятибалльной системе, т. е. за правильные ответы на все десять заданий испытуемый получал

десять баллов. Сумма положительных ответов заносилась на график в виде точек, при соединении которых получалась кривая - «психологический профиль» субъекта. По результатам обследования можно было вычислить общий уровень развития психических процессов, а также получить качественный анализ полученного профиля из соотношения внимания, воли, памяти и мышления.

Задания варьировались по категориям испытуемых (дети, взрослые, образованные, необразованные). Для детей младшего школьного возраста была разработана специальная серия заданий «Краткий метод Россолимо», а для дошкольников создана особая система заданий «Метод элементарных представлений профессора Россолимо». Он также предложил формулу перевода профилей с графического языка на арифметический. Методы диагностики Россолимо обогащали клинические исследования данными, касающимися психического развития больных, что имело большое значение при диагностике различных болезней. Эти результаты способствовали развитию новой тогда еще отрасли - дифференциальной психологии, так как давали новые материалы, описывающие разные виды индивидуальности.

Другой ученик Вундта - американский психолог Д.М.Кеттел (1860-1944) стал одним из первых психологов, разрабатывавших новые методы диагностики индивидуальных различий - тесты.

Так как его не удовлетворяла работа в лаборатории Вундта, который не интересовался проблемой индивидуальности, он, покинув Лейпциг, переехал к Гальтону. Результатом этой встречи явилась серия работ по исследованию индивидуальных различий. Это породило интерес Кеттела к психологическим тестам.

Термин «тест», введенный Гальтоном, стал широко использоваться после статьи Кеттела «Умственные тесты и измерения», опубликованной в 1890 г. в журнале «Mind» с послесловием Гальтона. В этой работе Кеттел доказывал, что применение серии тестов к большому числу испытуемых придаст достоверность полученному материалу и будет способствовать становлению психологии как точной науки. Наряду с чисто научным он подчеркивал и практическое значение такого подхода, прежде всего в разнообразных диагностических целях.

Вернувшись в США, Кеттел открыл в 1891 г. при Колумбийском университете лабораторию, где начал разрабатывать и использовать тесты. Он разработал систему тестов, направленных на изучение широкого круга психических функций (сенсорных, моторных, интеллектуальных). Им было также проведено классическое исследование объема внимания; он обнаружил феномен антиципации при тахистоскопическом предъявлении объекта.

Изучение психофизики и индивидуальных различий натолкнуло Кеттела на мысль использовать метод ранжирования, который широко применялся в психофизике. Он применил его для оценки

относительной известности ученых, положив в основу своего справочника «Directory of American Men of Science».

Почти одновременно метод тестов стали применять и другие лаборатории. Не прошло и нескольких лет, как возникла необходимость организовать специальные координационные центры, а в 1917 г. Кеттел стал президентом Психологической корпорации.

Хотя термин «тест» получил распространение благодаря Кеттелу, сам метод тестирования начал приобретать популярность благодаря работам **А.Бине** (1857-1911). Бине был доктором медицины и права Парижского университета. В 1889 г. он организовал первую французскую лабораторию экспериментальной психологии в Сорбонне.

Занимаясь исследованием большого круга вопросов (патология личности, развитие эмоций у детей, педагогическая психология, дефектология, психология искусства), Бине наибольшее внимание уделял проблеме интеллектуального развития и диагностике уровня этого развития. Его наиболее значительными трудами являются «Психология умозаключения» (1886), «Введение в экспериментальную психологию» (1894), «Методика исследования умственного развития» (1922).

Бине одним из первых психологов начал экспериментально исследовать этапы развития мышления у детей, задавая им вопросы на определение понятий (например, что такое стул, что такое лошадь и т.д.). Обобщая ответы детей от 3 до 7 лет, он пришел к выводу, что за это время дети проходят три стадии в развитии понятий - стадию перечислений, стадию описания и стадию интерпретации. Эти исследования привели его к мысли о том, что возможно разработать определенные нормативы интеллектуального развития детей и методы, позволяющие провести диагностику процесса формирования их мышления.

В начале XX в. Бине получил заказ от Министерства просвещения Франции на разработку метода, позволяющего выделять при поступлении в школу детей, которые должны учиться во вспомогательных классах. Для этой цели он разработал серию вопросов разной степени сложности и на основании ответов детей определял уровень их интеллекта, отсеивая детей с отставанием или задержкой умственного развития. Эти методы настолько хорошо показали себя при первых испытаниях, что Бине решил создать тесты не только для выделения нормальных и аномальных детей, но и для общей диагностики интеллектуального развития у всех детей от 3 до 18 лет.

Для каждого возраста он сформулировал определенные задания разной степени сложности, исследующие различные стороны интеллектуального развития. Так, были задания на проверку словарного запаса, умения считать, памяти, общей осведомленности, пространственной ориентации, логического мышления и т.д.

Предназначалось не меньше пяти-семи заданий для определенного возрастного периода, причем Бине подчеркивал, что важно не столько содержание тестов, сколько их многочисленность. Это было связано с его убеждением, что интеллект является врожденным качеством и его уровень не изменяется с возрастом, меняется лишь содержание разрешаемых проблем. Поэтому смысленный ребенок всегда лучше справится с заданием, а большое количество заданий поможет избежать случайностей. Наибольшей трудностью при конструировании заданий была необходимость строить их так, чтобы уровень знаний ребенка, его опыт не влияли на ответ, т. е. испытатели должны были исходить из того минимального опыта, который имеется у всех детей этого возраста. Только в таком случае, подчеркивал Бине, мы сможем отличить обученного ребенка от ребенка способного, так как дети с высоким интеллектом, но не имеющие специального обучения будут в равном положении с детьми среднего интеллекта, которых учили в хороших учебных заведениях или дома.

Это положение Бине актуально до сих пор и служит необходимым условием при разработке новых тестов и модификации старых, а также при переводе и модификации зарубежных тестов. Примером того, как забвение этого принципа приводит к неверной диагностике, являются широко известные случаи применения тестов в России в 20-е годы. В это время, после революции и гражданской войны, не только в деревнях, но и в городе дети плохо питались и уж тем более не знали об экзотических фруктах, таких, как бананы или апельсины. Одно из заданий теста Бине представляло собой задачу на деление - ребенку давали шесть апельсинов, которые ему надо было разделить между собой, мамой и папой. Многие дети даже в 8-9 лет не могли решить эту задачу и были признаны интеллектуально отсталыми, хотя проблема была не в том, что они не могли поделить 6 на 3, а в том, что они не знали, что такое апельсин. К сожалению, такие ошибки случаются и в настоящее время. Например, при тестировании детей из детского дома, для которых всякое напоминание о семье и родителях создает аффективную ситуацию, им задают вопрос о том, хватит ли чашек в сервизе на шесть человек, который стоит у мамы в буфете, если к вам в гости пришли двое ваших друзей с родителями.

Для более объективного измерения интеллекта Бине считал необходимым задавать ребенку все вопросы, а не только те, которые рассчитаны на его возраст. Вопросы были пронумерованы, причем нумерация шла от первого вопроса для 3-летнего ребенка до последнего для 18-летнего. Данные заносились в специальную таблицу, причем правильный ответ отмечался плюсом, а неправильный - минусом.

Умственный возраст ребенка высчитывался при помощи специальной шкалы, сконструированной учеником Бине Симоном, и располагался в промежутке между последними тремя правильными

ми ответами (три плюса подряд) и первыми тремя неправильными ответами (три минуса подряд). Позднее для более точной диагностики немецкий психолог Штерн предложил ввести коэффициент интеллекта (IQ), который является постоянной величиной и рассчитывается по формуле:

$$IQ = \frac{УВ}{ФВ} 100 \%,$$

где УВ - умственный возраст, высчитываемый по шкале Бине-Симона, а ФВ - физический возраст ребенка. Нормой считался коэффициент от 70 до 130%, ниже этого показателя были умственно отсталые дети, выше - одаренные.

Бине считал, что уровень интеллектуального развития постоянен и не зависит от возраста, т. е. и в 3 года и в 15 лет показатель IQ у ребенка будет одним и тем же, несмотря на изменение социальной среды, условий обучения и воспитания. Таким образом, врожденный уровень интеллекта остается постоянным в течение жизни и направляется на решение разных задач.

Бине трижды обновлял и модифицировал свою шкалу (совместно с Симоном): в 1905, 1908 и 1911 гг. Авторитет Бине был настолько высок, что после его смерти во Франции эти тесты практически не пересматривались до 60-х годов.

Необходимо отметить, что, несмотря на многие недочеты (в частности, недостаточную апробацию при разработке, малое число вопросов), тесты Бине и сегодня считаются одними из самых удачных и наиболее адекватно измеряют интеллектуальное развитие детей. Именно при их использовании коэффициент интеллекта является достаточно постоянной величиной, в то время как у тестов Векслера, которые представляют собой в определенной степени их модификацию, IQ может изменяться в течение жизни.

В развитии тестологических исследований активное участие принимал и Штерн, который, как уже отмечалось, также является одним из основателей дифференциальной психологии. Именно Штерн начал говорить об индивидуальной нормативности психики детей, выделив в качестве одного из важнейших свойств *индивидуальный темп психического развития*.

Большое значение для развития дифференциальной психологии имели и работы российского психолога А.Ф. Лазурского, о деятельности которого подробно будет рассказано ниже. Он разрабатывал оригинальную концепцию характерологии, ввел понятие об *эндопсихической* и *экзопсихической сферах душевной жизни*, на основании диагностики которых можно составить индивидуальный психологический портрет человека.

Одновременно с тестами для детей и психически больных людей стали разрабатывать и задания для профессиональной ориентации и профессионального отбора.

Одним из ведущих ученых, занимавшихся этой проблемой, был основатель психотехники **Г. Мюнстерберг (1863-1916)**. Будучи преподавателем Фрейбургского университета, он начал заниматься экспериментальной психологией. В 1892 г. он принял предложение В.Джемса возглавить вновь созданную психологическую лабораторию в Гарвардском университете и переехал в США.

Мюнстерберг считал, что индивидуальные различия между людьми должны проявляться и в их профессиональной деятельности, а потому существуют профессии, наиболее подходящие или, наоборот, не подходящие для конкретного человека. Исходя из этого, он разработал диагностические методики по проведению профессионального отбора. Свои взгляды на профессиональную ориентацию и организацию психологической службы на предприятии он изложил в работе «Основы психотехники» (1914).

Тесты на профессиональную пригодность создавались на основе результатов, полученных при обследовании наиболее успешных специалистов в конкретной области. Они требовали иного подхода, чем интеллектуальные методики, поэтому наряду с вербальными заданиями появляются и тесты на исследование наглядно-действенного и образного мышления, других психических процессов.

Расширение сферы применения тестов и способов обработки полученных материалов способствовало новым открытиям при изучении характера, способностей, индивидуального темпа деятельности. Английский психолог Ч.Спирмен обратил внимание на то, что в тех случаях, когда имеется позитивная корреляция между тестами на различные способности (например, математические и музыкальные), ими измеряется некий генеральный фактор. Спирмен обозначил его буквой *G* (general - общий), т.е. общие способности. Помимо этого были выделены и специальные способности, т.е. специфически предназначенные только для определенного вида деятельности (факторы $S_1, S_2, S_3, \dots, S_n$). Дискуссии вокруг определения природы и взаимосвязи между этими двумя видами способностей наглядно высветили и те проблемы, с которыми столкнулась дифференциальная психология при первых попытках экспериментального исследования индивидуальных различий.

Распространение тестов как ведущего метода дифференциальной психологии на первом этапе ее развития привело к тому, что она первоначально складывалась как дисциплина, изучающая не причинную, но вероятностную закономерность. Ведь при тестировании экспериментатор не варьирует условия выполнения задания, но регистрирует количественные вариации. Переменными здесь становятся сами индивидуальные различия. Статистическая закономерность позволяла предсказывать явления с высокой долей вероятности, но не вскрывала связь полученных данных с психической реальностью. Эти недостатки отмечали многие психологи -

А. Ф. Лазурский, В. Н. Мясищев, Г. Олпорт и др. Большинству ученых становилось ясным, что для объяснения полученных связей необходимо принять определенную концепцию относительно того, что именно измеряется. Например, Гальтон, так же как и Бине, исходил из того, что измеряются наследственные, не зависящие от социального окружения факторы. Другие психологи (например, Блонский, Мясищев) считали возможным повлиять на них в процессе обучения. Так в дифференциальной психологии стали использоваться методологические принципы общей психологии для интерпретации полученных данных.

Контрольные вопросы

1. Что явилось предпосылками выделения возрастной психологии в самостоятельную область психологического знания?
2. На основе какой теории строил свою концепцию психического развития С.Холл?
3. В чем заключалась причина популярности педологии?
4. Какие положения теории Селли были положены в основу программы развивающего обучения Монтессори?
5. Какие проблемы исследовал в своей экспериментальной школе Мейман?
6. Какие механизмы психического развития были описаны Клапаредом?
7. В чем заключается влияние социального окружения на процесс формирования психики детей, по мнению Болдуина?
8. Какие типы культур были выделены М. Мид?
9. Что нового в понимание игровой деятельности внес Штерн?
10. Какие этапы психического развития были открыты К. Бюлером?
11. В чем заключаются основные особенности подросткового возраста, по мнению Ш. Бюлер?
12. Что связывает идеи Валлона с французской социологической школой?
13. Какие вопросы изучает этническая психология?
14. Какие факторы, по мнению ученых, лежат в основе разницы в психологии разных народов?
15. Какие направления существовали в этнопсихологии XX в.?
16. Дайте характеристику трех основных подходов, с точки зрения которых проводились этнопсихологические исследования.
17. С чем связано распространение метода тестов в дифференциальной психологии?
18. Какие экспериментальные методы исследования психики были предложены Гальтоном?
19. В чем заключался подход Бине к диагностике интеллекта?
20. Какие науки послужили основанием для социальной психологии?
21. Какое направление современной психологии «оживило» идеи Дюркгейма?
22. В чем роль подражания в концепции Тарда?
23. В чем суть полемики между Лебоном и Фрейдом?
24. Каким образом рассматривал Михайловский взаимоотношения героя и толпы?
25. Какие направления существовали в развитии отечественной социальной психологии?

Примерные темы рефератов

1. Педология и возрастная психология - взаимосвязь и взаимовлияние.
2. Общая характеристика развития возрастной психологии на рубеже XIX-XX вв.
3. Особенности подхода Болдуина к исследованию психики детей.
4. Теория персонализма Штерна и ее связь с современными теориями личности.
5. Сравнительный анализ подхода к проблеме развития интеллекта в теориях Штерна и Бюлера.
6. Роль культуры в развитии национального характера (по работам Вундта, Лацаруса, Штейнтала, Шпета).
7. Сравнительный анализ подхода к этнопсихологическому исследованию в релятивизме, абсолютизме и универсализме.
8. Роль Гальтона в развитии дифференциальной психологии.
9. Тесты как универсальный метод исследования индивидуальных различий.
10. Сравнительный анализ подхода ведущих зарубежных психологов к проблеме личности и общества.
11. Особенности развития социальной психологии в России.

Рекомендуемая литература

- Беляев Б. В.* Проблема коллектива и его экспериментально-психологического изучения (Методологическое введение) // Психология. - 1929. - Т. 2. - Вып. 2.
- Бердяев Н.А.* Бунт и покорность в психологии масс // Интеллигенция. Власть. Народ. - М, 1993.
- Бехтерев В.М.* Избранные работы по социальной психологии. - М, 1994.
- Бине А.* Развитие интеллекта у детей. - М, 1911.
- Болдуин Д.* Введение в психологию. - М, 1902.
- Будилова К.А.* Социально-психологические проблемы в русской науке. - М, 1983.
- Бюлер К.* Очерк духовного развития ребенка. - М, 1930.
- Валлон А.* От действия к мысли. - М, 1956.
- Вехи. - М., 1990 (репринтное воспроизведение издания 1909 г.).
- Вундт В.* Проблемы психологии народов. - М, 1998
- Дюркгейм Э.* Метод социологии. - Киев, 1899.
- Зеньковский В. В.* Психология детства. - Екатеринбург, 1995.
- История буржуазной социологии XIX - начала XX в. - М., 1979.
- Клапаред Э.* Как определять умственные способности школьников. - М., 1927.
- Конт О.* Дух позитивной философии. - СПб., 1898.
- Леви-Брюль Л.* Сверхъестественное в первобытном мышлении. - М., 1994.
- Леви-Строс К.* Первобытное мышление. - М., 1994.
- Мид М.* Культура и мир детства. - М., 1988.
- Михайловский Н.К.* Герой и толпа // Поли. собр. соч.: В 8 т. - 4-е изд. - СПб., 1906-1914. -Т. 5.
- Монсон П.* Современная западная социология. - СПб., 1992.
- Монтескье Ш.* О духе законов // Избранные произведения. - М., 1955.
- Московией С.* Век толп. - М., 1996.
- Спенсер Г.* Основания социологии. - СПб., 1898.
- Стефаненко Т. Г.* Этнопсихология. - М., 1999.

- Тард Г.* Социальная логика. - СПб., 1901.
- Тернер Дж.* Структура социологической теории. - М., 1985.
- Уорф Б. Л.* Отношение норм поведения и мышления к языку // Новое в лингвистике. - М., 1960.
- Челпанов Г. И.* Социальная психология или условные рефлексy? - М, 1926.
- Чикин Б. Н.* Из истории социальной психологии в России XIX в. - М, 1978.
- Шпет Г. Г.* Введение в этническую психологию // Психология социального бытия. - М., 1996.
- Штейнталь Г.* Грамматика, логика и психология // В. А. Звегинцев. История языкознания XIX и XX вв. в очерках и извлечениях. - М., 1960.
- Штерн В.* Психология раннего детства до шестилетнего возраста. - Пг., 1922.
- Berry J. W., Poortinga Y. H., Segall M. H., Dasen P. R.* Cross-cultural psychology: Research and applications. - Cambridge etc., 1992.

Глава 9

БИХЕВИОРИЗМ И ГЕШТАЛЬТПСИХОЛОГИЯ: СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ В XX ВЕКЕ

Методологический кризис в психологии

В предыдущих главах уже отмечалось, что конец XIX в. ознаменовался дискуссиями о том, какими путями строить новую, объективную психологию, какие методы должны стать ведущими при исследовании психического. На рубеже веков еще казалось, что эти споры приведут к единому мнению и выстроится методология новой, позитивной психологии. Общей тенденцией был переход от психологии, изучающей феномены сознания, к психологии, исследующей целостную систему организм-среда. Однако логика развития первых школ показала, что существует несколько путей строительства такой психологии, которые кардинально отличаются друг от друга не только в понимании приоритетов и задач психологической науки, но даже в определении ее предмета и содержания психики. Разным был и подход к динамике психического развития, его закономерностей и условий, способствующих или препятствующих ему.

Поэтому в начале XX в. психология переживала серьезный методологический кризис, связанный прежде всего с трудностями, возникавшими при поиске объективных методов исследования психики. Предложенные функциональной психологией, структурализмом или Вюрцбургской школой методы при более пристальном рассмотрении оказывались далекими от объективности, что доказывалось и теми разногласиями, которые возникали при обсуждении полученных результатов. Выяснилось, что найти прямой и объективный метод изучения психического состояния человека, содержания его сознания, а тем более бессознательного, практически невозможно. Выход был либо в трансформации метода, который превращался в опосредованный, либо в таком изменении предмета, которое сделало бы реальным его непосредственное экспериментальное изучение (например, сделать предметом внешнюю активность), либо в отказе от попыток объяснить законы психики, заменив их описанием явлений, как предлагал Дильтей.

На содержание и динамику протекания методологического кризиса в психологии повлияли кроме логики становления самой науки и другие факторы - социальная ситуация, открытия в других дисциплинах.

Первая мировая война вскрыла такие негативные, асоциальные пласты человеческой психики (агрессию, жестокость, иррационализм), которые нуждались в научном объяснении. Эти факты связывались и с идейным кризисом рубежа XIX–XX вв., который наиболее полно отразился в ведущих философских школах того времени. Подобные мысли были близки и российской психологии, становление которой в то время проходило в русле европейской науки. Особенно отчетливо эти идеи были выражены в концепции В. Соловьева и его последователей.

О. Шпенглер, Э. Гуссерль, А. Бергсон доказывали, что культура близится к закату, что свобода воли может привести человека к отходу от разума, который уступает место интуитивному знанию, бессознательному. **А. Бергсон** (1859–1941) писал о том, что в процессе развития человечество совершает «творческую эволюцию», которая непосредственно связана с духовной активностью, отличающей живой организм от неживого, и приводит к универсализации понятий. Выдвинув идею о происхождении интеллекта из потребности практического действия, он доказал, что логическое знание односторонне, а наиболее полным и всеобъемлющим способом познания является интуиция. Ученик Brentano Гуссерль, возражая против психологизма, т.е. против идеи о том, что психология может стать методологией всех наук о человеке, выдвигал метод «феноменологической редукции», который позволяет высвободить сознание от наслоений культуры, личного опыта, пристрастий человека. Эти «чистые феномены», образованные в результате интенциональной направленности сознания (идея Brentano) на внешний мир, и составляют его главное содержание. Фактически этот подход лишал и философию, и тем более психологию возможности понять психическое состояние, «жизненный мир» личности, который выстраивается самим субъектом благодаря присущей ему творческой активности. Однако тот факт, что это имманентно присущее человеку творчество структурирует мир из внешнего опыта, во многом делал людей игрушкой непредсказуемой судьбы, внешней ситуации, агрессии других.

Поэтому философские концепции, доказывая необходимость пересмотра старых оснований психологии, не могли в тот период оказать ей помощь в формировании новых. Зато такую поддержку могли оказать естественные науки, которые находились тогда на подъеме.

Открытия в биологии, физике, генетике способствовали становлению психологических направлений. Данные генетики, показавшие широкие возможности приспособления и изменения организма, лабильность и пластичность нервной системы, оказали влияние на анализ роли среды в процессе развития психики, понимание возможностей и границ обучения. Особенно большое значение эти материалы приобрели в России, в которой в те годы была одна из наиболее сильных школ генетиков.

Достижения физиков, которые помогли и психологам по-новому увидеть возможности эксперимента, раскрыли перспективы изучения познавательных процессов. Законы и методы исследования физического поля стремились применить при анализе психического поля, динамики восприятия и мышления гештальтпсихологи.

На развитие психологии, в том числе и на исследование восприятия, оказала влияние и теория Э. Маха (1838-1916). Разрабатывая свою концепцию в русле основных положений позитивизма, он отстаивал принцип эмпирической доказуемости выдвигаемых теоретических положений. Используя данные, полученные при исследовании физиологии органов чувств, Мах доказывал, что физическое и психическое имеет один и тот же субстрат - «нейтральный опыт», состоящий из элементов. Механизмом соединения этих элементов в целостную картину являются все те же ассоциации, связывающие отдельные ощущения в образы, которые запечатлеваются в нашей памяти и находят свое отражение в языке. Таким образом, задачей психологии является изучение отдельных элементов опыта (цвета, формы и т.д.), которые, объединяясь, образуют целостные объекты, в том числе и образ «Я».

В принципе эта программа не была новой для психологии, ее использовали и представители классического ассоцианизма, и Вундт, и структуралисты. Новым здесь были экспериментальный подход к исследованию ощущений, оригинальные методики, придуманные Махом, принцип энергетизма, гласивший, что существует единая энергия и для психического, и для физического, количество которой сохраняется неизменным и переходит от движения к мышлению и наоборот. Отголоски этой теории проявились в 20-30-е годы XX в., например, в концепциях Штерна, Блонского, Бехтерева и других психологов.

Взгляды Маха оказали влияние не только на первые психологические школы (например, структурализм), но и на взгляды бихевиористов и гештальтпсихологов. Первые заимствовали у Маха и его последователя Р.Авенариуса идею трактовки организма как апсихического аппарата, а вторые - мысль о тождественности гештальтов (сознательных образов) структуре реальных предметов.

О необходимости пересмотра психологических постулатов свидетельствовали и запросы практики, которые не могли игнорироваться учеными. Ориентация на практику выражалась не только в философии прагматизма, особенно популярной в США, но и в разработке межпредметных вопросов, прежде всего совместно с медициной и педагогикой. Если клинические данные в большей степени повлияли на французскую психологию (о чем говорилось выше) и на формирование глубинной психологии, то задачи обучения и воспитания «нового человека», разработка новых подходов к проблеме социализации стали ведущими в США и России, повлияв на развитие бихевиоризма и российской психологии.

Разные научные интересы, методологические принципы и социальная ситуация, в которой творили ученые первых десятилетий XX в., не позволяли прийти к общему пониманию целей, предмета психологии и ее методов.

Эта ситуация рефлексировалась учеными как кризис психологии. И с такой оценкой можно согласиться, если считать этот закономерный методологический кризис кризисом роста. Естественно, что развитие невозможно без поисков нового, без ошибок. Современная психология развития доказала, что каждый критический период начинается с негативизма, отрицания, которое сменяется периодом строительства, приобретения нового. А психология действительно менялась, становилась все более значимой и для общества, и для других наук. Неудивительно, что такие кардинальные изменения были связаны и с метаниями, негативизмом по отношению к старой психологии, поисковой активностью и пробами при формировании новой науки, появлении новых открытий и новых направлений в психологии. Однако ученые начала века, еще стремившиеся прийти к единому мнению о единой психологии, осознавали кризис как невозможность его выработать, т. е. как распад старой психологической науки, что было справедливо, и как тупик в процессе становления новой, что, как доказано временем, неверно.

Этим объясняется и тот парадоксальный на первый взгляд факт, что период, который мы сейчас оцениваем как время расцвета научного творчества выдающихся ученых, период, определивший лицо психологии XX в., рефлексировался учеными как упадок, как «открытый кризис». Возможно, что, действительно, «большое видится на расстоянии», но главное, видимо, в том, что мы в начале XXI в., так же как ученые начала XX в., оцениваем положение в науке по итогам прошлого, исходя из которого пытаемся заглянуть в будущее. И это наше прошлое (а их будущее) доказывает ситуативность и неправомерность той оценки, которую многие из ученых, писавших о кризисе в начале XX в., осознали к его середине.

Таким образом, фактически уже к 20-м годам XX в. психология разделилась на отдельные школы, которые по-разному выстраивали свои концепции о содержании и структуре психики, рассматривая в качестве ведущей познавательную, мотивационную или поведенческую сферу психического. В тот момент появились три ведущих направления - *бихевиоризм*, *гештальтпсихология* и *глубинная психология*, каждое из которых имело собственный предмет психологии и свой метод исследования психики.

Предметом *бихевиоризма* стало поведение, которое исследовалось путем экспериментального изучения факторов, влияющих на его формирование, т. е. на образование связей между стимулами и реакциями.

Гештальтпсихология исследовала целостные структуры, из которых состоит психическое поле (прежде всего поле сознания),

причем для изучения этих гештальтов применялись новые методы, разработанные по аналогии с методами изучения физического поля.

Глубинная психология сделала своим предметом глубинные, бессознательные структуры психики, методом изучения которых стал психоанализ.

Позднее, уже во второй половине XX в., возникли новые школы - *гуманистическая* и *когнитивная психология*. Российская психологическая школа, которая, хотя и развивалась в логике общепсихологической науки, всегда имела самобытный характер (свой тембр голоса, как писал известный ученый Г. Шпет), а потому в начале XX в. также существенно изменила свою методологию. Более подробно об этом будет сказано ниже.

Как видно из приведенного обзора, ни предметы, ни методы в этих школах совершенно не совпадали между собой, а потому на первых этапах становления школ невозможно было и говорить о каком-то объединении. Прошло несколько десятилетий самостоятельного развития, было накоплено много новых фактов каждым из направлений, прежде чем стало возможным опять заговорить об объединении, о создании единой психологии.

Общая характеристика бихевиоризма

Методология бихевиористской концепции была заложена американским ученым Д.Уотсоном (1878-1958), в работе которого «Мир, как его видит бихевиорист» (1913) новое направление впервые заявило о себе. Однако первое экспериментальное изучение связи (коннекции) между стимулом и реакцией, которое стало ядром исследовательского метода бихевиоризма, появилось раньше и было осуществлено Э.Торндайком (1874-1949). Торндайк, строго говоря, еще не принадлежал к этому направлению и разрабатывал свои эксперименты, ориентируясь в большей степени на близкий к бихевиоризму функционализм. Но именно эти работы, открытые им методики и законы стали ведущими в работах бихевиористов. Это и дает основания причислить концепцию Торндайка к бихевиоризму.

Как уже было сказано, бихевиоризм сделал предметом своего исследования поведение, с чем связано и новое название психологии (*behavior - поведение*). При этом под поведением понималась объективно наблюдаемая система реакций организма на внешние и внутренние стимулы. Такое изменение предмета исследования объяснялось задачей сделать психологию объективной наукой. Это стремление отвечало духу времени и стало причиной того методологического кризиса психологии, о котором уже говорилось выше. Вслед за функционалистами бихевиористы считали, что необходи-

мо изучать целостные реакции организма как функции, направленные на обеспечение какого-то процесса или достижение определенной цели. Недаром и Чикагская, и Колумбийская школы функционализма стали фундаментом для появления концепции бихевиоризма.

Анализируя развитие психологии, Уотсон пришел к мнению о том, что прямого и объективного метода исследования внутреннего содержания психики, содержания сознания не существует. Поэтому он выдвинул идею о необходимости пересмотреть задачи психологии, которая не может ставить перед собой цель стать объективной и экспериментальной наукой, не имея объективного метода исследования основного предмета. По мнению Уотсона, необходимо пересмотреть этот предмет, заменив его тем, который будет связан с психической сферой человека и одновременно доступен объективному наблюдению и экспериментальному исследованию. Именно таким предметом и служит поведение, которое, как доказали в своих работах А.Бэн, Г.Спенсер, И.М.Сеченов и другие ученые, является такой же составляющей психики, как сознание. Следуя этим теориям, Уотсон доказывал, что поведение представляет собой единственный объект, доступный изучению, а потому психология должна исключить сознание из своего предмета, оставив в нем только поведение.

Анализ структуры и генезиса поведения, факторов, которые помогают и препятствуют становлению связей между стимулом (*S*) и реакцией (*R*), стал центральным для бихевиоризма. При этом изменение поведения (появление все новых связей между *S* и *K*) фактически отождествлялось с развитием психики как таковой.

Идея о том, что в основе развития поведения лежит формирование все новых связей между стимулами и реакциями, привела бихевиористов к убеждению, что ведущим фактором в процессе генезиса является социальный, окружающая среда. Этот подход, названный *социогенетическим* (в отличие от *биогенетического*, в котором ведущим фактором выступает наследственность), получил наиболее полное воплощение именно в классическом бихевиоризме. Работы Уотсона показали, что в психике практически нет врожденных поведенческих актов, кроме нескольких инстинктивных движений (сосательное, хватательное и т.д.). На этих нескольких рефлексах и выстраивается все содержание психической жизни. Таким образом, формирование психики, содержания сознания происходит в процессе жизни человека под влиянием той информации о стимулах и наиболее адекватных реакциях на них, которые предоставляет среда. При этом из всех возможных реакций отбираются и закрепляются те, которые способствуют лучшей адаптации, приспособлению к среде. Значит, адаптация в этой школе, как и в функционализме, является главной детерминантой, определяющей направление психического развития.

Само психическое развитие, таким образом, отождествляется с научением, т. е. с любым приобретением знаний, умений, навыков, не только специально формируемых, но и возникающих стихийно. С этой точки зрения, научение - более широкое понятие, чем обучение, так как включает в себя и целенаправленно сформированные при обучении знания. Поэтому экспериментальные исследования в этой школе часто основаны на анализе научения, а проблемы научения и развивающего обучения становятся для ученых ведущими.

Исходя из того, что научение зависит в основном от условий жизни, т.е. от стимулов, поставляемых средой, бихевиористы отвергали идею возрастной периодизации, доказывая, что не существует единых для всех детей закономерностей развития в данный возрастной период. Доказательством служили и их исследования научения у детей разного возраста, которые показали, что при целенаправленном обучении уже двух-трехлетние дети умеют не только читать, но и писать и даже печатать на машинке. Значит, периодизация зависит от среды, и какова среда, таковы и закономерности развития конкретного ребенка.

Однако невозможность создания возрастной периодизации не исключала, с их точки зрения, необходимость создания функциональной периодизации, которая бы позволила вывести этапы научения, формирования определенного навыка. С этой точки зрения, этапы развития игры, обучения чтению или плаванию представляют собой функциональную периодизацию. Точно так же функциональной периодизацией являются и этапы формирования умственных действий, разработанные П. Я. Гальпериним.

Работы Торндайка и Уотсона положили начало большому количеству экспериментов, изучающих различные аспекты формирования поведения. Эти исследования показали, что нельзя объяснить всю психическую жизнь исходя из схемы $S \rightarrow R$, невозможно совершенно не учитывать внутреннее состояние живого существа. Это привело к модификации классического бихевиоризма и появлению так называемого *необихевиоризма* (см. табл. 6), в котором появляются внутренние переменные, объясняемые по-разному различными учеными (*когнитивные карты*, *потребности* и т.д.). Эти разнообразные переменные и изменяют реакции живого существа в зависимости от его состояния, направляя на достижение нужного результата.

Модификация классического бихевиоризма была связана и с тем, что социальное поведение, которое также стало предметом исследования, нуждалось в новом методе, поскольку не могло изучаться на животных. Это привело к возникновению *социального бихевиоризма*, который рассматривал *ролевое поведение* человека в социуме (см. табл. 6). Анализ факторов, влияющих на интернализацию роли, вариативность ее исполнения разными людьми, также доказал несостоятельность положений, игнорировавших мотивы и ожидания людей.

Основные теории бихевиоризма

Ученый	Предмет и задачи исследования	Основные результаты
Э. Торндайк	Экспериментальное исследование условий и динамики научения путем анализа способов решения задачи в проблемном ящике	Законы образования коннекции (связи), т. е. законы научения. Метод обучения путем проб и ошибок
Д. Уотсон	Изучение поведения, анализ его формирования путем образования связи <i>S-R</i> . Наблюдение за естественным становлением поведения, эмоций, понятий, речи	Доказательство прижизненности образования основных знаний, умений, переживаний человека и возможности повлиять на их содержание
Э. Толмен	Изучение деятельности системы организм-среда, формирование целостного, молярного подхода к проблеме поведения	Внутренняя переменная, опосредующая связь <i>S-R</i> , понятие о когнитивных картах и латентном обучении
К. Халл	Формирование гипотетико-дедуктивного подхода к изучению поведения, анализу факторов, влияющих на характер связи <i>S-R</i>	Понятие первичного и вторичного подкрепления, закон редукции напряжения
Б. Скиннер	Разработка методов целенаправленного обучения, управления и коррекции поведения. Изучение оперантного поведения	Законы оперантного обучения, программированное обучение, методы коррекции поведения
Д. Мид	Исследование социальных взаимодействий, лежащих в основе образования «Я»	Понятие роли и системы ролей как основы личности, раскрытие роли игры и ожиданий окружающих в становлении «Я»
А. Бандура	Исследование социального научения, изучение механизмов формирования социального поведения и подражания, а также способов коррекции поведения	Понятие косвенного подкрепления, раскрытие роли модели подражания, исследование самоэффективности, влияющей на регуляцию персонального поведения

Однако идея о прижизненном характере содержания психики, ведущей роли обучения оставалась незыблемой и в необихевиоризме. Поэтому неудивительно, что ведущей научной теорией этого направления во второй половине XX в. стала теория *оперантного бихевиоризма* Скиннера (см. табл. 6), ставшая основой для многих теорий развивающего обучения. В своих трудах Скиннер также показал несостоятельность методологии бихевиоризма как пол-

ностью объективной науки, так как игнорирование промежуточной переменной, т. е. сознания и бессознательного, не давало полного представления о поведении, а введение этой переменной снижало точность исследования. Так, уже в новый период ученые приходили к мысли о сложности (даже невозможности) полностью и объективно изучить, объяснить психическое. Трудности, вставшие не только перед бихевиоризмом, но и перед другими направлениями, привели ученых в последние годы XX в. к мысли о необходимости соединить достижения бихевиоризма с открытиями других школ, создав вновь общую, синтетическую психологию. К этому вопросу мы еще вернемся.

Теория Торндайка

Э. Торндайк впервые стал исследовать процесс научения с позиции объективного наблюдения, фиксируя коннекцию (связь) между ситуациями, с которыми сталкивается организм, и его движениями - ответными реакциями.

В своих экспериментах он изучал закономерности адаптации организма к необычным условиям, с которыми он не может справиться, когда располагает только набором программ поведения. Для исследования он изобрел специальные «проблемные ящики», представляющие собой экспериментальные устройства различной степени сложности. Животное, помещенное в такой ящик, должно было, преодолевая различные препятствия, самостоятельно найти выход - решить проблему. опыты ставились в основном над кошками, но имелись также ящики для собак и низших обезьян. Помещенное в ящик животное могло выйти из него и получить подкормку, лишь приведя в действие специальное устройство - нажав на пружину, потянув за петлю и т. п.

Поведение животных было однотипным. Они совершали множество беспорядочных движений - бросались в разные стороны, царапали ящик, кусали его и т. п., пока одно из движений случайно не оказывалось удачным. При последующих пробах число бесполезных движений уменьшалось, животному требовалось все меньше и меньше времени, чтобы найти выход, пока оно не начинало действовать безошибочно.

Ход опытов и результаты изображались графически в виде кривых, где на оси абсцисс отмечались повторные пробы, а на оси ординат - затраченное время (в минутах). Полученная кривая (Торндайк назвал ее «кривой научения») дала основание утверждать, что животное действует методом «проб и ошибок», случайно находя верное решение. Этот вывод был противопоставлен мнению о том, что животное понимает смысл задачи и действует разумно. В действительности, утверждал Торндайк, поведение эксперимен-

тального животного есть результат слепого поиска и случайной удачи. Об этом говорило и то обстоятельство, что, сделав однажды правильное действие, животное в дальнейшем совершало много ошибок. Это рассматривалось как общая закономерность поведения. У животных она выступает в более наглядном виде, но и человек, по мнению Торндайка, решает задачи в «проблемном ящике» своей жизни аналогичным образом, т.е. постоянно пробуя, ошибаясь и достигая успеха случайно.

В своих дальнейших работах - «Психология научения» (1913), «Основы научения» (1932) - Торндайк сосредоточился на изучении зависимости связей, которые лежат в основе научения, от таких факторов, как поощрение и наказание. На основе полученных материалов он вывел четыре основных закона научения.

1. Закон повторяемости (упражнения). Его суть в том, что чем чаще повторяется связь между стимулом и реакцией, тем быстрее она закрепляется и тем она прочнее. Согласно этому закону, реакция на ситуацию связывается с этой ситуацией пропорционально частоте, силе и длительности повторения связей.

2. Закон эффекта, который говорит о том, что из нескольких реакций на одну и ту же ситуацию, при прочих равных условиях, более прочно связываются с ситуацией те из них, которые вызывают чувство удовлетворения. Позднее этот закон был модифицирован, так как оказалось, что для ребенка важен результат любой его деятельности, т.е. в конце выучиваемой реакции обязательно должно быть подкрепление, неважно - положительное или отрицательное.

3. Закон готовности, суть которого в том, что образование новых связей зависит от состояния субъекта.

4. Закон ассоциативного сдвига - если при одновременном появлении двух раздражителей один из них вызывает позитивную реакцию, то и другой приобретает способность вызывать ту же самую реакцию. То есть нейтральный стимул, связанный по ассоциации со значимым, тоже начинает вызывать нужное поведение.

Торндайк выделил также дополнительные условия успешности научения - легкости различения стимула и реакции и осознание человеком связи между ними.

Данные Торндайка привели его к выводу о том, что обучение происходит путем проб и ошибок, или, как он позднее писал, методом проб и случайного успеха. В результате формируется представление о пути достижения цели, т.е. о пути решения поставленной перед испытуемым задачи. Таким образом, работы Торндайка были направлены на исследование интеллектуального поведения. «Интеллект животных» (1898) - так назывался пионерский труд Торндайка, показывающий, что понятие об уме (интеллекте) не должно ограничиваться только внутренними операциями ума, как это считалось прежде. Так исследования, проведенные Торндай-

ком, привели его к мысли о том, что психические процессы интeриоризованы внешними реакциями. Эта гипотеза позднее была подтверждена в экспериментах Уотсона.

Работы Торндайка получили высокую оценку благодаря тому, что он доказал возможность экспериментального и количественного изучения закономерностей поведения целостного организма в проблемной ситуации безотносительно к тому, как представлена эта ситуация в сфере сознания. Но в этом же заключалась коренная ограниченность его концепции, поскольку успешность поведения связана с отображением объективных условий, в которых совершается поведение в форме знания о них. Торндайк же ошибочно противопоставил «пробы и ошибки» как реальный фактор действия организма в сложных условиях дефицита информации ясному и однозначному пониманию этих условий.

Теория Уотсона

Д. Уотсон начинал свою научную деятельность в центре функциональной психологии - Чикагском университете, под руководством Д. Энджелла. После защиты докторской диссертации он по приглашению Д. М. Болдуина стал профессором университета Джона Гопкинса в Балтиморе, где заведовал кафедрой и лабораторией экспериментальной психологии. Импульсивный и легко увлекающийся Уотсон стремился дисциплинировать себя. Возможно, этим объясняется и его активная исследовательская деятельность, и его концепция научения, игнорировавшая любые эмоциональные контакты с обучаемым. Тем не менее собственная неуравновешенность часто мешала ему и в работе, и в личной жизни; она же привела к конфликту с руководством университета. В результате он был вынужден уйти из академической науки и с 1921 г. занимался прикладной психологией, практически не публикуясь в научных журналах.

В 1913 г. вышла статья «Психология с точки зрения бихевиориста», оцениваемая как манифест нового направления. Вслед за этим появились его книги «Поведение: введение в сравнительную психологию» (1914), «Бихевиоризм» (1925), в которых впервые в истории психологии был решительно опровергнут постулат о том, что предметом этой науки является сознание (его содержание, процессы, функции и т.д.).

Находясь под влиянием философии позитивизма, Уотсон доказывал, будто реально лишь то, что можно непосредственно наблюдать. Он утверждал, что поведение следует объяснять из отношений между непосредственно наблюдаемыми воздействиями физических раздражителей на организм и его также непосредственно наблюдаемых ответов (реакций). Отсюда и главная формула Уотсона,

воспринятая бихевиоризмом: «стимул-реакция» (*S-R*). Из этого вытекало, что процессы между стимулом и реакцией - будь то физиологические (нервные) или психические - психология должна устранить из своих гипотез и объяснений. Поскольку единственно реальными в поведении признавались различные формы телесных реакций, Уотсон заменил все традиционные представления о психических явлениях их двигательными эквивалентами.

Связь психических функций и двигательной активности была в те годы точно установлена экспериментальной психологией. Это касалось, например, зависимости зрительного восприятия от движений глазных мышц, эмоций - от телесных изменений, мышления - от речевого аппарата и т. д. Эти факты Уотсон использовал в качестве доказательства того, что объективные мышечные процессы могут быть достойной заменой субъективных психических актов. Исходя из такой посылки, он объяснял развитие умственной активности. Эксперименты Уотсона, направленные на исследование речи и мышления, доказывали правильность понимания интеллектуальных операций как интериоризованных действий, сформированных путем проб и ошибок, о которых писал Торндайк. Уотсон просил испытуемых произнести какую-то фразу и измерял при этом движения мышц гортани. Эти мышечные движения появлялись на экране осциллографа и записывались самописцами. Затем испытуемых просили подумать эту же фразу про себя, и на экране появлялись те же линии, только с меньшей амплитудой. Таким образом, с точки зрения Уотсона, было доказано, что речь и мышление имеют одинаковую природу и мышление - это та же речевая реакция, сопровождаемая точно такими же мышечными сокращениями, но только меньшей интенсивности.

Это также позволило ему изучить этапы формирования внутренней речи, которая, по его мнению, развивалась из внешней путем редукции (снижения) мышечного напряжения, поэтому этапы ее формирования выглядели следующим образом: внешняя речь - шепот - внутренняя речь. Это исследование привело его к выводу о том, что речь у ребенка возникает из неупорядоченных звуков. Когда взрослые соединяют с каким-нибудь звуком определенный объект, этот объект становится значением слова. Постепенно у ребенка внешняя речь переходит в шепот, а затем он начинает произносить данное слово про себя. Такая внутренняя речь (неслышная вокализация) не что иное, как мышление. Данные Уотсона впоследствии были пересмотрены в работах Пиаже, Выготского, Блонского, выявивших другую, более точную динамику формирования внутренней речи.

Методологи бихевиоризма исходили из положения о прижизненности формирования основных психических процессов. Доказательства этого были даны Уотсоном в его экспериментах по фор-

мированию эмоций. Он экспериментально продемонстрировал, что можно сформировать реакцию страха на нейтральный стимул. В его опытах ребенку показывали кролика, которого он брал в руки и хотел погладить, но в этот момент получал разряд электрического тока. Естественно, ребенок испуганно бросал кролика и начинал плакать. Однако в следующий раз он опять подходил к животному и получал удар током. На третий-четвертый раз у большинства детей появление кролика даже в отдалении вызывало страх. После того как эта негативная эмоция закреплялась, Уотсон старался еще раз изменить эмоциональное отношение детей, сформировав интерес и любовь к кролику. В этом случае ребенку начинали показывать его во время вкусной еды. Наличие этого важного первичного раздражителя было непременным условием формирования новой реакции. В первый момент ребенок прекращал есть и начинал плакать, но так как кролик не приближался к нему, оставаясь вдалеке, в конце комнаты, а вкусная еда (например, шоколадка или мороженое) была рядом, ребенок быстро успокаивался и продолжал есть. После того как ребенок переставал реагировать плачем на появление в конце комнаты кролика, экспериментатор постепенно придвигал кролика все ближе и ближе к ребенку, одновременно добавляя вкусных вещей ему на тарелку. Постепенно ребенок переставал обращать на кролика внимание и под конец спокойно реагировал, даже когда он располагался около его тарелки, брал кролика на руки и старался накормить чем-то вкусным. Таким образом, доказывал Уотсон, наши эмоции являются результатом наших привычек и могут кардинально изменяться в зависимости от обстоятельств.

Наблюдения Уотсона показали, что в том случае, если сформированная реакция страха на кролика не переделывалась на положительную, в дальнейшем сходное чувство страха возникало у детей при виде других покрытых мехом объектов. Исходя из этого, он стремился доказать, что у людей на основе условных рефлексов можно формировать по заданной программе стойкие аффективные комплексы. Более того, он считал, что открытые им факты доказывают возможность формирования определенной, строго заданной модели поведения у всех людей. Он писал: «Дайте мне сто детей одного возраста, и через определенное время я сформирую из них абсолютно одинаковых людей, с одинаковыми вкусами и поведением».

Принцип управления поведением получил в американской психологии после работ Уотсона широкую популярность. Его заслугой является и то, что он расширил сферу психического, включив в нее телесные действия животных и человека. Но этого новшества он добился дорогой ценой, отвергнув как предмет науки огромные богатства психики, несводимые к внешне наблюдаемому поведению.

Возникновение и развитие необихевиоризма

Поддержка основных положений бихевиоризма и, главное, его стремления к объективному исследованию психики не исключала разногласий, возникавших при решении конкретных научных проблем. А сомнения в истинности некоторых принципов Уотсона возникли уже при анализе результатов первых экспериментов, проведенных У. Хантером и К. Лешли.

У. Хантер (1886-1954) начал в 1914 г. исследования отсроченной реакции. В этих экспериментах обезьяне давали, например, возможность увидеть, в какой из двух ящиков был положен банан. Затем между ней и ящиками ставили ширму, убирающуюся через несколько секунд, после чего обезьяне давали возможность совершить выбор. Животное успешно находило правильный ящик. Это решение доказывало, что животные способны не только к непосредственной, но и к отсроченной реакции на стимул. Эксперименты Хантера показали роль установки, предшествующей внешне наблюдаемой реакции и выражающей направленность организма на определенный стимул. Игнорирование этой установки, опосредующей связь между стимулом и реакцией, лишало психологию возможности объяснить многие феномены поведения.

Сомнения в истинности формулы $S \rightarrow R$ вызвали и результаты экспериментов одного из учеников Уотсона **К. Лешли** (1890-1958). Материалы его исследования мозговых механизмов поведения были опубликованы в книге «Механизмы мозга и интеллект» (1929). Лешли исходил из того, что сложному поведению соответствуют более комплексные мозговые связи.

В его экспериментах у животного вырабатывали какой-то навык, а затем удаляли различные участки мозга с целью выяснить, зависят ли от них этот навык. Оказалось, что при разрушении определенной зоны коры головного мозга подопытного животного ее функции брала на себя другая зона. Для объяснения этого факта Лешли выдвинул концепцию эквипотенциальности (равноценности) участков мозга, дающей способность сохранившейся части коры компенсировать потерю. Концепция действия массы объясняла тот факт, что качество выполнения задания снижается пропорционально объему разрушений и необязательно зависит от локализации повреждения. Работы Лешли доказывали, что разные области мозга ответственны за различные функции, однако локализация, согласно его наблюдениям, тем менее значительна, чем сложнее психический процесс.

Эти работы показали важность исследования «таинственного ящика» (как называл мозг Уотсон), а также бесперспективность исключения всего, недоступного прямому наблюдению, из предмета психологии.

Новый этап в развитии бихевиоризма связан с именами **Э. Толмена** (1886-1959) и **К. Халла** (1884-1952).

Э. Толмен был одним из пионеров необихевиоризма. Свои основные идеи изложил в книгах «Целевое поведение у животных и человека» (1932), «Когнитивные карты у крыс и человека» (1948). Как и другие бихевиористы, экспериментальную работу вел в основном на животных (белых крысах), считая, что законы поведения являются общими для всех живых существ, а наиболее четко и досконально могут быть прослежены на элементарных уровнях поведения.

Подобно «классическим бихевиористам», он отстаивал положение о том, что исследование поведения должно вестись строго объективным методом, без произвольных допущений о недоступном этому методу внутреннем мире сознания. Однако Толмен возражал против того, чтобы ограничиваться в анализе поведения только формулой «стимул-реакция» и игнорировать факторы, которые играют незаменимую роль в «промежутке между ними». Эти факторы он и назвал «промежуточными переменными». Таким образом, схема Уотсона $S-R$ была переделана в $S-O-R$, где O - внутренняя переменная.

Раньше считалось, что эти факторы чисто внутренние, открытые только для самого субъекта, способного наблюдать за своим сознанием. Толмен доказывал, что и такие внутренние процессы можно «вывести наружу» и придать их исследованию такую же точность, как исследованию любых физических явлений. К типичным внутренним переменным относится, например, голод. Его нельзя наблюдать непосредственно, однако можно зарегистрировать по некоторым косвенным признакам - количеству съеденной пищи, времени еды, скорости ее поиска и т.д.

Толмен привнес в бихевиоризм философию, отличавшуюся от атомизма типа схемы $S-R$ Уотсона. Он рассматривал поведение не как цепочку из отдельных реакций, а с точки зрения его целостной, молярной, по определению Толмена (а не молекулярной, как у Уотсона), организации. Такой холистический взгляд, дававший возможность воспринимать непосредственно сложные отношения, и лег в основу молярного подхода Толмена. Стажировка в Германии и работа с К. Коффкой позволили Толмену ознакомиться с принципами гештальтпсихологии, в том числе и с теорией поля Левина. Отражение этих идей, так же как и концепции В.Джемса (в лаборатории которого Толмен обучался, хотя и после смерти самого ученого), можно найти в теории когнитивного бихевиоризма Толмена.

Целостное поведение Толмен описывал как систему, имеющую определенную цель и связанную со своим окружением сетью познавательных отношений. «Готовность средств для цели» и «ожидание гештальтзнака» - вот термины, при помощи которых он описывает реакцию организма на окружающую среду. Организм ориентируется в ситуациях, к которым приспособляется, благодаря тому,

что выделяет определенные признаки, ассоциирующиеся с точкой выбора (*гештальтзнаки*) и позволяющие различать, «что ведет к чему?». Он не просто случайно сталкивается со средой, а как бы идет навстречу ей со своими ожиданиями, строя своего рода гипотезы и даже проявляя изобретательность в поисках оптимального выхода из проблемной ситуации.

В отличие от других бихевиористов Толмен настаивал на том, что поведение не сводится к выработке двигательных навыков. По его экспериментальным данным, организм, постепенно осваивая обстановку, строит познавательную («когнитивную») карту того пути, которому нужно следовать для решения задачи. В качестве главных задач испытуемые животные в опытах Толмена должны были найти выход из лабиринта, чтобы получить подкормку и тем самым удовлетворить потребность в пище. В классических экспериментах Толмена с крестообразным лабиринтом было показано, что крысы, которые заучивают моторные реакции, ориентируются хуже, чем те, которые выработали карту лабиринта, ориентируясь на гештальтзнак.

Он также исследовал факторы, влияющие на быстроту и точность построения когнитивных карт, доказав, что некоторые из них способствуют лучшему научению, а другие приводят к фиксации на определенной реакции (сужению карты), что снижает адекватность поведения в новой ситуации. Он подчеркивал, что помимо независимых от субъекта причин (болезнь, неудачное расположение элементов ситуации) сужение когнитивных карт связано и с такими факторами, как слишком большое число повторений первоначально выученного материала и наличие избыточной мотивации или условий, вызывающих слишком сильную фрустрацию. Таким образом, регресс, перенесение агрессии на других людей, нетерпимость и другие негативные социальные моменты вызваны во многом неадекватными картами, плохой ориентировкой в окружающем. В своей работе «Когнитивные карты у крыс и человека» Толмен не только приводил новые доказательства ограниченности молекулярного подхода, но и призывал уменьшить уровень фрустрации, ведущей к ненависти и нетерпимости, которые порождаются узкими когнитивными схемами. Он подчеркивал, что плохое обучение, невнимание или излишняя авторитарность взрослых приводят к тому, что ребенок не может справиться с тем лабиринтом - окружающим миром, в котором он вынужден жить.

Уделяя большое внимание вопросам научения, Толмен выделил особый тип научения, которое было названо *латентным (скрытым)*. Скрытое, ненаблюдаемое научение имеет место, когда подкрепление отсутствует. Тем не менее оно способно изменять поведение, о чем говорят последующие реакции организма. Так, в опытах Толмена не нуждающиеся в еде и питье крысы, попадая в лабиринт, обучались, что выяснилось в последующем, когда они быстро

находили нужный стимул (еду, воду) в момент актуализации потребности.

Теория Толмена побудила пересмотреть прежние взгляды бихевиористов на факторы, которые регулируют адаптацию организма к среде. Среди этих факторов следует особо выделить целевую регуляцию действий живых существ, их способность к активной познавательной работе даже в тех случаях, когда речь идет о выработке двигательных навыков.

После экспериментов Толмена стала очевидной недостаточность прежних воззрений на поведение. Потребовались их пересмотр и специальное изучение объективными методами проблем, которые прежняя психология считала доступными только для внутреннего наблюдения самим субъектом. Толмен был крупным психологом, однако ему не удалось в полной мере использовать свои открытия, оказавшиеся слишком сложными и преждевременными в 20-30-х годах.

В 40-50-е годы одной из ведущих концепций необихевиоризма стала концепция К. Халла. Халл начинал свою деятельность как горный инженер, но, переболев полиомиелитом, остался инвалидом и был вынужден искать другую работу. Прочитав книгу В. Джемса, он увлекся психологией и решил посвятить себя этой науке. Он стремился придать психологии стройность и точность, свойственные физико-математическим дисциплинам. Халл считал, что в психологии следует выдвинуть несколько общих теорем (как в геометрии Евклида или механике Ньютона), подвергнуть их экспериментальной проверке и в случае, если они опытом не подтвердятся, преобразовать их в более адекватные положения. Такой подход получил название *гипотетико-дедуктивного метода*. Халл опирался в основном на учение И. П. Павлова об условных рефлексах, считая, что важнейшую роль при использовании этого понятия следует придавать силе навыка. Для того чтобы эта сила проявилась, необходимы определенные физиологические потребности.

Под влиянием работ Торндайка Халл в центр своей теории научения поставил его «закон эффекта». Он доказывал, что из всех факторов наибольшее влияние на силу навыка оказывает редукция потребности. Чем чаще она удовлетворяется, тем сила навыка больше. Что касается величины редукции потребности, то она определяется количеством и качеством подкреплений. Кроме того, сила навыка зависит от интервала между реакцией и ее подкреплением, а также от интервала между условным раздражителем и реакцией.

В своей теории Халл выделил понятия *первичного* и *вторичного подкрепления*. Первичным подкреплением является, например, пища для голодного организма или удар электрическим током, вызывающий прыжок у крысы. Соединение первичного раздражителя с первоначально нейтральным придает и ему мотивирующую функ-

цию. Например, определенное положение младенца на руках у матери, связанное с последующим кормлением (первичное подкрепление), становится вторичным подкреплением. Халл полагал, что можно строго научно объяснить поведение организма без обращения к психическим образам, понятиям и другим интеллектуальным компонентам. По его мнению, для различения объектов достаточно такого образования, как потребность. Если в одном из коридоров лабиринта животное может найти пищу, а в другом - воду, то характер его движений однозначно определяется потребностью, и больше ничем.

Хотя в концепции Халла потребность можно рассматривать в качестве промежуточной переменной, опосредующей связь между стимулом и реакцией, сама схема поведения в его теории напоминала скорее уотсоновскую, чем толменовскую, так как изучался не целостный организм, а отдельные, атомарные поведенческие акты.

В своих работах «Принципы поведения» (1943) и «Системы поведения» (1952) Халл первым поставил вопрос о возможности моделирования условно-рефлекторной деятельности. Он высказал предположение о том, что если бы удалось сконструировать из неорганического материала устройство, способное воспроизвести все существенные функции условного рефлекса, то, организовав из таких устройств системы, можно было бы продемонстрировать настоящее научение методом «проб и ошибок». Тем самым предвосхищались будущие кибернетические модели саморегуляции поведения.

Халл создал большую школу, стимулировавшую разработку применительно к теории поведения физико-математических методов, использование аппарата математической логики и построение моделей, на которых проверялись гипотезы о различных способах приобретения навыков. В 40-50-х годах XX в., когда в США доминировали теории научения, Халл был главным авторитетом в этой области. Но грандиозные надежды на создание комплексной теории поведения не оправдались. Механицизм Халла и отсутствие целостного подхода к поведению мешали ввести его в социальный контекст, разработать комплексную теорию обучения.

Теория оперантного бихевиоризма

Эти проблемы решались в трудах других ученых, прежде всего в работах **Б. Ф. Скиннера** (1904-1990), которого без преувеличения можно назвать центральной, культовой фигурой бихевиористического направления. По мнению некоторых ученых, он является самым выдающимся американским психологом XX в.

В юности Скиннер увлекался разными науками, причем его интересы, как правило, возникали стихийно, не подчиняясь никаким планам. Он занимался моделированием, играл на разнообразных

инструментах, содержал дома различных животных (змей, черепах, жаб, ящериц и бурундуков). В Колледже Гамильтона, где Скиннер специализировался по английской литературе, он взахлеб читал одновременно Д.Джойса, М.Пруста, Ф.Бэкона, И.Павлова, устраивал розыгрыши преподавательского состава и мечтал стать писателем. Но писательство не принесло ему удовлетворения, и Скиннер обратился к науке. Благодаря Б.Расселу он познакомился с бихевиоризмом и в конце 1927 г. поступил в Гарвард, чтобы заняться психологией. Однако и его последующая научная деятельность отличалась спонтанностью и крайним разнообразием. Он с одинаковым энтузиазмом и продуктивностью занимался проблемами языкознания, изобретением управляемых снарядов, разработкой основ инструментального поведения и программированным обучением.

Скиннер окончил Гарвардский университет, защитив в 1931 г. докторскую диссертацию. В течение последующих пяти лет он работал в Гарвардской медицинской школе, занимаясь исследованием нервной системы животных. Большое влияние на его научные интересы оказали работы основателя бихевиоризма Уотсона и работы И. Павлова по формированию и изучению условных рефлексов. После нескольких лет работы в университетах Миннесоты и Индианы Скиннер стал профессором Гарвардского университета и работал в нем до конца жизни. Он также стал членом Национальной академии наук, его работы приобрели всемирную известность. Однако первоначальное стремление стать писателем привело Скиннера к идее связать две его основные потребности - в науке и в искусстве, что и реализовалось в написанном им в 1949 г. романе «Уолден-2», в котором он описывал утопическое общество, основанное на разработанных им принципах обучения.

Стремясь переработать классический бихевиоризм, Скиннер исходил прежде всего из необходимости систематического подхода к пониманию человеческого поведения. При этом он считал необходимым исключить из исследования все фикции, к которым прибегают психологи для объяснения того, чего они не понимают. К таким фикциям Скиннер относит многие понятия психологии личности, например самость, автономию, свободу, творчество. С его точки зрения, нельзя говорить о реальной свободе человека, так как он никогда реально сам не управляет своим поведением, которое детерминировано внешней средой. В книге «Поведение организма» (1938) он доказывал, что невозможность выявить причинные связи между психическими феноменами и воздействием среды диктует необходимость не объяснять, но, скорее, описывать систему организм-окружающая среда.

Скиннер стремился понять причины поведения и научиться им управлять. В этом плане он полностью разделял разработанные Уотсоном и Торндайком взгляды на социогенетическую природу

психического развития, т.е. исходил из того, что развитие есть научение, которое обуславливается внешними стимулами. Однако от констатации Скиннер перешел к разработке методов целенаправленного обучения и управления поведением, а потому в психологии он остался в первую очередь как теоретик обучения, разработавший различные программы обучения и коррекции поведения. Его методы изложены в работах «Наука и человеческое поведение» (1953), «Технология обучения» (1968).

На основе представления о том, что не только умения, но и знания представляют собой вариации поведения, Скиннер разработал его особый вид - *оперантное поведение*. В принципе он исходил из того, что психика человека основана на рефлексах разного рода и разной степени сложности. Однако, сравнивая свой подход к формированию рефлексов с подходом И.Павлова, он подчеркивал существенные различия между ними. Условный рефлекс, формируемый в экспериментах Павлова, он называл *стимульным поведением*, так как он связан с ассоциацией между разными стимулами и не зависит от собственной активности субъекта. Так, собаке по звонку всегда дается мясо независимо от того, что она в этот момент делает. Таким образом, возникает ассоциация между мясом и звонком, в ответ на который наблюдается слюноотделение. Однако, подчеркивал Скиннер, такая реакция быстро формируется, но и быстро исчезает без подкрепления, она не может быть основой постоянного поведения субъекта.

В противовес этому подходу при оперантном обучении подкрепляется не стимул, а поведение, операции, которые совершает субъект в данный момент и которые приводят к нужному результату. Большое значение имеет и тот факт, что сложная реакция при этом разбивается на ряд простых, следующих друг за другом и приводящих к нужной цели. Так, при обучении голубя сложной реакции - выходу из клетки при помощи нажатия клювом на рычаг Скиннер подкреплял каждое движение голубя в нужном направлении, добиваясь безошибочного выполнения этой сложной операции. Такой подход к формированию нужной реакции имел большие преимущества по сравнению с традиционным. Прежде всего это поведение было намного устойчивей, оно очень медленно угасало даже при отсутствии подкрепления. Скиннер обратил внимание на то, что даже одноразовое подкрепление может иметь значительный эффект, так как при этом устанавливается, пусть и случайная, связь между реакцией и появлением стимула. Если стимул был значимым для индивида, он будет пытаться повторить реакцию, которая принесла ему успех. Такое поведение Скиннер называл суеверным, указывая на его значительную распространенность.

Не меньшее значение имеет и тот факт, что обучение при оперантном обуславливании идет быстрее и проще. Это связано с тем, что экспериментатор имеет возможность наблюдать не только за

конечным результатом (продуктом), но и за процессом выполнения действия (ведь оно разложено на составляющие, реализуемые в заданной последовательности). Фактически происходит *экстериоризация* (переход во внешний план) не только исполнения, но и ориентировки и контроля за действием. Ведь подкрепляя правильное действие нужным стимулом, учитель демонстрирует ребенку, на какие элементы ситуации ему надо обращать внимание, а также что и в каком порядке с ними делать. Иными словами, детям дают схему ориентировки и схему действия, причем учитель имеет возможность наблюдать процесс усвоения этих схем.

Особенно важно, что такой подход возможен при обучении не только определенным навыкам, но и знаниям. Разработанный Скиннером метод программного обучения позволял оптимизировать учебный процесс, разработать корректирующие программы для неуспевающих и умственно отсталых детей. Эти программы имели огромные преимущества перед традиционными программами обучения, так как давали возможность учителю контролировать и в случае необходимости исправлять процесс решения задачи, мгновенно замечать ошибку учащегося. Кроме того, эффективность и безошибочность выполнения повышали мотивацию учения, активность учащихся. Наблюдение за процессом решения также позволяло индивидуализировать процесс обучения в зависимости от темпа усвоения знания. Однако у этих программ был и существенный недостаток, так как экстериоризация, играющая положительную роль в начале обучения, тормозит развитие свернутых, умственных действий. Постоянная необходимость повторять промежуточные, давно усвоенные учеником этапы решения мешает интериоризации и свертыванию развернутой педагогом схемы решения задачи. Это может на определенном этапе снизить мотивацию учащихся. В современных развивающих программах, в том числе и разработанных в нашей стране, этот недостаток программного обучения Скиннера был преодолен.

Оперантным научением в своей книге «Вербальное поведение» (1957) объяснял Скиннер и развитие речи. Он доказывал, что человеческая речь является особой - вербальной формой поведения и, следовательно, подчиняется тем же законам, что и другие его формы. Иными словами, произносимые нами звуки представляют собой разновидность реакции говорящего, которая подкрепляется ответами или мимикой слушающего. При этом собеседник может направлять речевые реакции говорящего, изменяя подкрепление. Таким образом, улыбка или одобрение может закрепить употребление данного слова, а несогласие или наказание - замедлить или заставить заменить одно слово другим. Так реакции родителей помогают развитию речи детей, определенным формам обращения и т.д.

Против теории вербального поведения выступил известный американский лингвист Н. Хомски. Отрицая отождествление языка

с поведением, он выдвинул свою теорию, ключевым понятием которой стало представление о *порождающей грамматике*. Изучая, каким образом человек способен производить и понимать уникальные грамматические конструкции, Хомски пришел к выводу о том, что человек обладает неким доопытным механизмом усвоения языка, который детерминирует процесс формирования речи. Этим и объясняется тот факт, что дети во всем мире усваивают язык с одинаковой скоростью, проходя при этом сходные последовательности этапов.

Продуктивная, с точки зрения лингвистики, концепция Хомски обладала существенным недостатком, который роднил ее с позицией Скиннера, - игнорированием культурной детерминанты, ведущей при развитии языка. Хотя теория Скиннера и не получила широкого научного признания, она была частично использована при обучении языку, особенно в школах для умственно отсталых детей.

В последующие годы Скиннер обратился к проблеме социализации человека, изучал возможность обучения «нормативному поведению». Разработанный им метод бихевиоральной терапии также основан на научении методом проб и ошибок. Однако при этом Скиннер основывался не только на идеях оперантного подхода, но и на взглядах Фрейда. Он был убежден в том, что главным открытием Фрейда являлись не комплексы вины, а сохранение моделей поведения, усвоенных в детстве.

Изложению позиции ученого по этим вопросам посвящены книги «По ту сторону свободы и достоинства» (1971), «Размышления о бихевиоризме и обществе» (1978). Если скиннеровские программы обучения детей были встречены с энтузиазмом и получили повсеместное распространение, то его подход к программированию поведения и так называемые жетонные программы, которые были разработаны с целью коррекции отклоняющегося поведения (у малолетних преступников, психически больных людей), подверглись обоснованной критике. Прежде всего речь шла о недопустимости тотального контроля за поведением, без которого невозможно применение этих программ, так как речь идет о постоянном положительном подкреплении желательного поведения и отрицательном подкреплении (или игнорировании) нежелательного. Кроме того, возникал вопрос о награде за определенное число набранных жетонов и особенно о наказании за их недостаточное количество. Проблема заключалась в том, что такое наказание должно быть достаточно эффективно, т. е. значимо для ребенка, но в то же время при этом не должны нарушаться основные права детей и не должна происходить фрустрация их основных потребностей.

Однако, несмотря на эти недостатки, подход Скиннера дал реальную возможность корректировать и направлять процесс обучения, процесс формирования новых форм поведения. Он оказал огромное влияние на психологию, и в современной американской

психологии Скиннер является одним из наиболее авторитетных ученых, по количеству цитирования и сторонников он превзошел даже Фрейда. При этом: наибольшее влияние его теория оперантного поведения оказала на практику, позволив пересмотреть процесс научения и разработать новые подходы и новые программы обучения.

Теории социального научения

Уже в работах Э. Толмена и Б. Скиннера ставились вопросы о необходимости изучать социальное поведение и управлять им. Анализ процесса социализации, факторов, определяющих и направляющих приобретение социального опыта и норм поведения, определил содержание концепций широкого круга ученых, особенно во второй половине XX в.

Одним из первых обратился к этим проблемам Д.Г.Мид (1863-1931). После окончания Гарвардского университета (1888), где он изучал психологию и философию, Мид стажировался в Европе. Вернувшись в Америку, работал у Дьюи в Чикагском университете, где и получил в 1894 г. степень доктора психологии.

Мид в своих работах впервые обратился к проблеме личности, показав, каким образом рождается осознание своего «Я». Он доказывал, что личность человека формируется в процессе его взаимодействия с другими людьми, являясь моделью тех межличностных отношений, которые наиболее часто повторяются в его жизни. Так как в общении с разными людьми субъект играет разные «роли», его личность представляет собой своего рода объединение различных ролей, которые он постоянно «на себя принимает», причем язык имеет важнейшее значение.

Вначале у ребенка нет самосознания, но благодаря социальному взаимодействию, общению и языку оно у него развивается, он учится играть роли и получает опыт социального взаимодействия. Этот опыт позволяет ему объективно оценить свое поведение, т. е. у него возникает осознание себя как социального субъекта. Большое значение как в формировании, так и в осознании себя и своих ролей имеет *сюжетная игра*, в которой дети впервые учатся принимать на себя различные роли и соблюдать определенные правила игры. Таким образом, идея «Я» возникает из социального окружения, и вследствие существования множества социальных сред существует возможность развития множества разных типов «Я».

Теория Мида называется также *теорией ожиданий*, так как, по его мнению, люди проигрывают свои роли с учетом ожиданий окружающих. Именно в зависимости от ожиданий и от прошлого опыта (наблюдения за родителями, знакомыми) дети по-разному играют одни и те же роли. Так, роль ученика ребенок, от которого

родители ожидают только отличных отметок, играет совсем не так, как ее играет ребенок, которого «сдали» в школу только потому, что это надо и чтобы он хотя бы полдня не путался дома под ногами.

Мид также различает игры сюжетные и игры с правилами. Сюжетные игры учат детей принимать и играть различные роли, изменять их по ходу игры так же, как это потом придется делать в жизни. До начала этих игр дети знают только одну роль - ребенка в своей семье, теперь они учатся быть и мамой, и летчиком, и поваром, и учеником. Игры с правилами помогают детям развить произвольность поведения, овладеть теми нормами, которые приняты в обществе, так как в этих играх существует, как пишет Мид, «обобщенный другой», т.е. правило, которое дети должны выполнять. Понятие *обобщенный другой* было введено Мидом для того, чтобы объяснить, почему дети выполняют правила в игре, но не могут еще их соблюдать в реальной жизни. С его точки зрения, в игре правило является как бы еще одним обобщенным партнером, который со стороны следит за деятельностью детей, не позволяя им отклоняться от нормы.

Мид впервые обратился к проблемам *социального научения* и оказал значительное влияние на многих выдающихся психологов, особенно на Г.Салливана.

Большой интерес представляют исследования асоциального (агрессивного) и просоциального поведения, предпринятые психологами данного направления. Эта проблема была в центре научных интересов Д.Долларда (1900-1980). После окончания Висконсинского университета и получения докторской степени он начал работу в Йельском университете, где увлекся идеями Халла. Его целью было соединить теорию подкрепления и психоанализ. Уже в своих первых работах он высказал идею о связи агрессии с фрустрацией, которая легла в основу его *теории фрустраций*. Согласно этой теории, сдерживание слабых проявлений агрессивности (которые явились результатом прошлых фрустраций) может привести к их сложению и создать очень мощную агрессивность. Доллард также предположил, что все фрустрации, которые переживаются в детском возрасте и которые, согласно фрустрационной теории, всегда ведут к агрессии, могут привести к агрессивности в зрелом возрасте. Однако в настоящее время это широко распространенное мнение подвергается сомнению и считается спорным.

Лучшим своим трудом Доллард считал книгу «Личность и психотерапия» (1950), написанную в соавторстве с Н. Миллером.

Научные интересы **Н.Миллера** (р. 1909) были связаны с разработкой проблем мотивации, влечений и природы подкрепления. В его экспериментах, направленных на исследование мотивации, были изучены различные виды инструментального научения, связанные с удовлетворением основных человеческих потребностей. Разработанные им принципы обучения социально-адаптивному

поведению легли в основу его концепции психотерапии, рассматриваемой как процесс приобретения более адаптивных социальных и личных навыков. Работы Миллера лишили психотерапию сугубо медицинской ауры и обеспечили ей рациональное обоснование, базирующееся на принципах бихевиорального научения.

В своих совместных книгах «Социальное научение и имитация» (1941), «Личность и психотерапия» Доллард и Миллер предприняли попытку интерпретации основных понятий Фрейда (*зависимость, агрессия, идентификация, совесть*) в терминах теории научения. Доллард и Миллер стремились создать психотерапию, основанную на принципах теории социального научения; этому предмету была посвящена большая часть исследований Долларда в 50-х годах XX в. В их работах впервые были разработаны основы концепции социального научения, включающей понятие навыка, заложившей фундамент для теории социального научения 60-х годов.

Одним из первых термин *социальное научение* использовал Д.Б.Роттер (р. 1916). Он специализировался в области химии, но интерес к психологии и встреча с А.Адлером привели его в аспирантуру университета в Иллинойсе. После службы в качестве военного психолога во время Второй мировой войны он занимался научной и преподавательской работой в различных университетах США.

Главные исследования Роттера связаны с изучением индивидуальных различий в представлениях людей об источниках подкрепления. Эти представления зависят от того, на кого люди возлагают ответственность за происходящее с ними. Он ввел понятие *ожидания*, т.е. уверенности (или субъективной вероятности) в том, что определенное поведение в данной психологической ситуации будет подкреплено. Часть людей уверена, что они могут повлиять на получаемые подкрепления, и это люди с *интернальным (внутренним) локусом контроля*. Другая часть считает, что подкрепления – дело случая или судьбы, это люди с *экстернальным локусом контроля*.

Работы Роттера показали, что люди с внутренним локусом контроля не только более успешны, но и более здоровы и душевно, и физически. Было показано также, что локус контроля закладывается в детстве и в значительной мере определяется стилем воспитания. Роттер разработал широко применяемый тест «Шкала интернальности-экстернальности», а также ряд других популярных личностных тестов.

Наиболее значительные труды в области социального научения принадлежат А. Бандуре (1925-1988). Бандура родился и получил среднее образование в Канаде, затем переехал в США, где окончил университет Айовы, получив в 1952 г. докторскую степень по клинической психологии. С 1953 г. он начал работу в Стэнфордском университете, где познакомился с трудами Миллера и Долларда, оказавшими на него значительное влияние.

В начале своей карьеры Бандура в основном сосредоточился на проблемах научения как следствия прямого опыта. Этот интерес привел к программе исследований, посвященной изучению механизмов обучения. Начав с методологии «стимул-реакция», он пришел к выводу, что для человеческого поведения данная модель не вполне применима, и предложил свою модель, которая лучше объясняет наблюдаемое поведение. На основании многочисленных исследований он пришел к выводу, что людям далеко не всегда требуется для научения прямое подкрепление, они могут учиться и на чужом опыте. Научение через наблюдение необходимо в таких ситуациях, когда ошибки могут привести к слишком неприятным или даже фатальным последствиям.

Так появилось важное для теории Бандуры понятие *косвенного подкрепления*, основанного на наблюдении за поведением других людей и последствиями этого поведения. Иными словами, значительную роль в социальном научении играют когнитивные процессы, то, что думает человек о заданной ему схеме подкрепления, предвосхищая последствия конкретных действий. Исходя из этого, Бандура уделял особое внимание исследованию подражания. Он обнаружил, что в качестве моделей для подражания выбирают людей своего пола и примерно того же возраста, которые с успехом решают проблемы, аналогичные тем, что встают перед самим субъектом. Большое распространение имеет подражание людям, занимающим высокое положение. При этом более доступным, т.е. более простым, образцам, а также тем, с которыми субъект непосредственно контактирует, подражают чаще.

Исследования показали, что дети, как правило, подражают сначала взрослым, а затем сверстникам, чье поведение привело к успеху, т.е. к достижению того, к чему стремится и данный ребенок. Бандура также обнаружил, что дети часто подражают даже тому поведению, которое у них на глазах и не привело к успеху, т.е. они усваивают новые модели поведения как бы «про запас».

Особую роль в формировании образцов поведения играют средства массовой информации, распространяющие символические модели в широком социальном пространстве.

Легко вызывается и подражание агрессивному поведению, особенно у детей. Так, отцы сверхагрессивных подростков служат им образцом такого поведения, поощряя их к проявлениям агрессии вне дома. Исследования Бандуры и его первого аспиранта Р. Уолтерса причин агрессивности в семье продемонстрировали роли вознаграждения и подражания в формировании определенных моделей поведения у детей. При этом Уолтере пришел к выводу о том, что разовые подкрепления более эффективны (во всяком случае при развитии агрессии), чем постоянное.

В работах Бандуры впервые исследовались и механизмы самоподкрепления, связанные с *оценкой собственной эффективности*,

умения решать сложные проблемы. Эти исследования показали, что человеческое поведение мотивируется и регулируется внутренними стандартами и чувством своей адекватности (или неадекватности) им. Люди с высокой оценкой собственной эффективности легче контролируют свое поведение и действия окружающих, более успешны в карьере и общении. Люди с низкой оценкой личной эффективности, напротив, пассивны, не могут преодолевать препятствия и влиять на окружающих. Таким образом, Бандура приходит к выводу, что наиболее значимым механизмом персонального действия является ощущаемая человеком эффективность попыток контроля над разнообразными аспектами человеческого бытия.

Большое значение имеют работы Ф. Петермана, А. Бандуры и других ученых, посвященные *коррекции отклоняющегося поведения*. Были разработаны планы занятий, направленных на снижение агрессии у детей 8-12 лет, которые состояли из шести уроков по 45 минут каждый, проводимых индивидуально или группой. На индивидуальных занятиях обсуждаются альтернативы агрессивному поведению, используются видеофильмы, проблемные игры. На групповых занятиях проигрываются различные варианты поведения с помощью ролевой игры в близких к жизни ситуациях. Кроме того, в занятиях участвовал «образцовый ребенок», который уже «приобрел набор хорошо скорректированных навыков социального поведения» и поведению которого начинают подражать дети.

Бандура также является автором психотерапевтического метода, получившего название «систематической десенсибилизации». При этом люди наблюдают за поведением «модели» в таких ситуациях, которые кажутся им опасными, вызывающими чувство напряжения, тревоги (например, в закрытом помещении, в присутствии змеи, злой собаки и т.д.). Успешная деятельность вызывает стремление к подражанию и постепенно снимает напряжение у клиента. Эти методы нашли широкое применение не только в образовании или лечении, но и в бизнесе, помогая адаптации к сложным производственным ситуациям.

Вклад Бандуры в развитие и современную модификацию бихевиоризма несомненен и признается всеми учеными, считающими его наиболее значительной фигурой этого направления в конце XX в.

* * *

Бихевиоризм стал ведущей психологической школой XX в. в США. Свое значение он не потерял и до настоящего времени, несмотря на различные (и часто серьезные) критические замечания со стороны представителей других направлений. Хотя в течение последних 60 лет произошла серьезная модификация принципов бихевиоризма, заложенных Уотсоном, основные постулаты этой школы остались неизменными. Это идея о преимущественно при-

жизненном характере психики (хотя в настоящее время признается и наличие врожденных элементов), мысль о необходимости исследовать главным образом доступные эксперименту и наблюдению реакции (хотя содержание внутренних переменных и их значение не отрицается), а также убежденность в возможности воздействовать на процесс формирования психики рядом продуманных технологий.

Уверенность в необходимости и возможности направленного обучения, формирующего определенный тип личности, а также методы, осуществляющие процесс научения, являются одним из самых важных достоинств этого направления. Теории научения (оперантного, социального, ролевого), а также различные тренинги, позволяющие корректировать поведение, обеспечили не только жизненность бихевиоризма в США, но и его распространение в мире, хотя широкого признания в Европе эта школа не получила.

Общая характеристика гештальтпсихологии

Гештальтпсихологическое направление в психологии возникло в начале 20-х годов в Германии. Его создание связано с именами М. Вертгеймера, В. Келера, К. Коффки и К. Левина, заложивших методологию этой школы. Первая работа Вертгеймера, в которой раскрывались принципы гештальтпсихологии, - «Экспериментальные исследования видимого движения» - была опубликована в 1912 г., однако окончательное оформление нового направления произошло уже после Первой мировой войны.

Гештальтпсихология, как уже отмечалось, исследовала целостные структуры, из которых состоит психическое поле, разрабатывая новые экспериментальные методы. Таким образом, в отличие от других психологических направлений (психоанализа, бихевиоризма), кардинально пересмотревших предмет психологии, представители гештальтпсихологии по-прежнему считали, что предметом психологической науки является исследование содержания психики, познавательных процессов, а также структуры и динамики развития личности.

Однако, оставив практически в неприкосновенности предмет психологии, гештальтпсихология существенно трансформировала прежнее понимание структуры сознания и когнитивных процессов. Главная идея этой школы состояла в том, что в основе психики лежат не отдельные элементы сознания, но целостные фигуры - гешталты, свойства которых не являются суммой свойств их частей.

Таким образом, опровергалось прежнее представление о том, что развитие психики основывается на формировании все новых ассоциативных связей, которые соединяют отдельные элементы

между собой в представления и понятия. Взамен этого выдвигалась новая идея о том, что познание связано с процессом изменения, трансформации целостных гештальтов, которые определяют характер восприятия внешнего мира и поведения в нем. Поэтому многие представители данного направления уделяли значительное внимание проблеме психического развития, так как само развитие отождествлялось ими с ростом и дифференциацией гештальтов. Исходя из этого, в результатах исследования генезиса психических функций они видели доказательство правильности своих постулатов.

Идеи, развиваемые гештальтпсихологами, основывались на экспериментальном исследовании познавательных процессов. Необходимо подчеркнуть, что эта школа одна из первых обратила существенное внимание на разработку новых, объективных экспериментальных методов исследования психики. Кроме того, это была первая (и долгое время практически единственная) школа, которая начала строго экспериментальное изучение структуры и качеств личности, так как метод психоанализа, используемый глубинной психологией, нельзя было считать ни объективным, ни экспериментальным.

Методологический подход гештальтпсихологии базировался на нескольких основаниях - понятиях *психического поля*, *изоморфизма* и *феноменологии*. Понятие *поле* заимствовано из физики, в которой были сделаны в те годы важнейшие открытия. Изучение природы атома, магнетизма позволило раскрыть законы физического поля, в котором элементы выстраиваются в целостные системы. Эта мысль и стала ведущей для гештальтпсихологов, которые пришли к выводу, что психические структуры располагаются в виде различных схем в психическом поле. При этом гештальты могут изменяться, становясь все более адекватными предметам внешнего поля. Может происходить и переструктурирование поля, в котором прежние структуры располагаются по-новому, благодаря чему субъект приходит к принципиально новому решению задачи (*инсайт*) (см. табл. 7).

Психические гештальты изоморфны (подобны) физическим и психофизическим. Иначе говоря, процессы, происходящие в коре, сходны с теми, которые имеют место во внешнем мире и отражаются в ней как взаимно-однозначные системы в физике и математике (так, круг изоморфен овалу, а не квадрату). Поэтому схема задачи, которая дана во внешнем поле, может помочь или помешать испытуемому ее решить в зависимости от того, облегчает или затрудняет она переструктурирование схемы.

Субъект может осознать свои переживания, процесс решения задачи, однако для этого ему надо отрешиться от прошлого опыта, очистить свое сознание от всех наслоений, связанных с культурными и личными традициями. Такой феноменологический подход заимствован гештальтпсихологами у Э. Гуссерля, философские кон-

Основные концепции гештальтпсихологии

Ученый	Предмет и задачи исследования	Основные результаты
М. Вертгеймер	Исследование феноменов психического поля, законов, по которым оно образуется и реорганизуется	Законы и свойства восприятия (законы гештальта), механизмы творческого мышления
К. Коффка	Изучение свойств, законов и развития восприятия	Синтез психологии развития и гештальтпсихологии, законы развития гештальтов
В. Келер	Изучение законов и развития образно-схематического мышления, изоморфности психического, психофизического и физического полей	Инсайт, законы образно-схематического мышления
К. Левин	Исследование психологического поля личности и социального поля группы	Структура и качества личности, уровни регуляции поведения, групповая дифференциация и виды лидерства

цепции которого были чрезвычайно распространены в то время и близки немецким психологам. С этим были связаны недооценка ими личного опыта, утверждение приоритета сиюминутной ситуации, принципа «здесь и сейчас» в любых интеллектуальных процессах, а также расхождения в результатах исследований бихевиористами и гештальтпсихологами, так как первые доказывали верность способа «проб и ошибок», т. е. влияние прошлого опыта, отрицавшегося вторыми. Исключением являлись только исследования личности, проводимые К.Левиным (см. табл. 7), в которых вводилось понятие *временной перспективы*, правда, с учетом в основном будущего, цели деятельности, а не прошлого опыта.

В исследованиях ученых этой школы были открыты почти все известные в настоящее время свойства восприятия, доказано значение этого процесса в формировании мышления, воображения, других когнитивных функций. Впервые описанное ими образно-схематическое мышление позволило по-новому представить процесс формирования представлений об окружающем, доказало значение образов и схем в развитии творчества, раскрыв важные механизмы творческого мышления. Таким образом, когнитивная психология XX в. во многом опирается на открытия, сделанные в этой школе, так же как и в школе Пиаже.

Не меньшее значение имеют и работы Левина, подробнее о которых будет рассказано ниже, для психологии личности и социальной психологии. Достаточно сказать, что его идеи и программы,

намеченные им в исследовании этих областей психологии, все еще актуальны и не исчерпали себя почти через шестьдесят лет после его смерти.

Исследования процесса познания

Одним из ведущих представителей гештальтпсихологии был Макс Вертгеймер (1880-1943). После окончания университета он изучал философию в Праге, а затем в Берлине, одновременно занимаясь музыкой вместе со Штумпфом и Шуманом. Знакомство с Х. Эренфельсом, который впервые ввел понятие *гештальт*качество, повлияло на занятия Вертгеймера, заставив его обратить внимание на факты, ставшие впоследствии ведущими для разработанного им направления. Переехав в Вюрцбург, он работал в лаборатории О. Кюльпе, под руководством которого защитил в 1904 г. диссертацию. Однако, отойдя от объяснительных принципов Вюрцбургской школы, он ушел от Кюльпе и начал исследования, которые привели его к обоснованию положений новой психологической школы.

В 1910 г. в Психологическом институте во Франкфурте-на-Майне он встретился с Вольфгангом Келером и Куртом Коффкой, которые стали вначале испытуемыми в опытах Вертгеймера по исследованию восприятия, а затем его друзьями и коллегами; в содружестве с ними были разработаны основные положения нового психологического направления - гештальтпсихологии. Перейдя в Берлинский университет, Вертгеймер занялся преподавательской и исследовательской деятельностью, уделяя значительное внимание исследованию мышления и обоснованию основных принципов гештальтпсихологии, которые изложены в основанном им (совместно с Келером и Коффкой) журнале «Психологическое исследование». В 1933 г. ему, как и Левину, Келеру и Коффке, пришлось уехать из фашистской Германии. После эмиграции в США он работал в Новой школе социальных исследований в Нью-Йорке, однако создать объединение единомышленников из американских ученых ему не удалось, а немецкие ученые не смогли работать в одном университете.

Первые работы Вертгеймера посвящены экспериментальному исследованию зрительного восприятия. С помощью тахистоскопа он экспонировал с различной скоростью один за другим два раздражителя (линии или кривые). Когда интервал между предъявлениями был относительно большой, испытуемые воспринимали раздражители последовательно, а при очень коротком интервале раздражители воспринимались как появившиеся одновременно. При экспонировании с оптимальным интервалом (около 60 миллисекунд) у испытуемых возникало восприятие движения, т. е. им казалось, что один объект перемещается между двумя точками, в то время как им предъявлялось два объекта, размещенных в разных

точках. В определенный момент испытуемые начинали воспринимать чистое движение, т.е. осознавали, что движение происходит, но без перемещения объекта. Это явление было названо **фи-феноменом**. Специальный термин был введен для того, чтобы подчеркнуть уникальность данного явления, его несводимость к сумме ощущений, так как физиологической основой этого феномена Вертгеймер признал «короткое замыкание», которое возникает при соответствующем временном интервале между двумя зонами мозга. Результаты этой работы были изложены в статье «Экспериментальные исследования видимого движения», опубликованной в 1912 г.

Данные, полученные в этих экспериментах, стимулировали критику ассоцианизма и заложили фундамент нового подхода к восприятию (а потом и к другим психическим процессам), который Вертгеймер обосновывал совместно с В.Келером, К. Коффкой, К.Левиним. Новая психологическая школа, которая была основана этими учеными, получила название **гештальтпсихология** (от немецкого Gestalt - структура, форма), так как в качестве основного принципа формирования психики был выдвинут **принцип целостности** в противовес ассоцианистическому принципу элементов, из которых по определенным законам формируются образы и понятия. Обосновывая ведущие принципы гештальтпсихологии, Вертгеймер писал, что «существуют связи, при которых то, что происходит в целом, не выводится из элементов, существующих якобы в виде отдельных кусков, связанных потом вместе, а напротив, то, что проявляется в отдельной части этого целого, определяется внутренним структурным законом этого целого».

Исследования восприятия, а затем мышления, проводимые Вертгеймером, Коффкой и другими гештальтпсихологами, позволили открыть основные законы восприятия, ставшие со временем общими законами любого гештальта. Эти законы объясняли содержание психических процессов всем «полем» действующих на организм раздражителей, структурой всей ситуации в целом, которая и позволяет соотнести между собой и структурировать отдельные образы, сохраняя их базовую форму. При этом соотношение образов предметов в сознании не являлось статичным, неподвижным, но определялось динамическими, изменяющимися соотношениями, которые устанавливаются в процессе познания.

В дальнейших исследованиях Вертгеймера и его коллег было получено множество экспериментальных данных, которые позволили установить основные постулаты гештальтпсихологии, сформулированные в программной статье Вертгеймера «Исследования, относящиеся к учению о гештальте» (1923). Главный из них гласил, что **первичными данными психологии являются целостные структуры (гештальты), в принципе невыводимые из образующих их компонентов**. Элементы поля объединяются в структуру в зависимости от таких отношений, как близость, сходство, замкнутость, симмет-

ричность. Существует и ряд других факторов, от которых зависят совершенство и устойчивость фигуры или структурного объединения, - ритмичность в построении рядов, общность света и цвета и т. д. Действие всех этих факторов подчиняется основному закону, названному Вертгеймером *законом прегнантности* (или *законом хорошей формы*), который интерпретируется как стремление (даже на уровне электрохимических процессов в коре мозга) к простым и четким формам и простым и устойчивым состояниям.

Считая перцептивные процессы врожденными и объясняя их особенностями организации коры головного мозга, Вертгеймер пришел к выводу об изоморфизме (взаимно-однозначном соответствии) между физическими, физиологическими и психологическими системами, т.е. внешним, физическим гештальтам соответствуют нейрофизиологические, а с ними, в свою очередь, соотносятся психические образы. Таким образом, вводилась необходимая объективность, которая превращала психологию в позитивную, объяснительную науку.

В середине 20-х годов Вертгеймер перешел от исследования восприятия к изучению мышления. Результатом этих экспериментов стала книга «Продуктивное мышление», которая была опубликована уже после смерти ученого, в 1945 г. и явилась одним из самых значительных его достижений.

Изучая на большом эмпирическом материале (эксперименты с детьми и взрослыми испытуемыми, беседы, в том числе и с А.Эйнштейном) способы преобразования познавательных структур, Вертгеймер пришел к выводу о несостоятельности не только ассоцианистического, но и формально-логического подхода к мышлению. От обоих подходов, подчеркивал он, скрыт его продуктивный, творческий характер, выражающийся в «перецентрировании» исходного материала, его реорганизации в новое динамическое целое. Введенные Вертгеймером термины *реорганизация*, *группировка*, *центрирование* описывали реальные моменты интеллектуальной работы, подчеркивая ее специфически психологическую сторону, отличную от логической.

В анализе проблемных ситуаций и способов их решения Вертгеймер выделял несколько основных этапов мыслительного процесса:

1. Возникновение темы. На этом этапе появляется чувство «направленной напряженности», которое мобилизует творческие силы человека.
2. Анализ ситуации, осознание проблемы. Основной задачей этой стадии является создание целостного образа ситуации.
3. Решение проблемы. Этот этап мыслительной деятельности в значительной степени неосознан, хотя предварительная сознательная работа необходима.
4. Возникновение идеи решения - инсайт.
5. Исполнительская стадия.

В опытах Вертгеймера обнаруживалось отрицательное влияние привычного способа восприятия структурных отношений между компонентами задачи на ее продуктивное решение. Он подчеркивал, что у детей, обучавшихся геометрии в школе на основе чисто формального метода, несравненно труднее выработать продуктивный подход к задачам, чем у тех, кто вообще не обучался.

В книге также описаны процессы значительных научных открытий (Гаусса, Галилея) и приведены уникальные беседы с Эйнштейном, посвященные проблеме творчества в науке и анализу механизмов творческого мышления. Результатом этого анализа стал сделанный Вертгеймером вывод о принципиальной структурной общности механизмов творчества у примитивных народов, детей и великих ученых.

Он также доказывал, что творческое мышление зависит от чертежа, схемы, в виде которой представляется условие задачи или проблемной ситуации. От адекватности схемы зависит правильность решения, причем хорошая схема дает возможность посмотреть на нее с разных точек зрения, т.е. позволяет создать из образов, которые входят в ситуацию, разные гештальты. Этот процесс создания разных гештальтов из набора постоянных образов и является процессом творчества, при этом чем больше различных значений получают предметы, включенные в эти структуры, тем более высокий уровень творчества демонстрирует ребенок. Такое переструктурирование легче производить на образном, а не на вербальном материале, поэтому неудивительно, что Вертгеймер пришел к выводу о том, что ранний переход к логическому мышлению мешает развитию творчества у детей. Он также говорил о том, что упражнение убивает творческое мышление, так как при повторении происходит фиксация одного и того же образа и ребенок привыкает рассматривать вещи только в одной позиции.

Значительное внимание ученый уделял и проблемам этики, нравственности личности исследователя, подчеркивая, что формирование этих качеств также должно учитываться при обучении, а само обучение должно быть построено так, чтобы дети получали от него радость, радость открытия нового. Эти исследования были направлены преимущественно на изучение «визуального» мышления, однако открытые Вертгеймером закономерности и стадии мыслительной деятельности, так же как взаимосвязь интуитивного и логического в процессе продуктивного мышления, носят общий характер.

Данные, полученные в исследованиях Вертгеймера, привели гештальтпсихологов к выводу о том, что ведущим психическим процессом, особенно на начальных этапах онтогенеза, является восприятие.

Изучением его развития занимался главным образом **К.Коффка** (1886-1941), который стремился соединить генетическую психоло-

гию с гештальтпсихологией. Он, так же как и Вертгеймер, окончил Берлинский университет, а затем работал под руководством Штумпфа, написав докторскую диссертацию о восприятии музыкального ритма (1909).

В книге «Основы психического развития» (1921) и других работах Коффка доказывал, что от того, как воспринимает ребенок мир, зависит его поведение и понимание ситуации. К такому выводу он пришел потому, что считал, как уже отмечалось выше, что процесс психического развития - это рост и дифференциация гештальтов. Данное мнение разделяли и другие гештальтпсихологи. Так как определяет и направляет процесс формирования и трансформации гештальтов восприятие окружающего мира, то именно восприятие и является ведущей психической функцией психического развития в целом.

Сам процесс психического развития, с точки зрения Коффки, делится на два параллельных процесса - созревание и обучение. В своих работах он подчеркивал их независимость, доказывал, что в процессе развития обучение может опережать созревание, а может и отставать от него, хотя чаще они идут параллельно друг другу, создавая иллюзию взаимозависимости. Тем не менее обучение не может ускорить процесс созревания и дифференциации гештальтов, так же как и процесс созревания не ускоряет обучение.

Изучая процесс восприятия, гештальтпсихологи утверждали, что его основные свойства рождаются постепенно, с вызреванием гештальтов. Так появляются константность и правильность восприятия, а также его осмысленность.

Исследования развития восприятия у детей, которые проводились в лаборатории Коффки, показали, что ребенок рождается с набором смутных и не очень адекватных образов внешнего мира. Постепенно в течение жизни эти образы дифференцируются и становятся все более точными. Так, при рождении у детей есть смутный образ человека, в гештальт которого входят его голос, лицо, волосы, характерные движения. Поэтому маленький ребенок (одного-двух месяцев) может не узнать даже близкого взрослого, если он резко поменяет прическу или сменит привычную одежду на совершенно незнакомую. Однако уже к концу первого полугодия этот смутный образ дробится, превращаясь в ряд четких образов: образ лица, в котором выделяются как отдельные гештальты глаза, рот, волосы, появляются и образы голоса, тела и т. п.

Исследования Коффки показали, что так же развивается и восприятие цвета. Вначале дети воспринимают окружающее только как окрашенное или неокрашенное, без различения цветов. При этом неокрашенное воспринимается как фон, а окрашенное - как фигура. Постепенно окрашенное делится на теплое и холодное, а в окружающем дети выделяют уже несколько наборов фигура-фон: неокрашенное - окрашенное теплое, неокрашенное - окрашенное

холодное. Они воспринимаются как несколько разных образов, например: окрашенное холодное (фон) - окрашенное теплое (фигура) или окрашенное теплое (фон) - окрашенное холодное (фигура). Таким образом, единый прежде гештальт превращается в четыре, уже более точно отражающие цвет. Со временем и эти образы дробятся, например, в теплом выделяются желтый и красный цвета, а в холодном - зеленый и синий. Этот процесс происходит в течение длительного времени, пока наконец ребенок не начинает правильно воспринимать все цвета. На основании этих экспериментальных данных Коффка пришел к выводу о том, что в развитии восприятия большую роль играет сочетание фигуры и фона, на котором демонстрируется данный предмет.

Он доказывал, что развитие цветового зрения основано на восприятии сочетания фигура-фон, на их контрасте. Позже данный закон, получивший название *закона транспозиции*, был доказан и Келером. Этот закон гласил, что люди воспринимают не сами цвета, но их отношения. Так, в опыте Коффки детям предлагалось найти конфетку, которая была в одной из двух прикрытых цветной картонкой чашек. Конфетка всегда лежала в чашке, которая была закрыта темно-серой картонкой, в то время как под черной конфетки никогда не было. В контрольном эксперименте детям надо было выбрать не между черной и темно-серой крышками, как они привыкли, а между темно-серой и светло-серой. В том случае, если бы они воспринимали чистый цвет, они выбрали бы привычную темно-серую крышку, однако дети выбирали светло-серую, так как ориентировались не на чистый цвет, но на соотношение цветов, выбирая более светлый оттенок. Аналогичный опыт был проведен и с животными (курами), которые также воспринимали только сочетания цветов, а не сам цвет.

Обобщающие результаты своего исследования восприятия Коффка изложил в работе «Принципы гештальтпсихологии» (1935). В этой книге анализируется множество феноменов перцепции, которые относятся к 24 различным «законам», описываются свойства и процесс формирования восприятия, на основании которых он сформулировал теорию восприятия, не потерявшую значения и в настоящее время.

Исследованием развития восприятия у детей занимался еще один ученый (представитель Лейпцигской группы гештальтпсихологов) - Г. Фолькельт. Особое внимание он уделял изучению детских рисунков. Большой интерес представляют его эксперименты по исследованию рисования геометрических фигур детьми разного возраста. Так, при рисовании конуса 4-5-летние дети рисовали рядом круг и треугольник. Фолькельт объяснял это тем, что у них еще нет адекватного данной фигуре образа, а потому в рисунке они пользуются двумя похожими гештальтами. Со временем происходит их интеграция и уточнение, благодаря чему дети начинают рисовать

не только плоскостные, но и объемные фигуры. Фолькельт проводил сравнительный анализ рисунков тех предметов, которые дети видели, и тех, которые они не видели, а только ошупывали. При этом оказалось, что в том случае, когда дети ошупывали, например, закрытый платком кактус, они рисовали только колючки, передавая свое общее ощущение от предмета, а не его форму. Иными словами, происходило, как и доказывали гештальтпсихологи, схватывание целостного образа предмета, его «хорошей» формы, а затем его «просветление» и дифференциация. Эти исследования гештальтпсихологов имели большое значение для отечественных работ по исследованию зрительного восприятия в школе Запорожца и привели психологов этой школы (Запорожца, Венгера) к мысли о том, что в процессе восприятия существуют определенные образы - сенсорные эталоны, которые лежат в основе восприятия и узнавания предметов.

Такой же переход от схватывания общей ситуации к ее дифференциации происходит и в интеллектуальном развитии, доказывал **В.Келер** (1887-1967). Свою научную деятельность он начинал в Берлинском университете, обучаясь у известного психолога, одного из основателей европейского функционализма - К. Штумпфа. Наряду с психологическим Келер получил физико-математическое образование, его учителем был создатель теории квантов Макс Планк, который привил Келеру не только любовь к физике, но и убеждение в том, что любая наука, в том числе и психология, должна строиться на безусловных и объективных основаниях.

После встречи с Максом Вертгеймером Келер стал одним из его горячих сторонников и сподвижником в разработке основ нового психологического направления. За несколько месяцев до начала Первой мировой войны Келер, по предложению Прусской академии наук, отправился на испанский остров Тенериф (на Канарских островах) для изучения поведения шимпанзе. С началом войны он был интернирован и, оставшись на Тенерифе, продолжал свои исследования, которые легли в основу его знаменитой книги «Исследование интеллекта человекообразных обезьян» (1917). После войны Келер вернулся в Берлинский университет, в котором в это время работали и другие члены научного содружества - Вертгеймер, Коффка, Левин. Он возглавил кафедру психологии, которую до него занимал его учитель К. Штумпф. Таким образом, Берлинский университет стал центром гештальтпсихологии. В 1933 г. Келер, как и многие другие немецкие ученые, эмигрировал в США, где продолжил научную работу, хотя наиболее плодотворный период его деятельности, как и других гештальтпсихологов, связан с берлинским периодом.

Первые работы Келера, посвященные исследованию интеллекта шимпанзе, привели его к наиболее значимому открытию - открытию *инсайта* (озарения). Исходя из того, что интеллектуаль-

ное поведение направлено на решение проблемы, Келер создавал такие ситуации, в которых подопытное животное для достижения цели должно было найти обходные пути. Операции, которые совершали обезьяны для решения поставленной задачи, были названы двухфазными, так как состояли из двух частей. В первой части обезьяне нужно было при помощи одного орудия получить другое, которое было необходимо для решения проблемы (например, при помощи короткой палки, которая находилась в клетке, получить длинную, находящуюся на некотором расстоянии от клетки). Во второй части полученное орудие использовалось для достижения искомой цели, например для получения банана, находящегося далеко от обезьяны.

Эксперимент должен был помочь понять, каким способом решается задача - происходит ли слепой поиск правильного решения (по типу метода проб и ошибок) или обезьяна достигает цели благодаря спонтанному схватыванию отношений, пониманию. Эксперименты Келера доказывали, что мыслительный процесс идет по второму пути, т. е. происходит мгновенное схватывание ситуации и верное решение поставленной задачи. Объясняя феномен инсайта, он доказывал, что в тот момент, когда явления входят в другую ситуацию, они приобретают новую функцию. Соединение предметов в новых сочетаниях, связанных с их новыми функциями, ведет к образованию нового гештальта, осознание которого составляет суть мышления. Келер называл этот процесс «переструктурированием гештальта» и считал, что такое переструктурирование происходит мгновенно и не зависит от прошлого опыта субъекта, но только от способа расположения предметов в поле. Именно это переструктурирование и происходит в момент инсайта.

Доказывая универсальность открытого им способа решения задач, Келер по возвращении в Германию провел серию экспериментов по исследованию процесса мышления у детей. Он предлагал детям проблемную ситуацию, сходную с той, которая ставилась перед обезьянами, например, им предлагалось достать машинку, которая была расположена высоко на шкафу. Для того чтобы ее достать, детям надо было использовать разные предметы - лесенку, ящик или стул. Оказалось, что, если в комнате была лестница, дети быстро решали предложенную задачу. Сложнее было в том случае, если надо было догадаться использовать ящик, но наибольшие затруднения вызывал вариант, при котором не было других предметов в комнате, кроме стула, который надо было отодвинуть от стола и использовать как подставку. Келер объяснял эти результаты тем, что лестница с самого начала осознается функционально как предмет, помогающий достать что-то, расположенное высоко. Ее включение в гештальт со шкафом не представляет для ребенка трудностей. Использование ящика уже нуждается в некоторой перестановке, так как он может осознаваться в несколь-

ких функциях. Что же касается стула, то он осознается ребенком не сам по себе, но уже включенным в другой гештальт - со столом, с которым он представляется ребенку единым целым. Поэтому для решения данной задачи детям надо сначала разбить целостный образ стол-стул на два, а затем уже стул соединить со шкафом в новый образ, осознав его новую функциональную роль. Вот почему этот вариант является самым сложным для решения.

Данные эксперименты, подтверждая универсальность инсайта, раскрывали, с точки зрения Келера, и общее направление психического развития, и роль обучения в этом процессе. Доказывая основное положение его школы о том, что психическое развитие связано с переходом от схватывания общей ситуации к ее дифференциации и формированию нового, более адекватного ситуации гештальта, Келер раскрывал условия, способствующие этому переходу. Такое развитие, считал Келер, происходит как внезапно, так и в процессе обучения, которое также ведет к образованию новой структуры и, следовательно, к иному восприятию и осознанию ситуации. Иными словами, при определенных условиях обучение может способствовать развитию мышления, причем это связано не с организацией поисковой активности ребенка по типу проб и ошибок, но с созданием условий, способствующих инсайту. Таким образом, опыты Келера доказывали мгновенный, а не протяженный во времени характер мышления, в основе которого лежит инсайт. Несколько позже К.Бюлер, который пришел к похожему выводу, назвал этот феномен «ага-переживание», также подчеркивая его внезапность и одномоментность.

Понятие об инсайте - ключевое для гештальтпсихологии - стало основой объяснения всех форм мыслительной деятельности, в том числе и продуктивного мышления, как было показано в работах Вертгеймера, о которых говорилось выше.

Дальнейшие исследования Келера были связаны с проблемой изоморфизма. Изучая детерминанты, лежащие в основе инсайта, он пришел к выводу о необходимости анализа физических и физико-химических процессов, происходящих в коре головного мозга. В 1920 г. появилась его работа «Физические гештальты в покое и стационарном состоянии», в которой изложены основные идеи изоморфизма, т. е. идеи подобия двух или нескольких систем, например подобия топографической карты рельефу местности, на ней отраженному. Ориентация на достижения в физике открывала, по мнению Келера, новые перспективы и перед психологией, для которой модели физических полей и тех энергетических процессов, которые их определяют, могут служить аналогом, объясняющим происходящие в коре процессы. Изоморфизм, т. е. идея о соответствии между физической, физиологической и психологической системами, позволял привести сознание в соответствие с физическим миром, не лишая его самостоятельной ценности. Внешним, физиче-

ским гештальтам соответствуют нейрофизиологические, с которыми, в свою очередь, связаны психологические образы и понятия.

Изучение изоморфизма привело Келера к открытию новых законов восприятия - значения (предметности восприятия) и относительного восприятия цветов в паре (закон транспозиции), изложенных им в книге «Гештальтпсихология» (1929). Однако теория изоморфизма осталась самым слабым и уязвимым местом не только его концепции, но и гештальтпсихологии в целом.

Динамическая теория личности и группы Левина

Теория **К.Левина** (1890-1947), так же как теории других гештальтпсихологов, сложилась под влиянием успехов точных наук - физики, математики. Заинтересовавшись в университете психологией, Левин пытался и в эту науку внести точность и строгость эксперимента, сделав ее объективной и экспериментальной. После учебы в университетах Мюнхена и Берлина Левин в 1914 г. получил докторскую степень. Приняв предложение преподавать психологию в психологическом институте Берлинского университета, он сблизился с Коффкой, Келером и Вертгеймером. Близость их позиции связана как с общими взглядами на природу психического, так и с попытками в качестве объективной основы экспериментальной психологии выбрать физику. Однако, в отличие от своих коллег, Левин сосредоточился не на исследовании когнитивных процессов, а на изучении личности человека. После эмиграции в США Левин преподавал в Станфордском и Корнельском университетах. В этот период он занимается главным образом проблемами социальной психологии и в 1945 г. возглавил исследовательский Центр групповой динамики при Массачусетском технологическом институте. Хотя он был его директором всего три года, имя Левина прочно связано с этим Центром, который и после его смерти продолжал работу по намеченным им программам.

Свою теорию личности Левин называл «теория психологического поля». Основные положения этой концепции изложены им в работах «Динамическая теория личности» (1935) и «Принципы топологической психологии» (1936), так как для объяснения он использовал понятия из топологии - науки о пространственных отношениях между объектами, а также математики и физики.

Он исходил из того, что личность живет и развивается в психологическом; поле окружающих ее предметов, каждый из которых имеет определенный заряд (валентность). Его эксперименты доказывали, что для каждого человека эта валентность имеет свой знак, хотя в то же время существуют такие предметы, которые для всех имеют одинаково притягательную или отталкивающую силу. Воздействуя на человека, предметы вызывают в нем потребности,

которые Левин рассматривал как своего рода энергетические заряды, вызывающие напряжение человека. В этом состоянии человек стремится к разрядке, т. е. к удовлетворению собственной потребности. Левин различал два рода потребностей - биологические и социальные (квазипотребности). Одно из наиболее известных уравнений Левина, которыми он описывал поведение человека в психологическом поле под влиянием различных потребностей, показывает, что поведение является одновременно функцией личности и психологического поля.

Потребности в структуре личности не изолированы, но находятся в связи друг с другом, в определенной иерархии. При этом те квазипотребности, которые связаны между собой, могут обмениваться находящейся в них энергией, этот процесс Левин называл коммуникацией заряженных систем. Возможность коммуникации, с его точки зрения, ценна тем, что делает поведение человека более гибким, позволяет ему разрешать конфликты, преодолевать различные барьеры и находить удовлетворительный выход из сложных ситуаций. Эта гибкость достигается благодаря сложной системе замещающих действий, которые формируются на основе связанных, коммуницирующих между собой потребностей. Таким образом, человек не привязан к определенному действию или способу решения ситуации, но может менять их, разряжая возникшее у него напряжение, и это расширяет его адаптационные возможности.

Исследуя формирование замещающих действий, Левин разработал серию экспериментов, в которых детей просили выполнить определенное задание, например помочь взрослому помыть посуду или убрать комнату. В качестве награды ребенок получал какой-то значимый для него приз, поэтому все дети дорожили возможностью выполнить задание взрослого. В контрольном эксперименте взрослый приглашал ребенка помочь ему, но в тот момент, когда ребенок приходил, оказывалось, что кто-то уже помыл все посуду. Дети, как правило, расстраивались, особенно в том случае, если им говорили, что кто-то из сверстников их опередил. Частыми были и агрессивные высказывания в адрес возможных конкурентов. В этот момент экспериментатор предлагал ребятам выполнить другое задание, которое они перед этим не выполняли, подразумевая, что оно тоже значимо для них. Большинство детей мгновенно переключались на новое задание, происходила разрядка обиды и агрессии в новом виде деятельности. Однако некоторые дети не могли быстро сформировать новую потребность и приспособиться к новой ситуации, а потому тревожность и агрессивность таких детей увеличивались, а не уменьшались со временем.

Левин пришел к мнению, что не только неврозы, но и особенности когнитивных процессов, такие виды активности, как сохранение, забывание, волевое поведение, связаны с разрядкой или напряжением потребностей. В многочисленных экспериментах Леви-

на и его учеников было доказано, что нереализованные потребности лучше запоминаются, чем реализованные, что состояние напряжения может вызвать агрессию или тревогу, исследовалась также связь между интеллектуальным уровнем человека и его способностью к замещению одного действия другим. При этом было показано, что умственно отсталые люди совершенно не способны к замещению.

Исследования Левина доказывали, что не только существующая в данный момент ситуация, но и ее предвосхищение, предметы, существующие только в сознании ребенка, могут определять его деятельность. Наличие таких идеальных мотивов поведения дает возможность человеку преодолеть непосредственное влияние поля, окружающих предметов, «встать над полем», как писал Левин. Такое поведение он называл волевым, в отличие от полевого, которое возникает под влиянием непосредственного сиюминутного окружения. В книге «Теория поля и обучение» (1942) Левин раскрыл содержание важного для него понятия временной перспективы, которая определяет поведение человека в жизненном пространстве и служит основой целостного восприятия себя, своего прошлого и будущего. Появление временной перспективы позволяет людям преодолеть давление окружающего поля, что особенно важно в тех случаях, когда они находятся в ситуации выбора. Демонстрируя трудность для маленького ребенка преодолеть сильное давление поля, Левин провел несколько экспериментов, которые вошли в его фильм «Хана садится на камень». В нем, в частности, был снят сюжет о девочке, которая не могла отвести взгляд от понравившегося ей предмета, и это мешало ей достать его, так как для этого нужно было повернуться к нему спиной.

Эти исследования легли в основу разработанной им *теории конфликтов*. Он выявил и описал три типа конфликтов: «стремление-стремление», «избегание-избегание», «стремление-избегание». В его экспериментах на вызванную агрессию было доказано, что искусственно созданная ситуация фрустрации способна вызвать конфликт, провоцирующий испытуемого на разные виды агрессии - против себя, других, ситуации.

Работы Левина раскрывали и значение системы воспитательных приемов для формирования личности ребенка, развития у него способности к разрешению этих конфликтов. Рассматривая системы применяемых взрослых наказаний и поощрений, Левин писал, что при наказании за невыполнение неприятного для ребенка задания дети попадают в ситуацию фрустрации, так как находятся между двумя барьерами (предметами с отрицательной валентностью). Для того чтобы произошла разрядка, ребенок может или принять наказание, или выполнить неприятное задание, однако намного легче для него постараться выйти из поля, пусть даже в идеальном плане, в плане фантазии. Поэтому система наказаний, с

точки зрения Левина, не способствует развитию волевого поведения, но только увеличивает напряженность и агрессивность детей. Более позитивна система поощрений, так как в этом случае за барьером, т. е. за предметом с отрицательной валентностью, следует предмет, вызывающий положительные эмоции, что помогает детям выполнить неприятное задание. Однако наиболее оптимальна система, при которой детям дается возможность выстроить временную перспективу с тем, чтобы снять барьеры данного поля и показать им значение трудного в данный момент задания, превратив тем самым отрицательную валентность в положительную.

Эксперименты Левина показали необходимость не только целостного, но и адекватного понимания себя. Открытые им понятия *уровня притязаний* и *аффекта неадекватности*, который проявляется при попытках доказать человеку неадекватность, неправильность его представлений о себе, сыграли огромную роль в психологии личности, в понимании причин отклоняющегося поведения и его коррекции. При этом Левин подчеркивал, что отрицательное влияние на поведение имеют и завышенный и заниженный уровень притязаний, так как в обоих случаях нарушается возможность установления устойчивого равновесия со средой.

Работы Левина позволили проанализировать факторы, лежащие в основе волевого, собственно личностного поведения человека, позволяющие ему преодолеть давление среды, других людей, обстоятельств. Ведущими факторами оказались интеллектуальная активность и адекватность представлений о себе, обеспечивающие возможность не только понять себя и ситуацию, но и встать над ней, реализовав свои квазипотребности.

Эти результаты сближают позицию Левина с идеями Адлера и гуманистической психологией: важность сохранения целостности личности, ее Самости, необходимость осознания человеком структуры своей личности. Сходство этих концепций, к которым пришли ученые разных школ и направлений, говорит об актуальности данной проблемы, о том, что, осознав влияние бессознательного на поведение, человечество приходит к мысли о необходимости провести границу между человеком и другими живыми существами, понять не только причины его агрессивности, жестокости, сладострастия, которые великолепно объяснил психоанализ, но и основы его нравственности, доброты, культуры. Большое значение имело и стремление в новом мире, после войны, показавшей ничтожность и хрупкость человека, преодолеть складывающееся ощущение типичности и взаимозаменяемости людей, доказать, что люди - целостные, уникальные системы, каждый из которых несет в себе свой внутренний мир, не похожий на мир других людей.

После переезда в США Левин занимался проблемами групповой дифференциации, типологией стиля общения. Он предположил, что группа также может быть рассмотрена как динамическая система,

формирующая социальное поле, по аналогии с системой психологического поля личности. Социальное поведение людей в группе определяется взаимоотношениями внутри ее, конкурирующими тенденциями, стремлениями отдельных членов группы, каналами общения. Иными словами, групповое поведение есть функция общего состояния социального поля, как поведение человека является функцией потребностей и психологического поля. Изучение групповой динамики и работы Левина по снижению межгрупповых конфликтов и повышению потенциала каждого члена группы проложили дорогу в практику и таким приложениям социальной психологии, как Т-группы, тренинг сензитивности, институт лидерства.

Левину также принадлежит описание наиболее распространенных стилей общения - демократического, авторитарного, попустительского, а также исследование условий, способствующих выделению лидеров, звезд и отверженных в группах. Эти исследования Левина стали основой нового направления в социальной психологии - *процессы групповой динамики*. Социальная ситуация в Германии, а также некоторые факты американской действительности послужили толчком для работ, посвященных совместному проживанию людей разной национальности и разного цвета кожи, а также предотвращению расовых предрассудков у детей.

Исследования Левина помогли создать экспериментальные методы исследования в социальной психологии и психологии личности. Таким образом, он создал новые направления в обеих этих областях, хотя его последние работы получили более широкое распространение, чем работы по исследованию мотивации. Социально-психологические эксперименты также помогли Левину, единственному из всех гештальтпсихологов, создать новую научную школу в США.

Работы гештальтпсихологов заложили новые подходы к разнообразным проблемам - от творческого мышления до активности личности. Многообразные исследования психики позволили понять закономерности развития восприятия, мышления и личности, сформировать принципиально отличные от прежних экспериментальные методики. В то же время надо отметить, что не все сделанные в трудах гештальтпсихологов выводы одинаково значимы для современной науки, иногда более интересны проведенные ими эксперименты и полученные результаты, чем их интерпретация, особенно при изучении проблемы изоморфизма или роли феноменологической редукции.

Анализируя научную деятельность гештальтпсихологического направления, необходимо подчеркнуть, что творческий потенциал этой школы не был полностью исчерпан; это доказывается по-

следними работами Левина и Вертгеймера. Однако это единственная школа, которая распалась в 30-е годы, не дойдя, хотя бы в модифицированном виде, до настоящего времени, как психоанализ и бихевиоризм. Но процесс распада гештальтпсихологии не был естественным, связанным с исчерпанностью ее программы, это был результат тех социальных изменений, которые произошли в Европе, в частности в Германии, в те годы и вынудили ученых уехать из страны.

Несмотря на то что и Левин, и Вертгеймер, и Келер продолжили в США научную и преподавательскую работу, наиболее плодотворный период их деятельности связан с Берлинским университетом. Попав в небольшие, часто провинциальные по духу (особенно по сравнению с Берлинским) американские университеты, ученые не сразу, по-видимому, смогли адаптироваться к новым условиям. Повлияли и отсутствие хорошо оснащенных лабораторий, и невозможность снова работать вместе, и малочисленность учеников, с которыми сложно было возродить исследовательскую работу. Возможно, поэтому Левин, который наиболее полно реализовался в новых условиях, значительно изменил проблематику своих работ.

Малочисленность последователей гештальтпсихологии в США была связана с тем, что идеи этого направления не были приняты и широко распространены в американском научном мире. Знакомство с работами гештальтпсихологов произошло в основном благодаря Коффке, который первым поехал с циклом лекций в США и перевел некоторые статьи - свои и своих коллег. Хотя они и были приняты с благожелательным интересом, но господствовавший бихевиоральный подход был абсолютно чужд гештальтпсихологии, а проблемы познания, творчества, надситуативной активности, которые развивали немецкие ученые, не были в центре внимания их американских коллег. В 30-40-е годы, как было показано выше, даже идеи Томлена казались слишком сложными и недостаточно результативными для психологии, в которой ведущими стали положения теории научения Халла. Поэтому естественно, что принципы гештальтпсихологии, отрицавшие возможность механической редукции и управления поведением человека, не были актуальны, а их значение осознано позднее, почти через 30 лет.

Хотя история, в том числе и история науки, не знает сослагательного наклонения, можно предположить, что, если бы развитие гештальтпсихологии шло естественным путем, ее становление и модификация продолжались бы до настоящего времени, обогатив психологию новыми значительными открытиями. Ведь даже сейчас можно говорить о влиянии этой школы на многие современные концепции не только в теории, но и в прикладной области (например, в гештальттерапии Перлза). Общеизвестно и то, что именно

ореол личности Вертгеймера повлиял на молодого ученого Маслоу, который начал изучение проблемы самоактуализированной личности, одним из образцов которой и стал Вертгеймер.

Контрольные вопросы

1. Какие направления исследования существуют в школе бихевиоризма?
2. Почему бихевиористы считали нужным исключить сознание из предмета психологии?
3. В чем суть понятия научения?
4. Какой метод исследования поведения был разработан Торндайком?
5. Какие эксперименты по изучению эмоций проводились Уотсоном?
6. Каковы причины модификации классического бихевиоризма?
7. В чем отличие молярного подхода от молекулярного?
8. Какова роль когнитивных карт в развитии поведения?
9. В чем разница между первичным и вторичным подкреплением, по мнению Халла?
10. В чем различия между стимульным и оперантным бихевиоризмом?
11. Почему оперантное поведение не распадается при отсутствии подкрепления?
12. В чем проявляется роль ожиданий в концепции Мида?
13. Как объясняет происхождение агрессии Доллард?
14. Что такое косвенное подкрепление?
15. В чем значение самоэффективности, по мнению Бандуры?
16. В чем роль гештальта в развитии восприятия?
17. В чем сущность понятия «психологического поля»?
18. Какие законы восприятия были открыты в гештальтпсихологии?
19. Что такое фи-феномен?
20. Как объяснял Коффка психическое развитие?
21. В чем значение работ по изучению развития восприятия для гештальтпсихологии?
22. В чем значение исследования продуктивного мышления Вертгеймера?
23. Как объяснял инсайт Келер?
24. Какова роль инсайта в творческом мышлении?
25. В чем роль замещения и коммуникации потребностей в теории Левина?
26. Чем различаются волевое и полевое поведение?
27. Что дает возможность человеку «встать над полем»?
28. Какие закономерности групповой динамики открыл Левин?

Примерные темы рефератов

1. Сравнительный анализ подхода к научению в теориях Уотсона и Толмена.
2. Особенности формирования поведения в стимульном и оперантном подходе.
3. Возможности и границы управления поведением в бихевиоризме.
4. Роль средств массовой информации в формировании поведения (концепция Бандуры).
5. Сравнительный анализ подхода к проблеме мышления в бихевиоризме и гештальтпсихологии.
6. Проблема инсайта и подход к ее изучению в гештальтпсихологии.

7. Роль социальной ситуации в развитии гештальтпсихологии.
8. Значение теории «психологического поля» Левина для современной психологии личности.

Рекомендуемая литература

- Вертгеймер М.* Продуктивное мышление. - М., 1987.
- Ждан А. Н.* История психологии: от античности к современности. - М., 1999.
- История зарубежной психологии: Тексты.* - М., 1986.
- Келлер В.* Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. - М., 1930.
- Коффка К.* Основы психического развития. - М.; Л., 1934.
- Левин К.* Теория поля в социальных науках. - СПб., 2000.
- Торндайк Э.* Принципы обучения, основанные на психологии. - М., 1929.
- Торндайк Э.* Процесс учения у человека. - М., 1935.
- Уотсон Д.* Психология как наука о поведении. - Одесса, 1925.
- Хрестоматия по истории психологии.* - М., 1980.
- Шульц Д., Шульц С. Э.* История современной психологии. - СПб., 1998.
- Ярошевский М. Г.* История психологии. - М., 1996.

ГЛУБИННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (ПСИХОАНАЛИЗ) И ЕЕ РАЗВИТИЕ В XX ВЕКЕ

Общая характеристика глубинной психологии

Психоанализ (глубинная психология) является одним из первых психологических направлений, появившихся в результате разделения психологии на разные школы. Вышедшие в 1900 и 1901 гг. книги З.Фрейда «Психология сновидений» и «Психопатология обыденной жизни» принято считать условными вехами рождения этого направления, так как в них были сформулированы его основные постулаты. В отличие от предыдущих направлений, особенно гештальтпсихологии, в психоанализе кардинально пересмотрены не только предмет психологии, но и приоритеты - на первое место выходит не интеллект, а мотивация. Предметом психологии в этой школе, как уже упоминалось, стали глубинные, бессознательные структуры психики, а методом их исследования - разработанный этой школой психоанализ.

В становлении этой школы ведущая роль принадлежит, безусловно, З.Фрейду. Без преувеличения можно сказать, что австрийский психолог и психиатр Зигмунд Фрейд - один из тех ученых, кто во многом повлиял на дальнейшее развитие современной психологии, а может быть, и направил ее по определенному пути развития. Это связано не только с содержанием его концепции, но и с личными качествами ученого. Его утверждения о приоритете бессознательного в содержании психики, о значении сексуальных влечений и агрессии не были принципиально новыми для психологии. Эти идеи носились в воздухе в то время, о чем свидетельствуют работы Жане, Шарко, Льебо. Именно они подали Фрейду мысль о роли гипноза и внушения, о возможности его отсроченного воздействия. Важным для него было и положение Brentano об *интенциональности*, целевом предназначении каждого психического акта. Такой целью для Фрейда стала адаптация человека. Эта биологическая детерминация была одним из важнейших методологических принципов его теории, ее стержнем, объясняющим важность насильственной социализации ребенка, необходимость придания социально приемлемой формы сексуальным и агрессивным влечениям. Болезнь в этой концепции как раз и является результатом неудачной (или неполной) адаптации.

Хотя эти новые веяния и существовали в психологии, однако нужен был Фрейд с его настойчивостью и авторитарностью, с его амбициями и невротическими переживаниями, с его трудными воспоминаниями детства и юности, чтобы систематизировать их, создав цельную теорию, чтобы они смогли утвердиться в науке. Без него, возможно, концепция *бессознательного*, которая, конечно, была бы создана, не смогла бы завоевать такой популярности, так быстро утвердиться во всех странах. Она была бы другой, более конформной, традиционной по содержанию. В то же время нетерпимость Фрейда, ревность к любым модификациям привели его к разрыву со всеми учениками и последователями. В результате практически невозможно говорить о фрейдизме как о направлении или школе, так как концепции Юнга, Адлера, Хорни, Ранка и других ученых достаточно самостоятельны. Глубинная психология, в отличие от бихевиоризма или гештальтпсихологии, так и не стала школой, а представляет собой, скорее, набор отдельных теорий бессознательного. Однако в некоторой степени это также послужило на пользу психоанализу, так как каждая концепция стала оригинальным и самобытным взглядом на бессознательное и его роль в психической жизни человека, положив начало собственным школам и сохранив лишь относительную связь с исходной теорией.

Однако, несмотря на существенную модернизацию многих положений Фрейда, некоторые методологические принципы, заложенные в его теории, остались неизменными. К ним относятся следующие положения:

1) понимание психического развития как мотивационного, личностного;

2) рассмотрение развития как адаптации к среде. Хотя среду впоследствии другие психоаналитики не понимали как полностью враждебную, однако она всегда противостоит конкретному индивиду;

3) движущие силы психического развития всегда врожденные и бессознательные и представляют собой психическую энергию, данную в виде влечений или стремлений человека и стремящуюся к разрядке (т. е. удовлетворению);

4) основные механизмы развития, которые также являются врожденными, закладывают основы личности и ее мотивов уже в раннем детстве. Отсюда интерес психоанализа к воспоминаниям о раннем детстве и травмах, полученных в этом возрасте.

Причиной разногласия стали некоторые базовые принципы Фрейда, которые противоречили и теоретическим, и практическим, клиническим выводам его последователей. Это, прежде всего, *пансексуализм* Фрейда, который все стремления человека и культурные достижения объяснял только сексуальными влечениями, в то время как факты показывали, что существуют и другие, не менее важные мотивы. Протест вызвала и переоценка Фрейдом роли биологи-

ческой детерминации в ущерб культурной. Практически совсем не учитывал он и роль социальных и индивидуальных различий, которые также оказывают огромное влияние на мотивацию личности. Это привело к стереотипизации человека, превращению его скорее в биологического индивида, чем в социального субъекта, обладающего собственным, отличным от других, духовным миром.

Фрейд считал открытые им закономерности универсальными для всех людей и всех народов. Это относилось и к этапам развития личности, и к ее структуре, содержанию бессознательных влечений, развитию комплексов. В то же время уже первые исследования показали, что, например, эдипов комплекс, который занимал центральное место в концепции Фрейда, детерминирован скорее социальными, чем биологическими, факторами, особенностями воспитания, принятыми в данной культуре, и взаимоотношениями между родителями и детьми в семье. На это обратили внимание уже Юнг и Адлер (см. табл. 8), чьи результаты по изучению детских воспоминаний (в том числе и собственных) существенно отличались от опыта Фрейда. Адлер, а вслед за ним и другие ученые, также пришел к выводу, что кроме сексуальных и агрессивных существуют и другие, не менее значимые мотивы, которые также могут стать ведущими в процессе формирования личности, например стремление к преодолению своей неполноценности.

Позднее появились и другие факторы, противоречащие положениям Фрейда и в области социальной психологии, и в оценке женской психики, роли Эго, и в психотерапевтической практике. Отказ Фрейда от признания возможной вариативности при проведении психоаналитического сеанса привел к его разрыву даже с такими близкими учениками, как В. Райх, О. Ранк, создавшими собственные психотерапевтические концепции, хотя в теоретическом плане они в гораздо меньшей степени, чем Юнг и Адлер, отошли от Фрейда (см. табл. 8).

Разработка различных коррекционных технологий в других направлениях (прежде всего в бихевиоризме), так же как и новых типологий личности, построенных на основе биологических и социальных различий, стимулировала преодоление усредненного подхода к человеку и в глубинной психологии. Этому способствовало также появление данных клинической практики, свидетельствовавших о недопустимости игнорирования активности и собственной позиции клиента. Эти факты стимулировали модификацию основных постулатов директивной терапии, сделав ее менее жесткой и более индивидуальной.

Если клиническая практика, с которой начиналась глубинная психология, допускала субъективные и невалидизированные способы изучения бессознательного, то для научных исследований необходимо было стандартизировать методики, сделав их более точными и поддающимися объективной проверке. Это привело к

Основные теории глубинной психологии

Ученый	Движущие силы развития личности	Структура и/или типология личности	Основные механизмы развития и защиты
З. Фрейд	Врожденные бессознательные влечения к жизни и смерти (эрос и танатос), трансформирующиеся либидозное, агрессивное и влечение к суициду	Ид, Эго и Супер-Эго	Идентификация с близким взрослым своего пола. Вытеснение, регрессия, рационализация, проекция, сублимация
К. Юнг	Обобщенная психическая энергия либидо, принимающая разные формы и канализирующая опыт человека через врожденные архетипы	Сознание, индивидуальное бессознательное, коллективное бессознательное, типология личности, построенная на доминировании экстра-интровертности и одной из психических функций	
А. Адлер	Чувство общности, чувство неполноценности и стремление к превосходству	Типология - формирование индивидуального стиля жизни, построенная на форме компенсации и чувства общности	Компенсация неполноценности - неполная, полная, сверхкомпенсация и мнимая
К. Хорни	Чувство коренной тревоги (физиологической и психологической)	«Образ Я», который может быть адекватным или неадекватным и включает знание о себе и отношении к себе	Стремление к людям (конформизм), от людей (уход) и против людей (агрессия)
Г. Салливан	Чувство беспокойства, тревоги	«Я-концепция», состоящая из хорошего «Я», плохого «Я» и «не-Я»	Избирательное внимание
Э. Фромм	Стремление к укорененности и независимости, индивидуализации	Типология, основанная на доминировании одной из двух потребностей - быть или иметь	Садизм, мазохизм, конформизм, деструктивизм
Э. Эриксон	Личность развивается на протяжении всей жизни, проходя 8 основных этапов своего становления, на каждом из которых видоизменяется форма психической энергии (чувство вины, идентичности и т.д.)	Ведущая структура Эго, стремящаяся к соматической, личностной и социальной идентичности	Стремление к целостности, идентификация (с собой, своей культурой, этносом и т. д.)

разработке проективных методик, имеющих ключи и примерные стандарты интерпретации материала. За короткое время появились различные виды таких методик (образных и вербальных), получивших широкое распространение, так же как и метод ассоциативного эксперимента, предложенный Юнгом. Достоинство новых способов заключалось не только в большей объективности, но и в возможности быстрее получить искомые данные.

Важным моментом в развитии психоанализа было и изменение подхода к проблеме психологической защиты. Если у Фрейда выполняла функции примирения внутриличностного конфликта (между Ид и Супер-Эго), то в новых теориях Хорни, Фромма, Салливана и других ученых она использовалась и при конфликтах между субъектом и окружающим (см. табл. 8). Поэтому к защите причисляются также другие проявления - такие, как *конформизм, агрессия, уход, садизм* и т. д. Экстериоризация психологической защиты, идея о том, что в стиле общения можно увидеть симптомы невротических переживаний и способы их преодоления, способствовали объективации исследований и разработке новых видов коррекции.

Значимые открытия в психологии личности, сделанные в других направлениях, прежде всего в гуманистической психологии, в теориях социального научения бихевиоризма, заинтересовали и психоаналитиков. Поэтому в Эго-психологии А. Фрейд больше внимания стало уделяться сознательным мотивам человека, а в теориях Салливана и Берна - контактам со значимыми другими (см. табл. 8). Данные о развитии мотивации в течение всей жизни человека, о роли творчества в общей иерархии потребностей привели Э. Эриксона к пересмотру, казалось бы, незыблемых постулатов глубинной психологии, связанных с ролью первых лет жизни. Заговорив о кризисах в процессе становления человека, он ввел в психоанализ и новую для него идею (исключая теорию Адлера) о *цельности личности, необходимости осознания своей идентичности с самим собой и обществом* (см. табл. 8). Таким образом, ко второй половине XX в. психоанализ постепенно стал превращаться в *теорию личности*, хотя первоначально являлся в большей степени *мотивационной теорией индивида*.

Теория Фрейда

Основы психоаналитической концепции были заложены З. Фрейдом (1856-1939). Под влиянием Гёте и Дарвина Фрейд выбрал медицинский факультет Венского университета, на который и поступил в 1873 г. В те годы он работал в физиологической лаборатории доктора Э. Брюке. Эта работа во многом определила будущую уверенность Фрейда в роли биологических основ психики,

его внимание к сексуальным и физиологическим факторам, определяющим бессознательные мотивы человека. Получив в 26 лет докторскую степень, Фрейд вследствие материальных затруднений вынужден был заняться частной практикой. Вначале он работал хирургом, однако, прослушав курс психиатрии, заинтересовался этой областью, прежде всего связью между психическими симптомами и физическими болезнями. К 1885 г. он добился престижного положения лектора в Венском университете.

При помощи Брюке Фрейд получил стипендию для поездки в Париж в клинику Ж. Шарко. Эта стажировка не только доказала Фрейду значительную роль гипноза в лечении истерии, но и открыла впервые завесу над бессознательным, так как в сеансах гипноза Шарко наглядно демонстрировал роль неосознанных мотивов в поступках человека. По возвращении в Вену он совместно с известным психиатром И. Брейером начал исследовать динамику истерии, опубликовав несколько работ на эту тему. Однако постепенно он отошел от Брейера, который настороженно отнесся к предположениям Фрейда о связи неврозов с сексуальными отклонениями. Так же настороженно Брейер отнесся и к новому, предложенному Фрейдом вместо гипноза методу лечения истерии - *психоанализу*, хотя и соглашался с тем, что гипноз неэффективен. Впоследствии, анализируя свой научный путь, Фрейд писал, что он боялся принять ответственность за сделанное им открытие и старался разделить его с другими, боялся и самого этого открытия, той ответственности, которая с ним связана. Фрейд считал, что в отношениях с Брюке, Шарко и особенно с Брейером он трансформировал свои отношения с отцом. Воспоминания детства и сложные семейные отношения, в которых Фрейд, боявшийся и уважавший авторитарного отца, всегда держал сторону мягкой и любящей матери, в значительной мере повлияли на содержание его теории. Стремление заменить реального отца учителем вызвало и двойное отношение Фрейда к учителям - с одной стороны, восхищенное поклонение, а с другой - желание найти свой собственный путь в науке, превзойти своих учителей. Так постепенно вырисовываются контуры концепции Фрейда о *трансфере* и *эдиповом комплексе*, которые затем займут важное место в его теории личности.

Впервые Фрейд заговорил о психоанализе в 1896 г., а в 1897 г. он начал проводить систематические самонаблюдения, которые фиксировал в дневниках до конца жизни. В 1900 г. появилась его книга «Толкование сновидений», в которой он впервые опубликовал важнейшие положения своей концепции, дополненные в его последующих книгах «Психопатология обыденной жизни» (1901), «Я и Оно» (1923), «Тотем и табу» (1913), «Психология масс и анализ человеческого "Я"» (1921). Постепенно его идеи получили признание. В 1910 г. Стенли Холл пригласил Фрейда прочитать лекции в Америке, где его теория приобрела особую популярность. Его

работы стали переводить на многие языки. Вокруг Фрейда постепенно складывался кружок его почитателей и последователей, в который вошли К. Юнг, А. Адлер, Ш. Ференци, О. Ранк, К. Абрахам. После организации психоаналитического общества в Вене его филиалы открылись во всем мире, психоаналитическое движение расширялось, приобретая все больше сторонников. В то же время Фрейд становился все более ортодоксальным и догматичным в своих взглядах, он не терпел ни малейших отклонений от своей концепции, пресекал все попытки самостоятельной разработки и анализа некоторых положений психотерапии или структуры личности, ее взаимоотношений с окружающими, предпринимаемые его учениками. Это привело к отдалению, а потом и к разрыву с Фрейдом самых талантливых его последователей - Адлера, Юнга, Ранка.

По мере роста известности Фрейда росло и количество критических работ, направленных против его взглядов. В 1933 г. нацисты сожгли его книги в Берлине. После захвата немцами Австрии положение Фрейда стало опасным, он подвергался преследованиям. Зарубежные психоаналитические общества собрали значительную сумму денег и фактически выкупили Фрейда у немцев, которые разрешили ему уехать в Англию. Однако его болезнь прогрессировала, не помогали никакие операции и лекарства, и в 1939 г. он умер, оставив после себя созданный им мир, уже полностью открытый для толкований и критики.

Взгляды Фрейда можно разделить на три области - это *метод лечения функциональных психических заболеваний*, *теория личности* и *теория общества*, при этом стержнем всей системы являются его взгляды на развитие и структуру личности человека.

Как уже говорилось, с его точки зрения, развитие психики есть приспособление, адаптация к окружающей, преимущественно враждебной, среде. Эта биологическая детерминация и направляет процесс становления психики. Движущими силами психического развития служат *врожденные и бессознательные влечения* (или *чувства*, как у более поздних психоаналитиков). С точки зрения психоанализа, основой психического развития является не интеллектуальная сфера (как в других школах), а эмоции и мотивы человека; познавательное же развитие есть как бы следствие мотивационного.

Фрейд считал, что психика состоит из трех слоев - *сознательного*, *предсознательного* и *бессознательного*, в которых и располагаются основные структуры личности. При этом содержание бессознательного, по мнению Фрейда, недоступно осознанию практически ни при каких условиях. Содержание предсознательного слоя может быть осознано человеком, хотя это и требует от него значительных усилий.

В бессознательном слое располагается одна из структур личности - *Ид*, которая фактически является энергетической основой психического развития, так как в ней располагаются врожденные

бессознательные влечения, стремящиеся к своему удовлетворению, к разрядке, и таким образом детерминирующие деятельность субъекта. Фрейд считал, что существует два основных врожденных бессознательных влечения - *инстинкт жизни* и *инстинкт смерти*, которые находятся в антагонистических отношениях между собой, создавая основу для фундаментального, биологического внутреннего конфликта. Неосознанность этого конфликта связана не только с тем, что борьба между влечениями, как правило, происходит в бессознательном слое, но и с тем, что поведение человека вызывается чаще всего одновременным действием обеих этих сил.

С точки зрения Фрейда, врожденные влечения представляют собой каналы, по которым проходит энергия, формирующая нашу деятельность. Поэтому и сам Фрейд, и его последователи иногда называли его теорию динамической (или даже гидравлической), подразумевая, что психическая энергия стремится к разрядке (т. е. удовлетворению влечений) и равномерному распределению по всему континууму. Именно поэтому *фрустрация влечения* приводит к неврозу, так как при этом невозможна разрядка. На основании данных положений разрабатывалась идея *катарсического очищения (разрядки)* в сеансе психоанализа и идея *трансфера*, т. е. переноса, обмена энергией между пациентом и психоаналитиком.

Либи́до, о котором так много писали сам Фрейд и его ученики, и является той специфической энергией, которая связана с инстинктом жизни. Энергии, связанной с инстинктом смерти и агрессии, Фрейд не дал собственного имени, но постоянно говорил о ее существовании. Он также считал, что содержание бессознательного постоянно расширяется, так как те стремления и желания, которые человек не смог по тем или иным причинам реализовать в своей деятельности, вытесняются им в бессознательное, наполняя его содержание.

Вторая структура личности - *Эго*, по мнению Фрейда, также является врожденной и располагается как в сознательном слое, так и в предсознании. Таким образом, мы всегда можем осознать свое «Я», хотя это и нелегко. Если содержание *Ид* в процессе жизни ребенка расширяется, то содержание *Эго*, наоборот, сужается, так как ребенок рождается, по выражению Фрейда, с «океаническим чувством "Я"», включая в себя весь окружающий мир. Со временем он начинает осознавать границу между собой и окружающим миром, локализует свое «Я» до своего тела, сужая таким образом объем *Эго*.

Третья структура личности - *Супер-Эго* - неврожденная, она формируется в процессе жизни ребенка. Механизмом ее формирования является идентификация с близким взрослым своего пола, черты и качества которого и становятся содержанием *Супер-Эго*. В процессе идентификации у детей формируется также *эдипов комплекс* (у мальчиков) или *комплекс Электры* (у девочек), т. е. комплекс

амбивалентных чувств, которые испытывает ребенок к объекту идентификации.

Фрейд подчеркивал, что между этими тремя структурами личности существует неустойчивое равновесие, так как не только их содержание, но и направления их развития противоположны друг другу. Влечения, содержащиеся в Ид, стремятся к своему удовлетворению, диктуя человеку такие желания, которые практически не выполнимы ни в одном обществе. Супер-Эго, в содержании которого входят совесть, самонаблюдение и идеалы человека, предупреждает человека о невозможности осуществления этих желаний и стоит на страже соблюдения норм, принятых в данном обществе. Таким образом, Эго становится как бы ареной борьбы противоречивых тенденций, которые диктуются Ид и Супер-Эго. Такое состояние внутреннего конфликта, в котором постоянно находится человек, держит его в постоянном внутреннем напряжении, снижая устойчивость к неврозам. Поэтому Фрейд подчеркивал, что не существует четкой грани между нормой и патологией и испытываемое людьми постоянное напряжение делает их потенциальными невротиками.

Возможность поддерживать свое психическое здоровье зависит от механизмов психологической защиты, которые помогают человеку если не предотвратить (так как это фактически невозможно), то хотя бы смягчить конфликт между Ид и Супер-Эго. Фрейд выделял несколько защитных механизмов, главными из которых являются *вытеснение, регрессия, рационализация, проекция и сублимация*.

Вытеснение - самый неэффективный механизм, так как при этом энергия вытесненного и неосуществленного мотива (желания) не реализуется в деятельности, но остается в человеке, вызывая рост напряженности. Так как желание вытесняется в бессознательное, человек о нем совершенно забывает, но оставшееся напряжение, проникая сквозь бессознательное, дает о себе знать в виде символов, наполняющих наши сновидения, в виде ошибок, описок, оговорок. При этом символ, по мнению Фрейда, не есть непосредственное отражение вытесненного желания, а представляет собой его трансформацию. Поэтому он придавал такое значение *психопатологии обыденной жизни*, т. е. толкованию таких явлений, как ошибки и сновидения человека, его ассоциации. Отношение Фрейда к символике было одной из причин его расхождения с Юнгом, который считал, что существует непосредственная и тесная связь между символом и стремлением человека, и возражал против толкований, придуманных Фрейдом.

Регрессия и *рационализация* являются более успешными видами защиты, так как они позволяют хотя бы частичную разрядку энергии, содержащейся в желаниях человека. При этом регрессия представляет собой более примитивный способ реализации стремлений, выхода из конфликтной ситуации. Человек может начать кусать

ногти, портить вещи, жевать резинку или табак, верить в злых или добрых духов, стремиться к рискованным ситуациям и т.д., причем многие из этих регрессий настолько общеприняты, что даже не воспринимаются таковыми. Рационализация связана со стремлением Супер-Эго хоть как-то проконтролировать создающуюся ситуацию, придав ей добропорядочный вид. Поэтому человек, не осознавая реальных мотивов своего поведения, прикрывает их и объясняет придуманными, но морально приемлемыми мотивами.

При **проекции** человек приписывает другим те желания и чувства, которые он испытывает сам. В том случае, когда субъект, которому было приписано какое-либо чувство, своим поведением подтверждает сделанную проекцию, этот защитный механизм действует достаточно успешно, так как человек может осознать эти чувства как реальные, действительные, но внешние по отношению к нему и не пугаться их. Необходимо подчеркнуть, что введение этого защитного механизма позволило в дальнейшем разработать так называемые **проективные методы исследования личности**. Эти методы, заключающиеся в просьбе закончить неоконченные фразы или рассказы либо составить рассказ по неопределенным сюжетным картинкам, стали существенным вкладом в экспериментальное исследование личности.

Наиболее эффективным механизмом защиты является **сублимация**, так как она помогает направить энергию, которая связана с сексуальными или агрессивными стремлениями, в другое русло, реализовать ее, в частности, в творческой деятельности. В принципе Фрейд считал культуру продуктом сублимации и с этой точки зрения рассматривал произведения искусства, научные открытия. Успех творческой деятельности объясняется тем, что в ней происходит полная реализация накопленной энергии, **катарсис**, или очищение человека от нее. На основе этого подхода к сублимации позднее в психоанализе были разработаны основы терапии искусством - **арт-терапии**.

Либидозная энергия, которая связана с инстинктом жизни, является также основой развития личности, характера человека, и, исходя из закономерностей ее развития, Фрейд создал свою периодизацию. Он считал, что в процессе жизни человек проходит несколько этапов, отличающихся друг от друга способом фиксации либидо, способом удовлетворения инстинкта жизни. При этом Фрейд уделял большое внимание тому, каким именно способом происходит фиксация и нуждается ли человек при этом в посторонних объектах. На этих основаниях он выделял три больших этапа, разделяющихся на несколько стадий.

Первый этап- **либидо-объект** - характерен тем, что ребенок нуждается в постороннем объекте для реализации либидо. Этот этап длится до года и носит название **оральной стадии**, так как удовлетворение происходит при раздражении полости рта. Фиксация на этой

стадии происходит в том случае, если ребенок в данный период не смог реализовать свои либидозные желания (например, ему не давали соски). Для этого типа личности характерна, с точки зрения Фрейда, определенная инфантильность, зависимость от взрослых, родителей даже в зрелом возрасте. Причем такая зависимость может выражаться как в конформном, так и в негативном поведении.

Второй этап, который длится до начала полового созревания, называется *либидо-субъект* и характеризуется тем, что для удовлетворения своих инстинктов ребенку не требуется никакой внешний объект. Иногда Фрейд называл этот этап *периодом нарциссизма*, считая, что для всех людей, у которых произошла фиксация на данном этапе, характерна ориентация на себя, стремление использовать окружающих для удовлетворения собственных нужд и желаний, эмоциональная отгороженность от них. Этап нарциссизма состоит из нескольких стадий. Первая, которая длится примерно до трех лет, - *анальная*, при которой ребенок не только учится определенным навыкам туалета, но у него начинает формироваться и чувство собственности. Фиксация на этой стадии формирует *анальный характер*, который характеризуется упрямством, часто жесткостью, аккуратностью и бережливостью.

С трех лет ребенок переходит на следующую, *фаллическую стадию*, на которой дети начинают осознавать свои сексуальные отличия, интересоваться своими гениталиями. Фаллическую стадию Фрейд называл критической для девочек, которые впервые начинают осознавать свою неполноценность в связи с отсутствием у них пениса. Это открытие, считал он, может привести к позднейшей невротизации или агрессивности, которая вообще характерна для людей, фиксированных на этой стадии. В этот период растет напряженность в отношениях с родителями, прежде всего с родителем своего пола, которого ребенок боится и к которому ревнует родителя противоположного пола. Напряженность ослабевает к шести годам, когда наступает латентная стадия в развитии либидозного влечения. В этот период, который длится до начала полового созревания, дети обращают большое внимание на учебу, спорт, игры.

Третий этап начинается в подростковом возрасте и называется, как и первый, *либидо-объект*, так как для удовлетворения либидозного влечения человеку опять необходим партнер. Эту стадию также называют *генитальной*, так как для разрядки либидозной энергии человек ищет способы половой жизни, характерные для его пола и типа его личности.

Подчеркивая значение родителей в развитии личности ребенка, Фрейд писал о том, что именно от них во многом зависит способ прохождения этих периодов психического развития, а травмы, полученные при общении со взрослым в первые годы жизни, являются причиной психических и социальных отклонений в поведении, которые могут проявиться значительно позднее.

Либидозную энергию Фрейд считал основой развития не только индивидуального человека, но и общества. Он писал о том, что вождь племени является своего рода его отцом, к которому мужчины испытывают эдипов комплекс, стремясь занять его место. Однако с убийством вождя в племя приходят вражда, кровь и междоусобица, оно слабнет, и такой негативный опыт приводит к созданию первых законов, *табу*, которые начинают регулировать социальное поведение людей. Позднее последователи Фрейда создали систему *этнопсихологических концепций*, которая объясняла особенности психики различных народов способами прохождения основных этапов в развитии либидо. Он писал, в частности, что способы ухода за младенцем, зафиксированные в культуре общества, служат основой как индивидуальной психики, так и ментальности данной нации. Однако дальнейшие исследования не подтвердили эту часть теории Фрейда, выявив более сложные и неоднозначные факторы формирования личности ребенка и развития культуры и общества в целом.

Если теория культуры не нашла широкого распространения и подтверждения в науке, то метод, разработанный Фрейдом, со временем стал очень популярным.

Психоанализ занимал важнейшее место в теории Фрейда. Именно для объяснения действия этого метода и были созданы остальные части его теории. В своей психотерапии Фрейд исходил из того, что врач занимает для пациента место родителя, доминирующее положение которого он признает безусловно. При этом между ними устанавливается канал, по которому происходит беспрепятственный обмен энергией между терапевтом и пациентом, т. е. является трансфер. Благодаря этому терапевт не только проникает в бессознательное своего пациента, но и внушает ему определенные положения, прежде всего свое понимание, свой анализ причин его невротического состояния. Этот анализ происходит на основе символической интерпретации ассоциаций, снов или ошибок пациента, т. е. следов его вытесненного влечения, о котором говорили выше. При этом врач не просто делится с пациентом своими наблюдениями, но внушает ему свое толкование, которое пациент некритично принимает. Это внушение, по мнению Фрейда, и обеспечивает катарсис, так как, принимая позицию врача, пациент осознает свое бессознательное и освобождается от него. Так как основа выздоровления при этом связана с внушением, такая терапия была названа *директивной*, в отличие от той, которая основана на равноправном отношении пациента и врача.

Хотя не все аспекты теории Фрейда получили научное признание, а многие его положения сегодня кажутся принадлежащими скорее истории, чем современной психологии, невозможно не признать, что его идеи повлияли на развитие не только психологии, но и культуры, искусства, медицины, социологии. Фрейд открыл це-

лый мир, который лежит за пределами нашего сознания, и в этом огромная заслуга перед человечеством.

Дальнейшее развитие психоанализа связано с именами ближайших учеников Фрейда, прежде всего с теоретическими поисками К. Юнга и А. Адлера.

Аналитическая психология Юнга

Швейцарский психолог **К.Г.Юнг** (1875-1961) окончил университет в Цюрихе. Пройдя стажировку у известного психиатра П. Жане, он открыл собственную психологическую и психиатрическую лабораторию. В это же время он познакомился с первыми работами Фрейда, открыл для себя его теорию. Сближение с Фрейдом оказало решающее влияние на его научные взгляды. Сам же Фрейд в одно время считал именно Юнга своим первым учеником и последователем. Однако вскоре выяснилось, что, несмотря на близость позиций и стремлений, между ними существуют и значительные разногласия, примирить которые им не удалось. Эти разногласия были связаны прежде всего с разным подходом к анализу бессознательного, так как Юнг, в отличие от Фрейда, утверждал, что «не только самое низкое, но и самое высокое в личности может быть бессознательным». Не соглашаясь с пансексуализмом Фрейда, Юнг считал либидо обобщенной психической энергией, которая может принимать различные формы. Не менее значимыми были и различия в толковании сновидений и ассоциаций. Фрейд считал, что символы, используемые человеком, замещают другие, вытесненные предметы и влечения. В противовес ему Юнг был уверен, что только знак, осознанно употребляемый человеком, замещает что-то другое, а символ является самостоятельной, живой, динамической единицей. Символ ничего не замещает, но отражает то психологическое состояние, которое испытывает человек в данный момент, он как бы и есть само это состояние. Поэтому Юнг возражал против символической интерпретации снов или ассоциаций, разрабатываемой Фрейдом, считая, что необходимо идти вслед за символикой человека в глубь его бессознательного.

Определенные расхождения существовали и по вопросу психокоррекции. Фрейд утверждал, что зависимость пациента от психотерапевта постоянна и не может быть уменьшена, т. е. он придерживался концепции директивной терапии. В то же время Юнг, хотя и поддерживал директивность отношений в начале курса психотерапии, считал, что зависимость пациента от врача должна уменьшаться со временем, особенно в последней фазе терапии, которую он называл *трансформацией*.

Окончательный разрыв между ними произошел в 1912 г., после того как Юнг опубликовал свою книгу «Символы трансформации».

Разрыв был болезненным для обеих сторон, особенно для Юнга, но он не мог отступить от тех положений, которые считал важными для своей теории. Постепенно он пришел к мысли о том, что его интерпретация символа дает ему ключ к анализу не только сновидений, но и мифов, сказок, религии, искусства. Он исследовал не только европейскую, но и индийскую, китайскую, тибетскую культуры, обращая внимание на их символику. Это и привело Юнга к одному из важнейших его открытий - существованию коллективного бессознательного. Его теория, названная *аналитической психологией*, изложена им в книгах «Психологические типы» (1921), «Избранные труды по аналитической психологии» (1939), «Подход к бессознательному» (1961), получивших широкое распространение и принесших Юнгу заслуженную славу.

Юнг считал, что структура личности состоит из трех частей - *коллективного бессознательного, индивидуального бессознательного и сознания*. Если индивидуальное бессознательное и сознание представляют собой чисто личностные прижизненные приобретения, то коллективное бессознательное - своего рода «память поколений», то психологическое наследство, с которым ребенок появляется на свет. Юнг писал, что «содержание коллективного бессознательного лишь в минимальной степени формируется личностью и в своей сущности вообще не является индивидуальным приобретением. Это бессознательное - как воздух, которым дышат все и который не принадлежит никому».

Содержание коллективного бессознательного состоит из *архетипов* - форм, организующих и канализирующих психологический опыт индивида. Юнг часто называл архетипы *первичными образами*, так как они связаны с мифическими и сказочными темами. Он также считал, что архетипы организуют не только индивидуальную, но и коллективную фантазию (например, лежат в основе мифологии народа, его религии, определяя психологию народа, его самосознание). Через актуализацию определенных архетипов культура оказывает влияние и на становление индивидуальной психики человека.

Основными архетипами индивидуальной психики Юнг считал Эго, Персону, Тень, Аниму, или Анимус, и Самость. Эго и Персона легче поддаются осознанию, чем остальные главные архетипы, которые с трудом рефлексировываются самим человеком.

Эго является центральным элементом личного сознания, оно как бы собирает разрозненные данные личного опыта в единое целое, формируя из них целостное и осознанное восприятие собственной личности. При этом Эго стремится противостоять всему, что угрожает хрупкой связности нашего сознания, старается убедить нас в необходимости игнорировать бессознательную часть души.

Персона - это та часть нашей личности, которую мы показываем миру, какими мы хотим быть в глазах других людей. Персона

включает в себя и типичные для нас роли, стиль поведения и одежду, способы выражения. Персона оказывает и позитивное, и негативное влияние на нашу личность. Доминирующая персона может подавить индивидуальность человека, развивать в нем конформизм, стремление слиться с той ролью, которую навязывает человеку среда. В то же время Персона защищает нас от давления среды, от любопытных взглядов, стремящихся проникнуть в душу человека, помогает в общении, особенно с незнакомыми людьми.

Тень представляет собой центр личного бессознательного. Как Эго собирает данные о нашем внешнем опыте, так Тень фокусирует, систематизирует те впечатления, которые были вытеснены из сознания. Таким образом, содержанием тени являются те стремления, которые отрицаются человеком как не совместимые с его персоной, с нормами общества. При этом чем больше доминирует Персона в структуре личности, тем больше содержание Тени, так как индивиду необходимо вытеснять в бессознательное все большее количество желаний.

Фактически расхождения между Юнгом и Фрейдом во многом касались именно роли Тени в структуре личности, так как Юнг считал ее лишь одной из составляющих этой структуры, а Фрейд ставил Тень в центр личности, делал центром своих исследований именно ее содержание. В то же время Юнг не считал возможным просто избавиться от Тени, не признавать ее, так как она - законная часть личности и человек без Тени так же неполноценен, как и без других частей души. Самое вредное, с его точки зрения, это как раз не замечать, игнорировать Тень, в то время как внимательное отношение к ней, стремление к анализу ее содержания (то, что Юнг называет **техникой обращения с Тенью**) помогают преодолеть ее негативное влияние.

Анима (у мужчины) или **Анимус** (у женщины) - это те части души, которые отражают интерсексуальные связи, представления о противоположном поле. На их развитие большое влияние оказывают родители (мать у мальчика и отец у девочки). Этот архетип во многом формирует поведение и творчество человека, так как является источником проекций, новых образов в душе человека.

Самость, с точки зрения Юнга, представляет собой центральный архетип всей личности, а не только ее сознательной или бессознательной части, это «архетип порядка и целостности личности». Его главное значение в том, что он не противопоставляет разные части души (сознательную и бессознательную) друг другу, но соединяет их так, чтобы они дополняли друг друга. В процессе развития личность обретает все большую целостность, Самость и, индивидуализируясь, становится все более свободной в своем выражении и самопознании.

Идеи о необходимости сохранения целостности и индивидуализации при развитии личности развивались Юнгом уже в 50-60-е

годы под влиянием новых тенденций в понимании личности, в том числе в русле гуманистической психологии. К этому же времени относятся его положения о роли сознания в духовном росте и организации поведения. Такая трансформация некоторых положений психоанализа, принимавшихся и Юнгом в начале века, была для него особенно важна, так как он постоянно подчеркивал открытость своей концепции для всего нового, в отличие от ортодоксальности теории Фрейда.

Исходя из структуры души, Юнг создал свою типологию личности, выделив два типа - *экстравертов* и *интровертов*. Интроверты в процессе индивидуализации обращают больше внимания на внутреннюю часть своей души, строят свое поведение на основе собственных идей, собственных норм и убеждений. Экстраверты, наоборот, больше ориентированы на Персону, на внешнюю часть своей души. Они прекрасно ориентируются во внешнем мире, в отличие от интровертов, и в своей деятельности исходят главным образом из его норм и правил поведения. Если для интроверта опасность представляет полный разрыв контактов с внешним миром, то для экстравертов не меньшая опасность таится в потере себя. В своих крайних проявлениях экстраверты являются догматиками, в то время как интроверты - фанатиками.

Однако Самость, стремление к целостности личности не позволяет одной из ее сторон полностью подчинить другую. Эти две части души, два типа как бы делят сферы своего влияния. Как правило, экстраверты хорошо строят отношения с большим кругом людей, учитывают их мнения и интересы, в то же время в узком кругу близких им людей они открываются другой стороной своей личности, интровертной. Здесь они могут быть деспотичны, нетерпеливы, не учитывают мнения и позиции других людей, стараются настоять на своем. Общение с широким кругом незнакомых и плохо знакомых людей чрезвычайно затруднительно для интроверта, который исходит только из своих позиций и не может выстроить адекватную линию поведения, понять точку зрения собеседника. Он либо настаивает на своем, либо просто уходит от контакта. В то же время в общении с близкими он, наоборот, раскрывается, верх берет его экстравертная, обычно подавляемая сторона личности, он - мягкий, заботливый и теплый семьянин. Как и Фрейд, Юнг часто иллюстрировал свои выводы ссылками на ту или иную историческую личность. Так и в описании экстра- и интровертов он, в частности, упоминал известных русских писателей Толстого и Достоевского, относя Толстого к типичным экстравертам, а Достоевского - к интровертам.

Типология Юнга базируется на двух основаниях - доминировании экстра-интровертности и развитии четырех основных психических процессов: мышления, чувствования, интуиции и ощущений. У каждого человека, утверждал Юнг, доминирует тот или иной

процесс, который в сочетании с интро- или экстраверсией индивидуализирует путь развития человека. При этом он считал мышление и чувство альтернативными способами принятия решения. Так как мышление ориентировано на логические посылки, мыслящие люди превыше всего ценят абстрактные принципы, идеалы, порядок и системность в поведении. Чувствующие люди, напротив, принимают решения спонтанно, ориентируясь на эмоции, предпочитают любые чувства, даже отрицательные, скуке и порядку.

Если мышление и чувства характеризуют активных людей, способных по той или иной причине принимать решения, то ощущение и интуиция характеризуют, скорее, способы получения информации, и люди, у которых доминируют эти типы психических процессов, более созерцательны. Ощущение ориентируется на прямой, непосредственный опыт, и осязающие типы, как правило, лучше реагируют на непосредственную ситуацию, в то время как интуитивные типы - на прошлую или будущую. Для них то, что возможно, важнее того, что происходит в настоящем. Хотя все эти функции присутствуют в каждом человеке, доминирует одна из них, которая частично дополняется второй функцией. Причем, чем более осознанной и доминирующей является одна из этих функций, тем более бессознательными и дополняющими - остальные функции. Поэтому данные их опыта могут восприниматься человеком не только как чуждые ему, но и как прямо враждебные.

Хотя главным содержанием души Юнг считал ее бессознательные структуры, он не только не отрицал возможность их осознания, но и считал этот процесс очень важным для личностного роста человека. К одному из вариантов такого осознания себя относится психотерапия, в которой врач является помощником пациента, помогая ему понять себя, вернуть себе целостность. Юнг осознавал сложность символической интерпретации и доказывал необходимость отказа от упрощений, принимаемых Фрейдом при их интерпретации. Его анализ символов и их возможной интерпретации - одно из значительных достижений теории Юнга. В отличие от большинства психоаналитиков Юнг сознательно выстраивал свою теорию как открытую систему, которая может воспринимать новую информацию, не искажая ее в угоду своим постулатам, и в этом - еще одно достоинство его теории.

Индивидуальная психология Адлера

Еще дальше, чем теория Юнга, отстоит от позиции Фрейда индивидуальная психология А.Адлера (1870-1937). Адлер, который в детстве часто и тяжело болел, надеялся, что выбор профессии врача поможет ему и его близким в борьбе с недугами. Окончив медицинский факультет Венского университета, он практиковал

как врач-офтальмолог. Однако вследствие его растущего интереса к деятельности нервной системы область занятий Адлера стала смещаться в сторону психиатрии и неврологии.

В 1902 г. Адлер стал одним из первых четырех членов кружка, образовавшегося вокруг создателя нового психологического направления - Фрейда. В 1910 г. по предложению Фрейда он возглавил Венское психоаналитическое общество. Однако вскоре Адлер начал развивать идеи, противоречившие некоторым основным положениям Фрейда. Когда эти расхождения обострились, ему было предложено изложить свои взгляды, что он и сделал в 1911 г., отказавшись затем от поста президента общества. Спустя некоторое время он официально оборвал свои связи с психоанализом, вышел из общества со своими сторонниками и организовал собственную группу, получившую название Ассоциация индивидуальной психологии.

После Первой мировой войны он заинтересовался вопросами образования, основал первую воспитательную клинику в рамках венской системы школьного образования, а затем и экспериментальную школу, которая претворила в жизнь его идеи в области образования. Особое значение Адлер придавал занятиям с учителями, так как полагал, что чрезвычайно важно работать с теми, кто формирует умы и характеры юношества. Для помощи родителям в воспитании детей им были организованы консультативные центры для детей при школах, где дети и их родители могли получить нужный им совет и помощь. К 1930 г. только в Вене было 30 таких центров.

В 1935 г. он переехал в США, где продолжал работать в качестве врача-психиатра, одновременно занимая пост профессора медицинской психологии. Индивидуальная психология Адлера, интерес к которой несколько снизился после его смерти в 1937 г., снова оказалась в центре внимания психологов в 50-е годы, значительно повлияв на формирование гуманистической психологии и нового подхода к проблеме личности.

Адлер стал основателем нового, социально-психологического подхода к исследованию психики человека. Именно в развитии новых идей своей концепции он и разошелся с Фрейдом. Его теория, изложенная в книгах «О нервном характере» (1912), «Теория и практика индивидуальной психологии» (1920), «Человекзнание» (1927), «Смысл жизни» (1933), представляет собой совершенно новое направление, очень мало связанное с классическим психоанализом и составляющее целостную систему развития личности.

Главная идея Адлера заключалась в том, что он отрицал положения Фрейда и Юнга о доминировании бессознательных влечений в личности и поведении человека, влечений, которые противопоставляют человека обществу. Не врожденные влечения, не врожденные архетипы, но чувство общности с другими людьми, стиму-

лирующее социальные контакты и ориентацию на других людей, - вот та главная сила, которая определяет поведение и жизнь человека, считал Адлер. Однако есть и нечто общее, объединяющее концепции этих трех психологов: все они предполагали, что человек имеет некоторую внутреннюю, присущую ему одному природу, которая оказывает влияние на формирование личности. При этом Фрейд придавал решающее значение сексуальным факторам, Юнг - первичным типам мышления, а Адлер подчеркивал роль общественных интересов.

В то же время Адлер был единственным, кто считал важнейшей тенденцией в развитии личности человека стремление сохранить в целостности свою индивидуальность, осознавать и развивать ее. Фрейд в принципе отвергал идею об уникальности каждой человеческой личности, исследуя скорее то общее, что присуще бессознательному. Юнг хотя и пришел к идее о целостности и Самости личности, но значительно позже, в 50-60-х годах. Мысль о целостности и уникальности личности является неоценимым вкладом Адлера в психологию.

Не менее важна и введенная им идея о творческом «Я». В отличие от фрейдовского Эго, служившего целям врожденных влечений и потому определяющего полностью путь развития личности в заданном направлении, «Я» Адлера представляет собой субъективную и индивидуализированную систему, которая может менять направление развития личности, интерпретируя жизненный опыт человека и придавая ему различный смысл. Более того, это «Я» само предпринимает поиски такого опыта, который может облегчить конкретному человеку создать его собственный, уникальный стиль жизни.

Теория личности Адлера представляет собой хорошо структурированную систему и покоится на нескольких основных положениях, объясняющих многочисленные варианты и пути развития личности: 1) фиктивный финализм, 2) стремление к превосходству, 3) чувство неполноценности и компенсации, 4) общественный интерес, 5) стиль жизни, 6) творческое «Я».

Идея фиктивного финализма была заимствована Адлером у известного немецкого философа Ганса Файгингера, писавшего, что все люди ориентируются в жизни посредством конструкций или фикций, которые организуют и систематизируют реальность, детерминируя наше поведение. У Файгингера Адлер также почерпнул идею о том, что мотивы человеческих поступков определяются в большей степени надеждами на будущее, а не опытом прошлого. Эта конечная цель может быть фикцией, идеалом, который нельзя реализовать, но тем не менее оказывается вполне реальным стимулом, определяющим устремления человека. Адлер также подчеркивал, что здоровый человек в принципе может освободиться от влияния фиктивных надежд и увидеть жизнь и будущее такими, какие

они есть на самом деле. В то же время для невротиков это невыполнимо, и разрыв между реальностью и фикцией еще больше усиливает их напряжение.

Адлер считал, что большое значение в формировании структуры личности человека имеют его семья, люди, которые его окружают в первые годы жизни. Значение социального окружения особенно подчеркивалось Адлером (одним из первых в психоанализе), так как он считал, что ребенок рождается не с готовыми структурами личности, а лишь с их прообразами, которые формируются на протяжении жизни. Наиболее важной структурой он называл стиль жизни.

Развивая идею о стиле жизни, формирующем поведение человека, Адлер исходил из того, что это та детерминанта, которая определяет и систематизирует опыт человека. Стиль жизни тесно связан с чувством общности, одним из трех врожденных бессознательных чувств, составляющих структуру «Я». Чувство общности, или общественный интерес, представляет собой своеобразный стержень, который держит всю конструкцию стиля жизни, определяет ее содержание и направление. Чувство общности хотя и является врожденным, но может остаться неразвитым. Эта неразвитость чувства общности становится основой асоциального стиля жизни, причиной неврозов и конфликтов человека. Развитие чувства общности связано с близкими взрослыми, окружающими ребенка с детства, прежде всего с матерью. У отверженных детей, растущих с холодными, отгороженными от них матерями, чувство общности не развивается. Не развивается оно и у избалованных детей, так как чувство общности с матерью не переносится на других людей, остающихся для ребенка чужими. Уровень развития чувства общности определяет систему представлений о себе и мире, которая создается каждым человеком. Неадекватность этой системы создает препятствия для личностного роста, провоцирует развитие неврозов.

Формируя свой жизненный стиль, человек фактически сам является творцом своей личности, которую он создает из сырого материала наследственности и опыта. Творческое «Я», о котором пишет Адлер, представляет собой своеобразный фермент, который воздействует на факты окружающей действительности и трансформирует эти факты в личность человека, «личность субъективную, динамичную, единую, индивидуальную и обладающую уникальным стилем». Творческое «Я», с точки зрения Адлера, сообщает жизни человека смысл, оно творит как саму цель жизни, так и средства для ее достижения. Таким образом, Адлер рассматривал процессы формирования жизненной цели, стиля жизни по сути как акты творчества, которые придают человеческой личности уникальность, сознательность и возможность управления своей судьбой. В противовес Фрейдю он подчеркивал, что люди - это не пешки в

руках внешних сил, но сознательные целостности, самостоятельно и творчески создающие свою жизнь.

Если чувство общности определяет направление жизни, ее стиль, то два других врожденных и бессознательных чувства - неполноценности и стремления к превосходству - представляют собой источники энергии личности, необходимой для ее развития. Оба эти чувства являются позитивными, это стимулы для личностного роста, самосовершенствования. Если чувство неполноценности воздействует на человека, вызывая в нем желание преодолеть свой недостаток, то стремление к превосходству вызывает желание быть лучше всех, не только преодолеть недостаток, но и стать самым умелым и знающим. Эти чувства, с точки зрения Адлера, стимулируют не только индивидуальное развитие, но и развитие общества в целом благодаря самосовершенствованию и открытиям, сделанным отдельными людьми. Существует и специальный механизм, помогающий развитию этих чувств, - *компенсация*.

Адлер выделил четыре основных вида компенсации - неполную компенсацию, полную компенсацию, сверхкомпенсацию и мнимую компенсацию, или уход в болезнь. Соединение определенных видов компенсации с жизненным стилем и уровнем развития чувства общности дало ему возможность создать одну из первых типологий развития личности.

Он считал, что развитое чувство общности, определяя социальный стиль жизни, позволяет ребенку создать достаточно адекватную схему апперцепции. При этом дети с неполной компенсацией меньше чувствуют свою ущербность, так как они могут компенсироваться при помощи других людей, сверстников, от которых они не чувствуют отгороженности. Это особенно важно при физических дефектах, которые часто не дают возможности полной их компенсации и тем самым могут послужить причиной изоляции ребенка от сверстников, остановить его личностный рост и совершенствование.

В случае сверхкомпенсации такие люди стараются обратить свои знания и умения на пользу людям, их стремление к превосходству не превращается в агрессию против людей. Примером такой сверхкомпенсации превосходства при социальном жизненном стиле для Адлера служили Демосфен, преодолевший свое заикание, Ф. Рузвельт, преодолевший свою физическую слабость, многие другие замечательные люди, не обязательно широко известные, но приносящие пользу окружающим.

В то же время при неразвитом чувстве общности у ребенка начинают уже в раннем детстве формироваться различные невротические комплексы, которые приводят к отклонениям в развитии его личности. Так, неполная компенсация способствует возникновению комплекса неполноценности, который делает неадекватной схему апперцепции, изменяет жизненный стиль, делая ребенка тре-

возможным, неуверенным в себе, завистливым, конформным и напряженным. Невозможность преодолеть свои дефекты, в особенности физические, часто приводит и к мнимой компенсации, и ребенок, так же как позднее уже взрослый человек, начинает спекулировать своим недостатком, стараясь извлечь привилегии из внимания и сочувствия, которыми его окружают. Однако такой вид компенсации несовершенен, так как он останавливает личностный рост и формирует неадекватную, завистливую, эгоистическую личность.

В случае сверхкомпенсации у детей с неразвитым чувством общности стремление к самосовершенствованию трансформируется в невротический комплекс власти, доминирования и господства. Такие люди используют свои знания для приобретения власти над людьми, для порабощения их, думая не о пользе для общества, а о своих выгодах. При этом также формируется неадекватная схема апперцепции, изменяющая стиль жизни. Подобные люди - тираны и агрессоры, они подозревают окружающих в желании отнять у них власть и потому становятся подозрительными, жестокими, мстительными, не щадят даже своих близких. Для Адлера примерами такого стиля жизни были Нерон, Наполеон, Гитлер и другие авторитарные правители и тираны, не обязательно в масштабах страны, но и в рамках своей семьи, близких. При этом, с точки зрения Адлера, наиболее авторитарными и жестокими становятся дети избалованные, в то время как отверженным детям в большей степени присущи комплексы вины и неполноценности.

Таким образом, одним из главных качеств личности, которое помогает ей устоять в жизненных невзгодах, преодолеть трудности и достичь совершенства, является умение сотрудничать с другими. Только в сотрудничестве человек может преодолеть свое чувство неполноценности, принести ценный вклад в развитие общества. Адлер писал, что, если человек умеет сотрудничать с другими, он никогда не станет невротиком, в то время как недостаток кооперации есть корень невротических и плохо приспособленных стилей жизни.

Хотя не все теоретические положения Адлера, главным образом связанные с типологией личности детей, очередностью их рождения, нашли свое подтверждение в дальнейших экспериментальных исследованиях, сама идея о роли чувства общности и индивидуального стиля жизни в формировании личности ребенка, особенно мысль о компенсации как основном механизме психического развития и коррекции поведения, стала неоценимым вкладом в психологию.

Необходимо отметить и вклад Адлера в психотерапию, так как он одним из первых исследовал роль игры в преодолении неврозов и закомплексованности. Он считал, что именно игра позволяет детям преодолеть их комплекс неполноценности, который они испытывают в мире окружающих их взрослых. При этом спонтанная

игра детей уже является хорошим психотерапевтическим средством. В том же случае, когда требуются преодоление более серьезных комплексов и решение специальных проблем, развитие игры должно осуществляться и направляться взрослым.

Теория Адлера стала своеобразной антитезой фрейдовской концепции человека. Она оказала огромное влияние на гуманистическую психологию, психотерапию и психологию личности.

Развитие психоанализа в 30-50-е годы

В отличие от Юнга и Адлера, которые подчеркивали, что разошлись с Фрейдом по принципиальным вопросам, связанным прежде всего со структурой личности и механизмами личностного развития, **К.Хорни** (1885-1952) говорила, что она лишь стремится исправить некоторые недостатки теории Фрейда, оставаясь его последовательницей по принципиальным вопросам. Однако ее попытки раздвинуть рамки ортодоксального фрейдизма, недостаток которого заключается, по ее мнению, в механистической, биологической направленности этой концепции, на самом деле привели и ее к пересмотру основных положений теории Фрейда.

Хорни получила образование на медицинском факультете Берлинского университета. В 1918 г. она поступила на работу в Берлинский психоаналитический институт, в котором проработала до 1932 г. По приглашению Ф.Александера она переехала в США, куда перебрались и другие известные немецкие ученые в связи с приходом нацизма. В течение двух лет Хорни занимала пост заместителя директора Чикагского психоаналитического института. В 1934 г. она переехала в Нью-Йорк, где преподавала в психоаналитическом институте, занимаясь параллельно терапевтической практикой. Как и многие последователи Фрейда, она постепенно разочаровалась в ортодоксальном психоанализе и основала свою ассоциацию, преобразованную позднее в Американский институт психоанализа.

Так же как и Адлер и позднее Фромм, Хорни пришла к выводу о доминирующем влиянии общества, социального окружения на развитие личности человека. Она также доказывала, что развитие не предопределено только врожденными инстинктами, человек может изменяться и продолжать свое развитие в течение жизни, поэтому не существует фатальной обреченности на невроз, о которой говорил Фрейд. Хорни утверждала, что есть четкая грань между нормой и патологией и потому есть надежда на полное выздоровление даже у невротизированных людей. Разработанная ею концепция нашла отражение во многих ее работах, и прежде всего в книгах «Новые пути в психоанализ» (1939) и «Невроз и развитие человека» (1950).

Она исходила из того, что в структуре личности доминируют не инстинкты агрессии или либидо, а бессознательное чувство тревоги, беспокойства, которое Хорни называла *чувством коренной тревоги*. Давая определение этому чувству, Хорни писала, что оно связано с «имеющимся у ребенка ощущением одиночества и беспомощности в потенциально враждебном ему мире». Таким образом, в ее теории сохраняется не только идея Фрейда о значении бессознательного, но и его мысль об антагонизме между внешним миром и человеком.

Хорни считала, что причинами развития этой тревоги могут быть и отчуждение родителей от ребенка, и чрезмерная их опека, подавляющая личность ребенка, и враждебная атмосфера или дискриминация либо, наоборот, слишком большое восхищение ребенком. Каким же образом такие противоречивые факторы могут стать основой развития тревоги? Отвечая на этот вопрос, Хорни выделяла два вида тревоги - физиологическую и психологическую. Физиологическая тревога связана со стремлением ребенка удовлетворить свои насущные потребности - в пище, комфорте. Ребенок боится, что его вовремя не перепеленают, не покормят, и потому испытывает такую тревогу постоянно в первые недели своего существования. Однако со временем, если мать и окружающие о нем заботятся и удовлетворяют его нужды, это беспокойство уходит. В том же случае, если его потребности не удовлетворяются, тревога нарастает и становится фоном для общей невротизации человека.

Однако если избавление от физиологической тревоги достигается простым уходом за ребенком и удовлетворением его основных потребностей, то преодоление психологической тревоги является более сложным процессом, так как оно связано с развитием адекватности «образа Я». Введение понятия «образа Я» - одно из важнейших открытий Хорни. Она считала, что этот образ состоит из двух частей - знания о себе и отношения к себе. При этом в норме адекватность «образа Я» связана с его когнитивной частью, т.е. со знаниями человека о себе самом, которые должны отражать его реальные способности и стремления. В то же время отношение к себе должно быть позитивным.

Хорни считала, что существует несколько «образов Я» - «Я» реальное, «Я» идеальное и «Я» в глазах других людей. В идеале эти три «образа Я» должны совпадать между собой, только в этом случае можно говорить о нормальном развитии личности и ее устойчивости к неврозам. В том случае, если идеальное «Я» отличается от реального, человек не может к себе хорошо относиться, и это мешает нормальному развитию личности, вызывает напряженность, тревогу, неуверенность в себе, т.е. является основой его невротизации. К неврозу ведет и несовпадение реального «Я» и «образа Я» в глазах других людей, причем в данном случае неважно, думают ли окружающие о человеке лучше или хуже, чем он

думает о себе сам. Таким образом, становится ясно, что пренебрежение, негативное отношение к ребенку, так же как и чрезмерное восхищение им, ведут к развитию тревоги, так как и в том и в другом случае мнение других не совпадает с реальным «образом Я» ребенка.

Для того чтобы избавиться от тревоги, человек прибегает к психологической защите, о которой писал еще Фрейд. Однако Хорни пересматривает и это его положение, так как Фрейд считал, что психологическая защита помогает разрешать внутренние конфликты, возникающие между двумя структурами личности - Ид и Супер-Эго. С точки зрения Хорни, психологическая защита направлена на преодоление конфликта между обществом и человеком, так как ее задача - привести в соответствие мнение человека о себе и мнение о нем окружающих, т. е. привести в соответствие два «образа Я». Хорни выделяет три основных вида защиты, в основе которых лежит удовлетворение определенных невротических потребностей. Если в норме эти потребности и соответственно эти виды защиты гармонически сочетаются между собой, то при отклонениях одна из них начинает доминировать, приводя к развитию у человека того или иного невротического комплекса.

Защиту человек находит либо в стремлении «к людям» (*уступчивый mun*), либо в стремлении «против людей» (*агрессивный mun*), либо в стремлении «от людей» (*устраненный mun*).

При развитии стремления «к людям» человек надеется преодолеть свою тревогу за счет соглашения с окружающими в надежде на то, что они в ответ на его конформную позицию не заметят (или сделают вид, что не замечают) неадекватность его «образа Я». Проблема в том, что при этом у субъекта развиваются невротические потребности: в привязанности и одобрении; в партнере, который принял бы на себя заботу о нем; в престиже; потребность быть предметом восхищения других людей. Как любые невротические потребности, они нереалистичны и ненасыщаемы, т.е. человек, добившись от других признания или восхищения, старается получить все больше и больше похвал, испытывая страх перед малейшими, часто мнимыми признаками холодности или неодобрения. Такие люди совершенно не переносят одиночества, испытывают ужас от мысли, что их могут покинуть, оставить без общения. Это постоянное напряжение и служит основой развития невроза в данном случае.

Развитие защиты в виде ухода, стремления «от людей» позволяет человеку игнорировать мнение окружающих, оставшись наедине со своим «образом Я». Однако и в этом случае развиваются невротические потребности, в частности потребность ограничивать свою жизнь узкими рамками, стремление к самостоятельности и независимости, желание быть совершенным и неуязвимым. Отчаявшись в попытках завязать теплые отношения с окружающими, такой чело-

век старается быть незаметным и независимым от других. Из боязни критики он старается казаться неприступным, хотя в глубине души остается неуверенным и напряженным. Такой подход приводит человека к полному одиночеству, изоляции, которая тяжело переживается и тоже может служить основой развития невроза.

Попытка преодолеть тревогу, навязав свой «образ Я» силой другим людям, также не оканчивается успехом, так как в этом случае у человека развиваются такие невротические потребности, как потребность в эксплуатации других, стремление к личным достижениям, к власти. Те знаки внимания, уважения и покорности, которые он принимает от окружающих, кажутся ему все более недостаточными, ему требуется все больше власти и доминирования для доказательства его адекватности.

Психотерапия, считает Хорни, помогает человеку понять самого себя и сформировать более адекватное представление о себе. Надо отметить, что подход Хорни к понятию *психологической защиты* существенно повлиял на позиции современной психологии, что признается большинством исследователей, так же как ее роль в развитии социологической школы психоанализа.

Разошлись с Фрейдом, создав свои собственные концепции, и такие близкие его сотрудники, как В. Райх и О. Ранк.

В. Райх (1897-1957), начав свое знакомство с психоанализом в Венском студенческом семинаре в конце 10-х годов XX в., вскоре начал разрабатывать собственную концепцию, реформируя, в частности, идеи Фрейда о природе невроза. Он доказывал, что причиной невроза является застойная сексуальность, возникающая вследствие нарушения функции оргазма. Так, уже в первых работах Райха встречаются идеи о всеобщей сексуальной энергии, которые позднее стали ведущими в его творчестве.

Увлечшись идеями Карла Маркса, он положил начало течению, получившему название *фрейдомарксизм*. Основные положения этой концепции были впервые изложены в статье «Диалектический материализм и психоанализ» (1924). Позднее идеи фрейдомарксизма нашли отражение в работах Э. Фромма и некоторых других ученых.

В отличие от Фрейда Райх полагал, что агрессивные и деструктивные влечения преимущественно вторичны и выступают не столько как врожденные, сколько как приобретенные в результате негативного воздействия общества. Он одним из первых провел психологическое исследование феномена фашизма, показав в своей книге «Массовая психология фашизма» (1933), что фашизм является выражением иррациональной психики среднего человека, воспитываемого авторитарным обществом.

Большое значение, особенно для практической психологии, имела созданная Райхом концепция *панциря характера*, т. е. совокупности черт невротической личности. При этом, как и Хорни,

он пришел к мысли о том, что именно стили поведения человека выполняют роль защитных механизмов, регулирующих взаимоотношения между человеком и внешним миром, обеспечивая психическую разрядку.

Разрабатывая принципы сексуально-энергетической социологии, Райх организовал в США, куда переехал в 1939 г., Институт Оргона (в основе названия лежит предложенный им для психической энергии термин «оргонная энергия», являющаяся проявлением естественной, свободно текущей сексуализированной космической жизненной силы). На основе своих психоаналитических и сексологических исследований Райх пришел к выводу о том, что сексуальная энергия представляет собой биологическую созидательную энергию, которая связана с жизненной силой космоса и потому в большей степени, нежели чисто психическая, воздействует на эмоции и интеллект человека.

О.Ранк (1884-1939) был в течение долгого времени одним из ближайших сотрудников Фрейда. Однако результаты его психотерапевтической практики привели Ранка к развитию концепции трансфера и стремлению модифицировать классическую технику психоанализа. В совместной с Ш. Ференци книге «Развитие психоанализа» (1924) он предложил отдать приоритет эмоциональному, а не интеллектуальному опыту, что привело к отдалению, а впоследствии и полному отходу от Фрейда.

Психотерапия Ранка была направлена на преодоление воспоминаний об «ужасе рождения». В своей книге «Травма рождения» (1923) он утверждал, что основным источником тревоги служит травма рождения (и вызванный ею страх), которую получает каждый человек в момент появления на свет и отделения от матери. Согласно его концепции, внутриличностный конфликт возникает из-за блокировки воспоминаний об этом страхе, а стремление человека к безопасному, слитному с матерью состоянию сублимируется в различных видах деятельности.

Развивая эти положения, он первоначально исследовал процесс художественного творчества, истолковывая произведение искусства, религию и мифы в психоаналитической терминологии. В 30-х годах в центре его внимания оказались вопросы развития индивидуальности человека, а также волевой регуляции поведения как одной из ведущих характеристик личности. С его точки зрения (как позднее и Фромма), свобода, получаемая человеком в процессе его индивидуализации, порождает у него чувство одиночества, которое и приводит к неврозу. Установление различных связей с окружающими может компенсировать это чувство одиночества, однако оптимальным является осознание свободы собственной воли. При этом Ранк, исходя из философских традиций, рассматривал волю как автономную творческую силу, которая направляет деятельность человека.

На основе этих положений он разработал свою концепцию «волевой терапии», которая была изложена в книге «Волевая терапия» (1936). В отличие от других психотерапевтических методов в новой работе была предложена концепция развития индивидуального творчества пациента как основы его выздоровления и дальнейшего адекватного развития.

С помощью принципов глубинной психологии были разработаны и этнопсихологические концепции, о которых говорилось выше.

Одним из первых начал использование психоаналитической терминологии при исследовании этнографических и культурологических проблем **Б.Малиновский** (1884-1942). В своих работах он уделял большое внимание изучению роли культуры в формировании человека, его потребностей. При этом культура в его концепции понималась как интегральная система, созданная людьми для удовлетворения их потребностей. Именно материалы этнографических исследований Малиновского впервые доказали, что эдипов комплекс - не универсальное образование, как считал Фрейд, а зависит от социальных условий.

А.Кардинер (1892-1981) на основе Эго-психологии разработал психодинамическую концепцию национального характера. В своих работах «Индивид и его общество» (1939), «Психологические границы общества» (1945) он доказывал, что развитие национального характера обуславливается географическими, экономическими, этническими факторами. Исходя из этого, он разработал **концепцию базовой личности**, в которой показал, что психические качества, свойственные всем людям данной культуры, являются продуктом специфического способа воспитания детей.

В 30-х годах возникла и первая концепция, в которой была предпринята попытка связать принципы социального научения (бихевиоризм) и глубинной психологии. Ее автора - американского психолога **Х. С. Салливана** (1892-1949) поэтому часто относят к обоим направлениям.

Защитив докторскую диссертацию в 1917 г., Салливан начал свою карьеру как военный медик во время Первой мировой войны. Специализация в области практической психиатрии стимулировала его интерес к теоретической психологии. С 1923 г. он был профессором психиатрии в Университетской мерилендской медицинской школе, в 30-40-х годах читал лекции по психиатрии и психологии в различных университетах. В 1948 г. ему удалось начать издание «Журнала биологии и патологии» и «Журнала для изучения интерперсональных процессов».

Свою теорию Салливан назвал **интерперсональной теорией психиатрии**. В ее основе лежали три принципа, заимствованные из биологии, - **принцип коммунального (общественного) существования, принцип функциональной активности и принцип организации**. При этом Салливан модифицировал и соединил в своей концепции два

наиболее распространенных в США психологических направлений - психоанализ и бихевиоризм. Обобщающие труды, в которых изложены его взгляды, появились в 50-е годы: «Напряжения, которые вызывают войну» (1950), «Интерперсональная теория психиатрии» (1953), «Психиатрическое интервью» (1954).

Он писал, что личность человека является не врожденным качеством, но формируется в процессе общения младенца с окружающими, т. е. «личность - это модель повторяющихся межличностных, интерперсональных отношений». В своем развитии ребенок проходит несколько этапов - от младенчества до юношества, причем на каждом этапе формируется определенная модель. Так, в детстве эта модель формируется на основе совместных со сверстниками игр, в предюношестве - на основе общения с представителями другого пола и т. п. Хотя ребенок и не рождается с определенными социальными чувствами, они формируются у него в первые дни жизни, и процесс их развития связан со стремлением человека к разрядке напряжения, создаваемого его потребностями.

Салливан считал, что потребность не только создает напряженность, но и формирует способы ее преодоления - *динамизмы*, которые служат не только моделями энергетических трансформаций, но и своеобразным способом накопления опыта, знаний, необходимых для удовлетворения потребностей, для адаптации. При этом существуют более и менее важные для жизни динамизмы, которые удовлетворяют разные по степени необходимости для человека потребности. Главными, ведущими для всех Салливан считал потребность в нежности и потребность в избегании тревоги. Однако возможности удовлетворения этих потребностей разные, так как для реализации потребности в ласке существуют определенные динамизмы, помогающие ребенку получать необходимую нежность и ласку от близких. В то же время источники тревоги настолько многообразны и непредсказуемы, что фактически нельзя полностью исключить возможность неприятных, вызывающих беспокойство событий в жизни человека. Таким образом, потребность в избегании тревоги становится ведущей для личности и определяет формирование «Я-системы», лежащей в основе личности человека.

Говоря о «Я-системе», Салливан выделял три ее структуры - «хорошее "Я"», «плохое "Я"» и «не-Я». Описывая их роль в психическом развитии, он доказал, что стремление к персонификации себя как «хорошего "Я"» и избегание мнений о себе как о «плохом "Я"» являются наиболее важными потребностями личности, так как мнение о себе как о плохом является источником постоянной тревоги. Для защиты своей положительной персонификации человек формирует специальный механизм, который Салливан назвал «избирательным вниманием». Этот механизм отсеивает все раздражители, которые могут принести тревогу, изменить мнение человека о себе. Так как основные причины тревоги кроются в

общении с другими людьми, то «избирательное внимание» регулирует не только собственную персонификацию, но и персонификации (образы) других людей.

Исходя из идеи о приоритетном влиянии общения на развитие личности, Салливан, естественно, уделял большое внимание изучению характера общения людей, формированию образов окружающих. Ему принадлежат основополагающее для социальной психологии изучение *роли стереотипов в восприятии людьми друг друга*, исследование формирования *контролирующих моделей*, которые оптимизируют процесс общения, прежде всего процесс обмена информацией.

Хотя Салливан разделял мнение психоаналитиков о бессознательном характере основных потребностей, лежащих в основе развития личности, в частности, он говорил о бессознательном характере потребности в нежности и избегании тревоги, однако он оспаривал мнение об их врожденном характере, так же как о врожденности агрессивного инстинкта. Он писал о том, что и агрессия и беспокойство с неизбежностью развиваются у ребенка уже в первые дни его жизни. Так, он заражается беспокойством от матери, которая волнуется, хорошо ли ему, сыт ли он, здоров ли. В дальнейшем появляются уже собственные причины для беспокойства, стимулирующие развитие избирательного внимания. Фрустрация важных для ребенка потребностей приводит к развитию агрессии, причем в зависимости от того, какая структура «Я-системы» более развита - «хорошее "Я"» или «плохое "Я"», доминирует тот или иной способ решения фрустрационной ситуации. Так, при «плохом "Я"» вина чаще всего принимается самим субъектом, в то время как при «хорошем "Я"» - перекладывается на других. Эти идеи Салливана легли в основу нескольких тестов, наиболее распространенным из которых является тест Розенцвейга.

Теория Салливана стала одной из первых попыток соединить воедино различные подходы к пониманию закономерностей развития личности. Успешность этого опыта привела к стремлению современных психологов заимствовать наиболее значимые взгляды и открытия из разных психологических школ, расширяя рамки традиционных направлений. Работы Салливана оказали большое влияние не только на психологии личности, но и на социальную психологию, положив начало многочисленным исследованиям особенностей восприятия при общении людей.

Модификация глубинной психологии во второй половине XX века

Развитие основных методологических постулатов глубинной психологии происходило и во второй половине XX в. Продолжая

исследования, начатые В. Райхом, О. Ранком, К. Хорни, свою теорию выдвинул Э. Фромм (1900-1980).

Э. Фромм окончил Франкфуртский университет. После получения в 1922 г. степени доктора философии в Гейдельбергском университете он был приглашен специализироваться в области психоанализа сначала в Мюнхенский университет, а позднее в знаменитый Берлинский психоаналитический институт. В 1933 г. Фромм переехал в США, где он вначале стал лектором Чикагского психоаналитического института, в котором работала и К. Хорни. Спустя некоторое время он перебрался в Нью-Йорк, где занялся частной практикой и параллельно читал циклы лекций в ряде американских университетов.

Фромм по праву считается наиболее социально ориентированным из всех психоаналитиков, так как для него социальное окружение не просто условие, а важнейший фактор развития личности. При этом в отличие от Адлера, который также придавал большое значение среде, Фромм под средой понимал не только ближайшее окружение ребенка, его семью и близких, но и тот социальный строй, в котором он живет. Говоря о влияниях, которые он испытывал в своей научной жизни, Фромм подчеркивал, что наибольшее значение для него имели идеи Маркса и Фрейда, которые он и хотел объединить в своей теории, особенно в ранний период своего творчества. Если от Фрейда он взял главным образом идею о доминирующей роли бессознательного в личности человека, то от Маркса - его мысль о значении социальной формации для развития психики, а также идею о развитии отчуждения при капитализме, понимая под этим психологическое отчуждение, отчуждение людей друг от друга.

Исследуя развитие личности, Фромм пришел к выводу, что движущими силами этого развития являются две врожденные бессознательные потребности, находящиеся в состоянии антагонизма, - потребности в укоренении и в индивидуализации. Если потребность в укоренении заставляет человека стремиться к обществу, соотносить себя с другими его членами, строить общую с ними систему ориентиров, идеалов и убеждений, то потребность в индивидуализации, напротив, толкает человека к изоляции от других, к свободе от давления и требований общества. Эти две потребности способствуют возникновению внутренних противоречий, конфликта мотивов у человека, который всегда тщетно стремится каким-то образом соединить эти противоположные тенденции в своей жизни.

Стремление человека примирить эти потребности, с точки зрения Фромма, становится двигателем не только индивидуального развития, но и общества в целом, так как все социальные формации, которые создаются человеком, являются как раз попытками уравновесить эти стремления. Он считал, что в начале своего развития человек был частью природы и не выделял себя из окру-

жающего. Только в этот период он и был счастлив, так как стремление к укорененности в природе сочеталось с возможностью изоляции от соплеменников. Разрушив свою связь с природой, человек оставил для себя только одну возможность укорененности - социальную, тем самым поставив себя в зависимость от окружающих. При этом первый строй - первобытный - способствовал развитию именно стремления к укорененности, оставляя в тени стремление к индивидуализации. Не смирившись с этим, человек изменяет строй, и в рабовладельческом строе у него появляется возможность индивидуализации - в богатстве, в войне. Но при этом уменьшается вероятность укоренения в обществе, становятся менее крепкими связи между людьми. Страдая от такой изоляции, люди опять изменяют общественный строй, приходят к феодализму, в котором велика возможность укоренения, так как каждый человек жестко связан с членами своей социальной группы. В то же время такая жесткая стереотипизация не позволяет проявиться в полной мере индивидуальности человека, так как он не может выйти за рамки своего класса. Стремясь к свободе и независимости от этих жестких рамок, люди переходят к капитализму, который максимально способствует их свободному развитию, хотя и ограничивает их возможность укоренения, оставляя людей наедине со своей свободой во враждебном мире.

Таким образом, отношение общества к человеку проявляется в том, что способы, с помощью которых человек реализует свои внутренние возможности, определяются тем общественным устройством, при котором он живет, его личность развивается в соответствии с теми возможностями, которые данное общество ему предоставляет. Так, при капитализме человек может добиться ощущения своей индивидуальности, сделав карьеру или составив состояние. В то же время он может почувствовать свою укорененность, став служащим большой фирмы. Правда, подчеркивает Фромм, укорененность при капитализме относительна, так как и служащие одной фирмы редко бывают едины в своем мировоззрении. Именно поэтому он считает, что возможности индивидуализации при этом строе развиваются в ущерб укорененности, о которой человек начинает тосковать, стремясь убежать от обретенной свободы. Это бегство от свободы, характерное для общества, где все друг другу чужие, проявляется не только в желании получить надежную работу, но и в идентификации себя с главой фирмы или политическим деятелем, которые обещают ему надежность, стабильность и укорененность. Таким стремлением убежать от свободы, которая оказывается слишком трудной для человека, объяснял Фромм и появление фашизма, которое он наблюдал в 30-е годы в Германии.

Говоря о несовершенстве капитализма, Фромм не меньше недостатков находил и в социализме, который, с его точки зрения, тоже лишает людей индивидуальности, давая им взамен укоренен-

ность, стереотипность мышления и мировоззрения. Единственным чувством, которое, по мнению Фромма, помогает человеку примирить эти две противоположные потребности, является любовь в самом широком понимании этого слова. Фромм утверждал, что в стремлении к индивидуализации обычно проявляется желание освободиться от других, от обязательств и догм, определяющих жизнь в обществе. Жажда свободы от всех и любой ценой не позволяет человеку задуматься над тем, зачем ему нужна эта свобода. Поэтому, обретая ее, он не знает, что с ней делать, и у него возникает желание променять ее опять на укорененность. В то же время есть и другая свобода, «свобода для», т. е. свобода, необходимая нам для осуществления наших намерений. Такая свобода требует освобождения не от всех связей, а только от тех, которые мешают осуществить задуманное. Поэтому обретение «свободы для» и индивидуальности не тяготит человека, а, наоборот, принимается им с радостью. Именно такая свобода, свобода для жизни с любимыми людьми, и рождается в любви. Она дает одновременно удовлетворение потребности в индивидуализации и потребности в укорененности, примиряет их и гармонизирует жизнь человека, его личность и отношения с миром. Поэтому Фромм говорил о необходимости построения на Земле нового общества, которое он называет «гуманистическим социализмом», построенным на любви людей друг к другу.

Так как человек постоянно подвергается воздействию противоположных стремлений, ему грозит внутренний конфликт, который может сделать его невротиком. Для избежания внутриличностного конфликта человек прибегает к психологической защите, которая примиряет его с самими собой и с обществом. Здесь Фромм, как и Хорни, подчеркивал, что личностный конфликт выливается в противостояние человека и внешнего мира, он проявляется не только во внутренней напряженности, невротизации, но и в том стиле общения с другими, который становится ведущим для человека.

Фромм описал четыре механизма психологической защиты - *садизм, мазохизм, конформизм и деструктивизм*. При садизме и мазохизме имеет место тесная взаимосвязь жертвы с палачом, которые зависят друг от друга, нуждаются друг в друге, хотя разность их позиций дает им ощущение собственной индивидуальности. При конформизме превалирует чувство укорененности, в то время как при деструктивизме, наоборот, верх одерживает стремление к индивидуализации, к разрушению того общества, которое не позволяет человеку укорениться в нем. Таким образом, хотя эти механизмы и помогают человеку преодолеть внутреннее несоответствие, они тем не менее не решают глобальных проблем построения такого общества, которое бы способствовало гармоничному развитию основных стремлений каждого человека.

Задумавшись над способами построения такого общества, Фромм пришел к выводу, что есть два способа реализации своей внутренней природы - способ *быть* и способ *иметь*. Люди, которые живут, чтобы *иметь*, ориентированы на внешнюю сторону своего развития, на укорененность в обществе. Для них главное - показать свою индивидуальность, свое значение, которых на самом деле у них нет, для того чтобы придать себе вес в глазах других. При этом неважно, за счет чего они хотят придать себе значительность, т. е. чем они хотят обладать - знаниями, властью, любовью, религией. Их не интересует сама суть этих знаний или религии, но им важно показать всем, что это их собственность. Отсюда их догматизм, нетерпимость ко всем, кто ставит под сомнение истинность их позиции, их напряженность и неуверенность, так как они бессознательно боятся, что кто-то отберет у них незаслуженную собственность; отсюда их агрессивность против всех, кто, как они подозревают, покушается на их собственность. Все это приводит к неврозу, делая потребность иметь невротически ненасыщаемой и приводя все к большей невротизации и напряженности человека.

Развитие по принципу *быть* характеризуется внутренней свободой и уверенностью человека в себе. Таким людям все равно, что о них думают другие, для них главное - это не продемонстрировать обладание знанием, религиозностью, властью или любовью, но быть, чувствовать себя любящими, религиозными, знающими людьми. В этом и реализуется индивидуальность человека, его понимание своей самооценности. В то же время такие люди не стремятся рвать все связи с обществом и окружающими, к свободе от всего. Им нужна свобода только для самореализации, для того чтобы быть самим собой. Поэтому обретение свободы не оборачивается для них драмой. Стремясь быть собой, эти люди уважают и стремления других к бытию, а потому они терпимы и не агрессивны в отличие от людей, живущих по принципу *иметь*. Эти люди подходят к жизни как к творчеству, выходя в акте творчества за пределы себя как творения, за пределы пассивности и случайности своего существования и переходя в область целенаправленности и свободы. Именно в этой человеческой потребности в трансцендентности, в творчестве, в бытийности и лежат корни любви, искусства, религии, науки и материального производства. И именно такие люди, по мнению Фромма, помогут появлению нового социального общества.

Работы Фромма «Бегство от свободы» (1941), «Человек как он есть» (1947), «Анатомия человеческой деструктивности» (1973), «Иметь или быть» (1976) продолжили развитие фрейдомарксизма, заложенного Райхом и одно время очень популярного в западной психологии. Однако наибольшее значение работ Фромма заключается в том, что они, оставаясь в русле основных положений психоанализа, отвечали на новые, возникшие уже во второй половине

XX в. вопросы, соединяя идеи Фрейда не только с учением Маркса, но и с работами Адлера и гуманистической психологией. Попытки на языке психоанализа показать противоречивость позиции человека в его общении с окружающими, роль общества, социальной формации в развитии личности человека имели огромное значение не только для психологии, но и для смежных наук - истории, социологии, философии, педагогики.

Значительное влияние на развитие глубинной психологии оказали и работы младшей дочери Фрейда - **Анны Фрейд** (1895-1982). Хотя первые ее исследования относятся к 30-м годам, наиболее интересные работы появились позже.

А. Фрейд с детства приобщилась к научной деятельности своего отца, выполняла в течение многих лет обязанности его секретаря, а в 1922 г. сделала свой первый научный доклад и была принята в Венское психоаналитическое общество. В 1938 г., после оккупации Австрии нацистами, подвергалась аресту и допросам в гестапо, что послужило дополнительным основанием для Фрейда покинуть Вену. Ей и жене Фрейда было разрешено эмигрировать вместе с ним. В Лондоне Анна уделяла огромное внимание моральной поддержке отца и уходу за ним, когда он заболел.

После смерти З. Фрейда Анна посвятила себя развитию психоаналитического движения и теории глубинной психологии. Наибольшее внимание она уделяла формированию детского психоанализа и стала одним из авторов Эго-психологии. В 1952 г. она организовала и возглавила Хэмпстедскую клинику детской терапии, которой руководила до 1982 г.

В 1936 г. в книге «Психология "Я" и защитные механизмы» ею были систематизированы мысли Фрейда о защитных механизмах и показана их роль в психической жизни. Тогда же она начала развивать мысли о цельности Эго и его самостоятельной, не зависящей от Ид, роли в психической жизни человека. Эти положения и легли в основу Эго-психологии.

Основные ее труды были посвящены исследованию «трудных детей», прежде всего агрессивных и тревожных. Она считала, что в структуре личности ребенка с самого начала агрессивность появляется как составная часть сексуальной жизни в виде «анального садизма». Уже в раннем дошкольном возрасте одновременно с «самосексуальной деятельностью» у ребенка появляются «самоагрессивные возможности очищения». Это проявляется, например, в «боданиях» маленьких детей. Нормальное развитие ребенка требует уже на этой стадии поворота агрессивности от себя к внешнему миру. На следующих стадиях развития агрессивность еще раз направляется против себя, но уже не против тела, а против своего «Я». Идеи А. Фрейд о специфике психологических кризисов, которые влияют на дальнейшее развитие личности, нашли отражение в поздних работах «Детство в норме и патологии» (1968), «Интересы ребенка» (1973).

Согласно А.Фрейд, нормальное детское (как и взрослое) поведение предполагает существование элементов двух основных стремлений. В нормальном поведении агрессивность сдерживается либидо. Именно сплав либидо и агрессии нормален и типичен. Но кроме нормального проявления агрессивности, связанного, например, со стремлением удержать объекты любви ребенка (любимая игрушка, грудь матери для младенца и др.), А.Фрейд обратила внимание и на патологические проявления детской агрессивности. Исследуя влияние психической депривации на развитие ребенка, она пришла к выводу, что такая агрессивность возникает при аномальных условиях развития ребенка (без родителей, без семьи, в концлагерях, в домах ребенка, интернатах и т.д.). Результаты этих исследований были опубликованы в работах «Дети без семьи» (1943), «Война и дети» (1943). Она считала причинами появления агрессивности либо полное отсутствие объектов любви в окружении ребенка, либо частую смену этих объектов, либо невозможность по каким-то причинам установить отношения с объектами любви. Таким образом, агрессивные (как и тревожные) тенденции появляются в связи с тем, что либидо не развивалось или оставалось в первичной стадии.

Исходя из этих утверждений, А. Фрейд пришла к выводу, что в таких случаях коррекционная работа с детьми должна ориентироваться на развитие либидо, формирование привязанности к другим людям, развитие у детей чувства защищенности, а не на преодоление у них агрессивных реакций. Начиная с самой ранней работы «Введение в технику детского анализа» (1927), она занималась методами детского психоанализа, раскрытием возможностей «игровой терапии».

Наряду с А. Фрейд одним из лидеров детского психоанализа стала М.Клейн (1882-1960). После знакомства с З.Фрейдом и Ш. Ференци она, при поддержке последнего, посвятила себя психоаналитической работе, прежде всего изучению психоаналитических проблем детского возраста.

В 1932 г. Клейн опубликовала работу «Детский психоанализ», в которой изложила свои идеи о внутреннем мире ребенка и возможностях игровой психоаналитической терапии.. В работах «Зависть и благодарность» (1957), «Повествования о психоанализе ребенка» (1961) и других она раскрыла свою концепцию объектных отношений и существенно расширила содержание понятия «трансфер», разработав концепцию проективной идентификации. Тем самым было обосновано применение в диагностических целях проективных методик.

М. Клейн, так же как и А. Фрейд, не отрицала наличия агрессивного инстинкта смерти и разрушения, но связывала его не с либидо, а с некоторыми возрастными моментами детского развития, прежде всего с развитием эдипова комплекса и рождением Супер-Эго.

Она считала, что «эдиповы тенденции» ребенка начинают действовать после его оральных фрустраций и в этот же период начинает формироваться Супер-Эго. Это происходит уже со второго полугодия жизни, при отлучении ребенка от груди, и продолжается до третьего года жизни, когда уже ярко проявляется эдипов комплекс.

Говоря о том, что сплав разрушительных и либидозных стремлений существует с самого начала жизни детей, Клейн приводит разные примеры агрессивных поступков младенцев, направленных против материнского тела, больше всего - груди. Такие агрессивные действия, согласно Клейн, имеют орально-садистский характер. В связи с этим инстинкт смерти направляется против своего организма и принимается как опасность для самого «Я», что приводит индивида в состояние стресса. Ребенок вынужден перенести все свои страхи, связанные с инстинктом саморазрушения, на какой-то другой, внешний объект, и он старается разрушить этот объект, чтобы защититься от внешних угроз.

Клейн также писала о том, что в союзе либидо и инстинкта смерти преобладает агрессивность, которая рождает стресс. Стресс, в свою очередь, усиливает агрессивность. Эта связь может быть разрушена только с помощью усиления либидо. Таким образом, она пришла к тому же выводу, что и А. Фрейд: только усиление либидо может снизить агрессию.

Одной из наиболее значимых концепций для детской психологии в последние годы стала *теория привязанности*, разработанная английским психологом и психиатром **Д.Боулби** (1907-1990). Окончив в 1929 г. Кембриджский университет, он начал работу в школе для малолетних правонарушителей. Общение с этими детьми привело его к мысли о том, что основные проблемы, испытываемые ими в процессе социализации, связаны с нарушением общения с родителями, недостатком тепла и заботы в раннем возрасте. Параллельно с работой в школе Боулби обучался психоаналитической технологии в Лондонском университете и в начале 30-х годов начал работу в Главной лондонской детской больнице в качестве детского психоаналитика.

Постепенно он отошел от классического психоанализа, стремясь соединить в своей концепции различные подходы к детскому развитию (*этологический, когнитивный, культурологический*). Краеугольным камнем этого соединения было стремление объяснить формирование связи между грудным ребенком и матерью, исходя из положений этологии. Однако, исследуя поведение пары ребенок-мать в среде их обитания, он подчеркивал социальный, культурный аспект этой среды, а потому отвергал чисто натуралистические объяснительные принципы, так же как и фрейдистские концепции оральной и анальной стадий. Его идея состояла в том, что в первые месяцы жизни устанавливается тесная эмоциональная связь между матерью и ребенком, которая не сводима ни к сексу-

альности, ни к инстинктивному поведению. Резкий разрыв этой связи приводит к серьезным нарушениям в психическом развитии ребенка, прежде всего в структуре его личности. Такие нарушения могут проявиться не сразу (и в этом отличие описываемых Боулби явлений от *госпитализма* и сходных с ним форм отклонений), значительно позднее, часто лишь в подростковом возрасте.

Боулби доказывал, что мать для маленького ребенка является надежной защитой, своеобразной базой, которую он время от времени покидает, стремясь исследовать окружающий мир. Однако эта исследовательская активность стабильна и адекватна в тех случаях, когда ребенок уверен, что он может в любой момент вернуться под защиту матери. Таким образом, главная цель формирования эмоциональной связи между ребенком и матерью - дать ребенку ощущение защищенности и безопасности. Именно тепло и ласка, исходящие от матери в первые годы жизни, важны для ребенка, подчеркивал он, а не правильный уход и обучение, осуществляемые ею. Его исследования показали, что дети, имеющие тесный эмоциональный контакт с матерью, демонстрируют более высокие результаты в уровне познавательной активности, чем дети, которые росли в холодных семьях, или дети, потерявшие мать в дошкольном возрасте. Он также доказывал, что у подростков, которые не имели устойчивой эмоциональной связи с матерью, чаще наблюдаются депрессии, формируются изменения в структуре личности.

Эти работы Боулби привели в 50-х годах к изменению условий госпитализации маленьких детей, которых не разлучают с матерью. В последние десятилетия в Англии, США и Японии появляется большое количество работ, в которых анализируются как кратковременные, так и долговременные последствия нарушений эмоциональных контактов между матерью и ребенком, а также проводятся сравнительные исследования различных стилей общения с детьми, существующих в этих странах.

В настоящее время многие положения психоанализа широко применяются в практической детской психологии. Главным образом это идеи катарсиса, очищения от агрессивности и «свободного антиавторитарного» воспитания.

Коррекционные технологии, основанные на идее катарсиса, часто применяются, например, для снижения агрессивности детей, при этом им в игровой деятельности предлагается направить их агрессивность «к вещам, заменяющим ее причину». В своей книге «Детская агрессивность» Л. Аткин предлагает давать ребенку молоток и гвозди или боксерский тренажер. Такая деятельность, с его точки зрения, позволит уменьшить агрессивность и проявить агрессивные чувства творчески.

Под влиянием психоанализа крупный педагог А. С. Нейлл предложил новый тип образования, так называемый «антиавторитарный». Нейлл считал, что агрессивность ребенка возникает внутри

личности и готова проявиться как ненависть против жизни, как сексуальное отталкивание (другого), как стремление к драке. По мнению Нейлла, проблема появляется тогда, когда взрослые начинают обучать детей, передавая им все отрицательное, что есть у них. Для Нейлла влияние среды всегда отрицательно, и он пришел к выводу, что если в этом мире никак нельзя уничтожить влияние среды, то можно это влияние ограничить, так как «свобода излечивает большинство нервных расстройств у детей».

Продолжались и начаты Г. Салливаном исследования на стыке нескольких психологических направлений. Продуктивность такого подхода была продемонстрирована в концепции американского ученого **Э.Берна** (1910-1970). БERN родился и получил медицинское образование в Канаде. После окончания университета в Монреале он эмигрировал в США, где прошел специализацию по психоанализу. Его главным достижением является разработка концепции **трансактоного анализа**, которую он вначале называл социальной психотерапией, подчеркивая ее связь с социальным научением. Концепция Берна ориентирована в большей степени на практику, чем на формирование новых теоретических положений.

В книгах «Игры, в которые играют люди» (1964) и «Что ты говоришь после того, как поздоровался» (1972) он изложил ведущие положения трансактоного анализа. В основе его лежит понятие о трех Эго-состояниях, в которых может находиться человек - родитель, взрослый, ребенок. В каждый конкретный момент человек может находиться в одном из этих состояний, переключаясь на другое при изменении ситуации.

Каждое из Эго-состояний хранит определенную информацию (правила поведения, **скрипты**, т. е. сценарии жизни, и т. д.) и играет важную роль в конкретной жизненной ситуации, определяя поведение человека в ней. На изучении межличностных отношений клиентов, стереотипных схем поведения (игр, по терминологии Берна) и долговременных жизненных планов (скриптов) и строится работа по осознанию и изменению Эго-состояний клиентов. При этом задачей психотерапевта является избавление клиента от рано сформировавшихся деструктивных игр и сценариев и оптимизация его межличностных отношений.

Принципиально новый подход к модификации глубинной психологии был осуществлен в теории французского психолога **Ж. Лакана (1901-1981)**. В своих первых работах он исследовал «стадию зеркала», т.е. начало узнавания себя в зеркале детьми 6-18 месяцев, выступающую как начало идентификации субъекта.

В 50-60-х годах Лакан начал разрабатывать свою теорию структурного психоанализа, основные положения которой изложил в работах «Тексты. Избранное» (1966), «Функции языка в психоанализе» (1968) и др. В этих трудах он сделал попытку соединить идеи Фрейда об особой роли языка и символики в структуре и

функциях бессознательного с положениями структурной лингвистики.

В созданных им психоаналитических графах и технике психотерапии нашел отражение и его собственный практический опыт. В психотерапевтической работе Лакан уделял большое внимание речи пациента, особенно в процессе свободной беседы, а также моментам перехода от «пустой» речи к «полной» и восстановлению символического ряда.

Эффективность этих методов подтверждалась теоретическими исследованиями Лакана, в которых обосновывалась возможность представить бессознательное в языковых структурах, так как, по мнению Лакана, влечение человека есть, по сути, влечение другого, опосредованное его речью. Именно этим он объяснял многочисленные научные данные (не только свои, но и многих других ученых, в том числе российских лингвистов и психологов Потебни и Шпета) о несовпадении мысли и слова.

Из всех теорий глубинной психологии, появившихся во второй половине XX в., пожалуй, наибольшее признание и распространение получила теория Э. Эриксона (1902-1994). Это связано с тем, что его мысли о цельности личности, ее тождественности (идентичности) самой себе и обществу, в котором человек живет, стали весьма актуальны для большинства современных социумов, в которых одной из проблем является разобщенность и одиночество людей.

Будучи учеником и последователем А.Фрейд, он развивал не столько идеи классического психоанализа, сколько Эго-психологию, о которой уже упоминалось выше. Эта концепция, заложенная А.Фрейд и А.Кардинером, исходила из того, что главной частью структуры личности является не бессознательное Ид, как у Фрейда, но сознаваемая часть Эго, которая стремится в своем развитии к сохранению своей цельности и индивидуальности.

Не менее важно и то, что Эриксон связал воедино несколько тенденций в развитии психологии личности, соединив психоаналитический подход с важными идеями гуманистической психологии, главным образом с мыслью о неоднозначной роли адаптации, которая приостанавливает саморазвитие личности, и важности сохранения собственной идентичности и цельности.

На теории Эриксона сказались и его личные впечатления, так как в первые годы жизни он пережил трудности, связанные с определением собственной идентичности, которые позднее описал и проанализировал в своих работах. Будучи приемным сыном, он встал перед проблемой отнесения себя к определенной нации, семье, религии.

После окончания гимназии он некоторое время учился в художественной школе, а затем отправился в странствия по Европе. В Вене он случайно получил место учителя рисования в школе, в которую отдавали своих детей родители, приехавшие лечиться в психоана-

литический институт. Он познакомился с Анной Фрейд, и это знакомство решило его дальнейшую судьбу. Ее участие и помощь в становлении профессиональной деятельности были настолько важны для Эриксона, что даже через много лет, разрабатывая свою собственную теорию, он не смог преодолеть этого влияния, отождествляя свою концепцию с психоанализом, хотя и чувствовал некоторую искусственность такой идентификации.

С 1927 г. Эриксон принимал участие в семинарах Венской школы, а в 1933 г. получил диплом специалиста в области «детского психоанализа». В этом же году он эмигрировал сначала в Данию, а затем в США, где занимался психоаналитической практикой и преподавал в университетах Гарварда, Йеля, Беркли. В конце 30-х годов он занимался исследованием индейских резерваций племени сиу и юроков, используя в дальнейшем собранный материал для формирования своей концепции идентичности. В 1950 г. он опубликовал книгу «Детство и общество», которая принесла ему широкую известность. Последующие его работы «Молодой Лютер» (1958), «Идентичность» (1968) и «Истина Ганди» (1969) заложили основу нового подхода к анализу взаимоотношений между человеком и обществом, в том числе и при анализе исторических событий и персонажей. Созданное им направление в изучении истории психологической науки получило название *психоистория*.

В своей теории Эриксон пересмотрел позиции Фрейда не только в отношении иерархии структур личности, но и в понимании роли среды, культуры и социального окружения ребенка, которые, с его точки зрения, оказывают огромное влияние на его развитие. Он сделал акцент на отношениях ребенка и семьи, а более конкретно - на отношениях ребенок-мать. Он считал, что «врожденные влечения» человека являются отрывками стремлений, которые должны собираться, приобретать значение и организовываться в период затяжного детского возраста. Удлинение периода детства как раз и связано с необходимостью социализации детей. Поэтому Эриксон доказывал, что «инстинктивное вооружение» (сексуальное и агрессивное) у человека гораздо подвижнее и пластичнее, чем у животных. Организация и направление развития врожденных влечений связаны с методами воспитания и образования, которые определяются культурой и традициями. Иными словами, каждое общество вырабатывает свои собственные институты социализации, для того чтобы помочь детям с различными индивидуальными качествами стать полноценными членами данной социальной группы.

Таким образом, Эриксон пришел к выводу о значительном влиянии культуры и социального окружения ребенка на его развитие. Главными для него стали положения о роли среды, цельности личности и о необходимости постоянного развития, творчества личности. Эриксон считал, что развитие личности продолжается всю жизнь, фактически до самой смерти человека, а не только в

первые годы жизни, как считал Фрейд. Влияют на этот процесс не только родители и близкие к ребенку люди, т.е. не только узкий круг людей, как считалось в традиционном психоанализе, но и друзья, работа, общество в целом. Этот процесс Эриксон называл *формированием идентичности*, подчеркивая важность сохранения и поддержания цельности личности, цельности Эго, которое является главным фактором устойчивости к неврозам.

Он выделил восемь основных этапов в развитии идентичности, проходя которые ребенок переходит от одной стадии осознания себя к другой. Эти стадии являются серией критических периодов, которые должны преодолеваться в течение жизни. При этом каждый этап не только формирует новое, необходимое для социальной жизни качество, но и готовит ребенка к следующим этапам. Каждая стадия позволяет формировать противоположные качества и черты характера, которые осознает в себе человек и с которыми он начинает себя идентифицировать.

Основное внимание Эриксон уделял кризису подростково-юношеского периода, который сопровождается важными биологическими и психологическими трансформациями, так как с изменением образа тела меняется и образ собственного «Я» подростка. Кризис идентичности, происходящий в этот период, является основой личностной и социальной идентичности, которая начинает осознаваться с этого времени. Доказывая, в противовес ортодоксальному психоанализу, необходимость исследования не невротиков, а хорошо социализированных и уверенных в себе подростков, Эриксон подчеркивал, что основой нормального личностного развития как раз и служит осознанное чувство цельности, идентичности.

Первая стадия - до 1 года. В это время развитие детерминируется в основном близкими людьми, родителями, которые формируют у ребенка чувство базового доверия или недоверия, т.е. открытости к миру либо настороженности, закрытости к окружающему.

Вторая стадия - с 1 года до 3 лет. В это время у детей развивается чувство автономности или чувство зависимости от окружающих. Это связано с тем, как взрослые реагируют на первые попытки ребенка добиться самостоятельности. В какой-то степени описание этой стадии у Эриксона коррелирует с описанием формирования новообразования «Я-Сам» в отечественной психологии.

Третья стадия - с 3 до 6 лет. В это время у детей развивается либо инициативность, либо чувство вины, что связано с тем, насколько благополучно протекает процесс социализации ребенка, насколько строгие правила поведения ему предлагаются и насколько жестко взрослые контролируют их соблюдение. В этот период ребенок учится соотносить свои желания с нормами, принятыми в обществе, реализовывать собственную активность с учетом принятых в обществе норм.

Четвертая стадия -сбдо 14 лет. В течение этого периода у ребенка развивается либо трудолюбие, либо чувство неполноценности. Школа, учителя и одноклассники играют доминирующую роль в процессе самоидентификации. От того, насколько успешно ребенок начинает учиться, как у него складываются отношения с учителями и как они оценивают его успехи в учебе, зависит развитие данных качеств личности.

Пятая стадия -с 14 до 20 лет. Она связана с формированием у подростка чувства ролевой идентичности или неопределенности. На этой важнейшей стадии развития главным фактором является общение со сверстниками, выбор своей профессии, способа достижения карьеры, т. е. фактически выбор пути построения своей дальнейшей жизни. В это время для человека большое значение имеет адекватное осознание себя, своих способностей и своего предназначения, в русле которых он и строит свои ролевые отношения с окружающими.

Шестая стадия -с 20 до 35 лет - связана с развитием близких, интимных отношений с окружающими, особенно с представителями противоположного пола. При отсутствии такой связи у человека развивается чувство изоляции, которое отчуждает его от людей.

Седьмая стадия -с 35 до 60-65 лет - является одной из наиболее значимых, по мнению Эриксона, так как она связана со стремлением либо к постоянному развитию, творчеству, либо к постоянству, покою и стабильности. В этот период большую роль играет работа, тот интерес, который она вызывает у человека, его удовлетворение своим статусным местом, а также его общение со своими детьми, поскольку, воспитывая их, человек может развиваться сам. Желание стабильности, отвержение и боязнь нового останавливают процесс саморазвития и становятся губительными для личности, считает Эриксон.

Восьмая, последняя стадия наступает после 60-65 лет. В этот период человек пересматривает свою жизнь, подводя определенные итоги прожитым годам; формируется чувство удовлетворения, осознания идентичности, целостности своей жизни, принятие ее в качестве своей. В противном случае человеком овладевает чувство отчаяния, жизнь кажется сотканной из отдельных, не связанных между собой эпизодов и прожитой зря. Естественно, что такое чувство губительно для личности и приводит к невротизации.

Это чувство отчаяния может появиться и раньше, но оно всегда связано с потерей идентичности, с «отверждением» (частичным или полным) каких-то эпизодов жизни или свойств личности. Поэтому, хотя Эриксон и говорил о важности формирования у человека активной, открытой и творческой позиции, прежде всего он постоянно подчеркивал важность сохранения целостности, непротиворечивости структуры личности, писал о пагубности внутренних конфликтов. Ни один психолог до него не подвергал сомнению

необходимость формирования самостоятельности, преодоления чувства неполноценности или вины. Эриксон, хотя и не считал эти качества положительными, тем не менее утверждал, что для детей с развитым чувством базового недоверия, зависимости гораздо важнее оставаться в русле уже заданного пути развития, чем изменять его, вступать на несвойственный им путь, так как это может нарушить цельность их личности, их идентичность. Поэтому для таких детей развитие инициативы, активности может оказаться губительным, в то время как неуверенность в своих силах поможет им найти адекватный для них способ жизни, выработать ролевую идентичность. Эти взгляды Эриксона особенно важны для практической психологии, для коррекции и формирования у людей свойственного им, индивидуального стиля поведения.

Большое значение придавал Эриксон и внешней стабильности системы, в которой живет человек, так как нарушение стабильности, изменение ориентиров, социальных норм и ценностей также нарушают идентичность и обесценивают жизнь человека. На основании материалов своих исследований Эриксон пришел к выводу, что структура идентичности включает в себя три части: 1) соматическую идентичность, заключающуюся в том, что организм стремится сохранить свою целостность при взаимодействии с внешним миром, 2) личностную идентичность, которая интегрирует внешний и внутренний опыт человека, и 3) социальную идентичность, которая заключается в совместном создании и поддержании людьми определенного порядка, стабильности.

Обостренно переживаемый кризис идентичности подталкивает человека к решению не только своих собственных, но и социально-исторических проблем. Обосновывая положения своей психоистории, Эриксон стремился связать исторические события с особенностями биографии участвующих в них выдающихся людей. Так, в своих книгах о М.Лютере и М.Ганди он соединил их личные проблемы, обусловленные переживанием кризиса идентичности, с историческими проблемами и кризисом целого поколения. Эриксон подчеркивал, что та новая идентичность, которую разрабатывали многие выдающиеся люди, становилась впоследствии достоянием общества, переходя из области личной в социальную.

Таким образом, теория Эриксона демонстрирует продуктивность соединения нескольких подходов, нескольких точек зрения на личность, это позволяет более полно рассмотреть процесс ее развития.

* * *

Психоаналитические исследования психики являются одним из наиболее ценных вкладов в формирование психологии. Учеными, принадлежавшими к этому направлению, впервые были исследованы и описаны структура и этапы становления личности, рас-

крыты движущие силы и механизмы личностного развития, разработаны методы диагностики и коррекции эмоционально-потребностной сферы человека. Несмотря на то что некоторые положения этой школы устарели (это относится прежде всего к ортодоксальным концепциям классического психоанализа), основные открытия, сделанные ее представителями, составляют ядро современной концепции формирования личности.

Контрольные вопросы

1. В чем заключаются особенности предмета и метода психоаналитического направления?
2. Какие основные принципы легли в основу теории Фрейда?
3. Какой критерий выбрал Фрейд для своей периодизации развития личности?
4. В чем роль защитных механизмов?
5. Какова структура личности в теории Фрейда?
6. В чем причины ревизии теории Фрейда?
7. Что такое архетипы и какова их роль в развитии личности?
8. Каким образом трансформировал Юнг подход Фрейда к символической интерпретации данных психоанализа?
9. В чем состоят основные принципы типологии Юнга?
10. Как формируется индивидуальный стиль жизни, по мнению Адлера?
11. В чем роль компенсации в развитии личности?
12. На каких основаниях строится типология Адлера?
13. В чем причина появления психологической тревоги в концепции Хорни?
14. Как пересмотрела Хорни понятие психологической защиты?
15. Кто из психологов, работавших в русле глубинной психологии, занимался этнопсихологическими исследованиями?
16. В чем суть волевой психотерапии Ранка?
17. Какие изменения в фрейдомарксизм Райха внес Фромм?
18. В чем особенность понятия «социальное окружение» в теории Фромма?
19. Чем отличаются друг от друга люди, живущие по принципу «быть» и «иметь»?
20. Какие основные проблемы изучала А. Фрейд?
21. В чем отличие теории Эго-психологии от классического психоанализа?
22. Чем отличается взгляд Клейн на агрессию от позиции А. Фрейда?
23. В чем суть «теории привязанности» Боулби?
24. Какова роль языка в теории Лакана?
25. Какие изменения внес Эриксон в периодизацию развития личности?
26. Какие виды идентичности выделены Эриксоном?
27. Что такое психоистория?

Примерные темы рефератов

1. Сравнительный анализ подхода к типологии человека в теориях Юнга и Адлера.
2. Достижения и недостатки психоаналитического направления.
3. Ортодоксальность и творчество в теории З. Фрейда.
4. Оппонентный круг А. Адлера.

5. Изменение подхода к проблеме защитных механизмов и его роль в формировании новых методов исследования.
6. Теоретические различия в практике директивной и индирективной терапии.
7. Проблема идентичности и ее место в современной психологии.

Рекомендуемая литература

- Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии. - М., 1995.
- Ждан А. Н.* История психологии: от античности к современности. - М., 1999.
- История зарубежной психологии: Тексты.* - М., 1986.
- Каннабих Ю.* История психиатрии. - М, 1994.
- Овчаренко В. И.* Психоаналитический глоссарий. - Минск, 1994.
- Уэллс Г. К.* Павлов и Фрейд. - М, 1989.
- Фрейд А.* Психология «Я» и защитные механизмы личности. - М., 1993.
- Фрейд З.* Введение в психоанализ: Лекции. - М, 1991.
- Фрейд З.* «Я» и «ОНО». - Тбилиси, 1991. - Т. 1, 2.
- Фромм Э.* Иметь или быть. - М., 1990.
- Фромм Э.* Душа человека. - М., 1992.
- Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. - М, 1993.
- Хрестоматия по истории психологии.* - М., 1980.
- Эриксон Э.* Идентичность: Юность и кризис. - М., 1996.
- Эриксон Э.* Детство и общество. - СПб., 1996.
- Юнг К.* Психологические типы. - М., 1995.
- Юнг К.* Архетип или символ. - М., 1991.
- Ярошевский М. Г.* История психологии. - М., 1996.

Глава 11

ПОЯВЛЕНИЕ НОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА: ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ, ГЕНЕТИЧЕСКАЯ И КОГНИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Общая характеристика гуманистической психологии

Психоаналитическое направление, впервые поставившее вопрос о необходимости исследования мотивации и структуры личности, обогатило психологию многими важными открытиями. Но этот подход игнорировал изучение таких важнейших характеристик, как качественное своеобразие личности каждого человека, возможность сознательно и целенаправленно развивать определенные стороны «образа Я» и строить взаимоотношения с окружающими. Вызывала возражения ученых и идея психоанализа о том, что процесс развития личности заканчивается в детстве, тогда как экспериментальные материалы показывали, что становление личности происходит в течение всей жизни.

Не мог быть признан удовлетворительным и подход к исследованию личности, развиваемый в рамках бихевиористского направления. Ученые, развивавшие этот подход, сосредоточиваясь на изучении ролевого поведения, игнорировали вопросы внутренней мотивации, переживаний личности, так же как и исследование тех врожденных качеств, которые накладывают отпечаток на ролевое поведение человека.

Осознание этих недостатков традиционных психологических направлений привело к появлению новой психологической школы, получившей название *гуманистической психологии*. Это направление, появившееся в США в 40-х годах, строилось на основе философской школы экзистенциализма. Одним из его основателей является Г. Олпорт, который подчеркивал, что американская психология способствовала распространению и развитию того, что внесли в психологию Фрейд, Бине, Сеченов и другие ученые. «Теперь мы можем сослужить такую же службу в отношении Хайдеггера, Ясперса и Бинсвангера», - писал он.

Развитию гуманистической психологии способствовала обстановка, которая сложилась в обществе после Второй мировой войны. Если Первая мировая война продемонстрировала бессознательную жестокость и агрессию человека, ужаснувшие общественное

мнение и пошатнувшие устои гуманизма и просвещения, то Вторая мировая война, не опровергнув наличия этих качеств, выявила и другие стороны человеческой психики. Она показала, что многие люди в экстремальных ситуациях проявляют стойкость и сохраняют достоинство в самых трудных условиях.

Эти факты, так же как и данные, полученные психологией личности в 30-50-е годы, показали ограниченность подхода к человеку, объясняющего развитие его мотивации, его личных качеств только стремлением к адаптации. Нужны были новые подходы, интерпретирующие возможности людей преодолеть давление ситуации, «встать над полем», как говорил Левин, их желание творческой реализации своих способностей. Это стремление человека к сохранению и развитию своей духовной уникальности было невозможно объяснить в терминах старой психологии и только естественно-научной детерминации, игнорируя философские постулаты.

Именно поэтому лидеры гуманистической психологии обратились к достижениям философии XX в., прежде всего к экзистенциализму, изучавшему внутренний мир, экзистенцию человека. Так появилась новая детерминация - психологическая, объясняющая развитие человека его стремлением к самоактуализации, творческой реализации своих потенциальных возможностей (см. табл. 9).

Частично пересматриваются и взаимоотношения личности с обществом, так как социальное окружение может не только обогатить человека, но и стереотипизировать его. Исходя из этого, представители гуманистической психологии, хотя и подчеркивали неприемлемость идеи глубинной психологии о враждебности внешнего мира к личности, старались изучать разнообразные механизмы общения, описывать сложность взаимоотношений личности и общества во всей ее полноте. При этом подчеркивалось значение для науки исследования полноценных и творческих лю-

Таблица 9

Основные теории гуманистической психологии

Ученый	Движущие силы развития и структура личности	Основные достижения
Г. Олпорт	Основные и инструментальные черты, набор которых уникален и автономен	Открытость системы человек - общество, опросники
А. Маслоу	Иерархия потребностей, приоритет бытийных или дефициентных потребностей	Потребность в самоактуализации, механизмы идентификации и отчуждения
К. Роджерс	«Я-концепция», в центре которой гибкая и адекватная самооценка	Конгруэнтность, личностно-ориентированная терапия

дей, а не только невротиков, стоявших в центре исследовательских интересов психоанализа.

Таким образом, и логика развития психологии, и идеология общества приводили с необходимостью к появлению нового, третьего пути в психологии, который как раз и стремилась сформулировать гуманистическая психология, развиваемая Г. Олпортом, А. Маслоу и К. Роджерсом.

Первые теории гуманистической психологии

Г. Олпорт (1897-1967) является одним из основателей гуманистической психологии, рассматриваемой им как альтернатива механицизму поведенческого подхода и биологическому, инстинктивному психоаналитическому подходу. Олпорт возражал и против переноса симптомов, наблюдаемых у больных людей, невротиков, на психику здорового человека. Хотя он и начинал свою карьеру как врач-психотерапевт, но очень быстро отошел от врачебной практики, сосредоточившись на экспериментальных исследованиях здоровых людей. Олпорт также считал необходимым не просто собирать и описывать наблюдаемые факты, как это практиковалось в бихевиоризме, но систематизировать и объяснять их. «Собирание "голых фактов" делает психологию всадником без головы», - писал он, поэтому свою задачу он видел не только в разработке способов исследования личности человека, но и в создании новых объяснительных принципов, концепции личностного развития.

Одним из главных постулатов теории Олпорта, изложенных им в книге «Личность: психологическая интерпретация» (1937), было положение о том, что личность является открытой и саморазвивающейся системой. Он исходил из того, что человек прежде всего социальное, а не биологическое существо и потому не может развиваться без контактов с окружающими людьми, с обществом. Отсюда его резкое неприятие положения психоанализа об антагонистических, враждебных отношениях между личностью и обществом. Утверждая, что «личность - это открытая система», он подчеркивал значение окружающего для ее развития, открытость человека для контактов и влияния внешнего мира. При этом Олпорт считал, что общение личности с обществом является не стремлением к уравниванию со средой, а взаимодействием, взаимодействием. Таким образом, он резко возражал и против общепринятого в то время постулата, что развитие - это адаптация, приспособление человека к окружающему миру. Он доказывал, что в основе развития человеческой личности лежит как раз потребность взорвать равновесие, достичь новых вершин, т.е. потребность в постоянном развитии и совершенствовании.

К важнейшим заслугам Олпорта относится и то, что он одним из первых заговорил об уникальности каждого человека. Он утверждал, что каждый человек неповторим и индивидуален, так как является носителем своеобразного сочетания качеств, потребностей, которые Олпорт называл *trite* - черта. Эти потребности, или *черты личности*, он разделял на основные и инструментальные. Основные черты стимулируют поведение и представляют собой врожденные, генотипические, а инструментальные - оформляют поведение и формируются в процессе жизни человека, т. е. являются фенотипическими образованиями. Набор этих черт и составляет *ядро личности*, придает ей уникальность и неповторимость.

Хотя основные черты врожденные, они могут видоизменяться, развиваться в течение жизни, в процессе общения человека с другими людьми. Общество стимулирует развитие одних черт личности и тормозит развитие других. Так постепенно формируется тот уникальный набор черт, который лежит в основе «Я» человека. Важным для Олпорта является и положение об автономности черт. У ребенка еще нет этой автономности, его черты неустойчивы и не полностью сформированы. Только у взрослого человека, осознающего себя, свои качества и свою индивидуальность, черты становятся по-настоящему автономными и не зависят ни от биологических потребностей, ни от давления общества. Эта автономность потребностей человека, являясь важнейшей характеристикой сформированности его личности, позволяет ему, оставаясь открытым для общества, сохранять свою индивидуальность. Так Олпорт решает проблему идентификации-отчуждения - одну из важнейших для гуманистической психологии.

Олпорт разработал не только свою теоретическую концепцию личности, но и свои методы системного исследования психики человека. Он исходил из того, что определенные черты существуют в личности каждого человека, разница только в уровне их развития, степени автономности и месте в структуре. Ориентируясь на это положение, он разработал свои многофакторные опросники, при помощи которых исследуются особенности развития черт личности конкретного человека. Наибольшую известность приобрел опросник Миннесотского университета (ММРІ), который используется в настоящее время (с рядом модификаций) не только для исследования структуры личности, но и для анализа совместимости, профессиональной пригодности и т. д. Сам Олпорт постоянно дорабатывал свои анкеты, создавал новые, считая, что данные анкеты должны дополняться результатами наблюдения, чаще всего совместного. Так, в его лаборатории практиковались совместные наблюдения за человеком, а затем обмен мнениями и составление карты черт наблюдаемого клиента. Он также пришел к выводу, что интервью дает больше информации и является более надежным методом, чем анкета, именно потому, что позволяет в ходе иссле-

дования менять вопросы, наблюдать за состоянием и реакцией испытуемого. Достаточная четкость критериев, наличие объективных ключей для расшифровки, системность выгодно отличают все разработанные Олпортом методы исследования личности от субъективных проективных методик психоаналитической школы.

Таким образом, Олпорт сформулировал основные положения нового направления - *гуманистической школы психологии личности*, которая представляет собой в настоящее время одну из наиболее значительных психологических школ.

Несколько позднее присоединился к гуманистической психологии американский психолог **Р.Мэй** (1909-1994), на психологическую концепцию которого повлияли взгляды А.Адлера и идеи экзистенциальной философии. В своей теории Мэй исходил из положения о том, что одним из важнейших свойств человеческой психики является способность воспринимать себя и как субъекта, и как объект. Эти два полюса сознания задают пространство свободы воли, под которой Мэй подразумевал свободу выбора одного из этих двух состояний и возможность смены одного состояния другим.

Процесс становления личности, по мнению Мэя, связан с развитием самосознания, которое характеризуется интенциональностью и осознанием своей идентичности. Таким образом, в концепции Мэя проступают черты не только психологии Брентано и Гуссерля, но и психоанализа. Это влияние особенно ошутимо в его трактовке бессознательного, которое он связывает с нереализованными способностями и стремлениями человека. Нереализованность приводит к возникновению *тревоги*, которая, усиливаясь, способствует невротизации.

Поэтому задача психотерапевта состоит в помощи человеку при осознании причин его тревоги, зависимостей, мешающих свободному развитию и самосовершенствованию. Свобода связана с гибкостью, открытостью, готовностью к изменениям, что помогает человеку осознать себя и выстроить адекватный своей индивидуальности образ жизни.

Теория Маслоу

А.Маслоу (1908-1970) по праву считается «духовным отцом» гуманистической психологии. Именно им были разработаны важнейшие теоретические положения этого направления - о самоактуализации, видах потребностей и механизмах развития личности. Своими блестящими лекциями и книгами он также способствовал распространению идей этой школы, хотя по степени популярности в США они уступают бихевиоризму и психоанализу.

Маслоу окончил Висконсинский университет и получил степень доктора психологических наук в 1934 г. На его интерес к психоло-

гии и развитие его концепции оказало огромное влияние знакомство с европейскими философами, особенно с учеными, эмигрировавшими в США. О его общении с М. Вертгеймером уже упоминалось. Именно этот ученый, его личность, стиль жизни и творчества навели Маслоу на мысль о «самоактуализировавшейся личности». Вторым человеком, послужившим образцом для этого понятия, стала известный антрополог Р. Бенедикт.

Собственная теория Маслоу, которую ученый разработал к 50-м годам, изложена им в книгах «К психологии бытия» (1968), «Мотивация и личность» (1970) и др. Она появилась на основе детального знакомства с основными психологическими концепциями, существовавшими в тот период, так же как и сама идея Маслоу о необходимости формирования третьего пути, третьего психологического направления, альтернативного психоанализу и бихевиоризму.

В 1951 г. Маслоу пригласили в Бренденский университет, где он занимал пост председателя психологического отделения до 1968 г., т. е. почти до самой смерти. Последние годы жизни он также был президентом Американской психологической ассоциации.

Говоря о необходимости формирования нового подхода к пониманию психики, Маслоу подчеркивал, что он не антибихевиорист, не антипсихоаналитик, не отвергает старые подходы и старые школы, но выступает против абсолютизации их опыта, против всего, что ограничивает развитие человека, сужает его возможности.

Одним из самых больших недостатков психоанализа, по его мнению, является не столько стремление принизить роль сознания человека, сколько тенденция рассматривать психическое развитие с точки зрения адаптации организма к окружающей среде. В то же время одной из главных идей Маслоу была мысль о том, что, в отличие от животных, человек не стремится к равновесию со средой, но, наоборот, хочет взорвать это равновесие, так как оно является смертью для личности. Равновесие, адаптация, укорененность в среде уменьшают или совсем уничтожают стремление к самоактуализации, которая и делает человека личностью. Поэтому только стремление к развитию, личностному росту, т. е. к самоактуализации, есть основа развития человека и общества.

Не менее активно Маслоу выступал и против тенденции сведения всей психической жизни к поведению, которая была свойственна бихевиоризму. Он считал, что самое ценное в психике - ее *Самость*, стремление к саморазвитию - не может быть описано и понято с позиций поведенческой психологии, а потому психология поведения должна быть не исключена, но дополнена *психологией сознания*, которая бы исследовала «Я-концепцию», Самость личности.

В своих психологических исследованиях Маслоу почти не проводил глобальных, крупномасштабных экспериментов, которые

приняты в американской психологии, особенно в бихевиоризме. Для него характерны небольшие, пилотажные исследования, которые не столько нащупывали новые пути, сколько подтверждали то, к чему он пришел в своих теоретических рассуждениях. Такой подход был свойствен Маслоу с самого начала, именно так он подошел к исследованию самоактуализации, одного из центральных понятий своей концепции гуманистической психологии.

В отличие от психоаналитиков, которые исследовали главным образом отклоняющееся поведение, Маслоу считал, что исследовать человеческую природу необходимо, «изучая ее лучших представителей, а не каталогизируя трудности и ошибки средних или невротических индивидуумов». Только изучая лучших людей, писал он, мы можем исследовать границы человеческих возможностей и вместе с тем понять истинную природу человека, недостаточно полно и четко представленную в других, менее одаренных людях.

Выбранная им группа состояла из 18 человек, при этом 9 из них были его современниками, а 9 - историческими личностями, в число которых входили А.Линкольн, А.Эйнштейн, В.Джемс, Б.Спиноза и другие известные ученые и политические деятели. Эти исследования привели его к мысли о том, что существует определенная иерархия потребностей человека, которая выглядит следующим образом:

- физиологические потребности - в пище, воде, сне и т. п.;
- потребность в безопасности - стабильности, порядке;
- потребность в любви и принадлежности - в семье, дружбе;
- потребность в уважении - самоуважении, признании;
- потребность в самоактуализации - развитии способностей.

Одно из самых слабых мест в теории Маслоу заключалось в его положении о том, что данные потребности находятся в раз и навсегда заданной жесткой иерархии и более «высокие» потребности (например, в самоуважении или самоактуализации) возникают только после того, как удовлетворяются более элементарные, например потребность в безопасности или в любви. Не только критики, но и последователи Маслоу показали, что очень часто потребность в самоактуализации или самоуважении доминирует и определяет поведение человека, несмотря на то что его физиологические потребности остались неудовлетворенными, а иногда даже фрустрировали удовлетворение потребностей более высокого уровня.

Однако, несмотря на расхождение по проблеме иерархии данных потребностей, большинство представителей гуманистической психологии приняли сам термин **самоактуализация**, введенный Маслоу, так же как и его описание **самоактуализирующейся личности**.

Впоследствии и сам Маслоу отказался от столь жесткой иерархии, объединив все существующие потребности в два класса - потребности нужды (дефицита) и потребности развития (самоактуа-

лизации). Таким образом, он выделил два уровня существования человека - бытийный, ориентированный на личностный рост и самоактуализацию, и дефициентный, ориентированный на удовлетворение фрустрированных потребностей. В дальнейшем он выделил группы бытийных и дефициентных потребностей, ценностей познания, обозначив их терминами Б и Д (например, Б-любовь и Д-любовь), а также ввел термин *метамотивация* для обозначения собственно бытийной мотивации, ведущей к личностному росту.

Описывая самоактуализирующуюся личность, Маслоу говорил о том, что таким людям присуще принятие себя и мира, в том числе и других людей. Это, как правило, люди естественные, адекватно и эффективно воспринимающие ситуацию, сконцентрированные на задаче, а не на себе. В то же время этим людям свойственны не только принятие других, открытость и контактность, но и стремление к уединению, к автономии и независимости от окружающей их среды и культуры.

Так в теорию Маслоу входят понятия *идентификация* и *отчуждение*, хотя полностью эти механизмы психического развития им так и не были раскрыты. Однако общее направление его рассуждений и экспериментальных исследований позволяет осознать его подход к психическому развитию личности, его понимание связей между личностью и обществом.

Ученый считал, что каждый человек рождается с определенным набором качеств, способностей, которые и составляют сущность его «Я», его Самости и которые человеку необходимо осознать и проявить в своей жизни и деятельности. Поэтому именно осознанные стремления и мотивы, а не бессознательные инстинкты составляют самую суть человеческой личности, отличают человека от животных. Однако стремление к самоактуализации наталкивается на различные трудности и препятствия, на непонимание окружающих и собственную слабость, неуверенность. Поэтому многие люди отступают перед трудностями, отказываясь от желания проявить себя, самоактуализироваться. Такой отказ не проходит бесследно для личности, он останавливает ее рост, приводит к неврозам. Исследования Маслоу показали, что невротики - это люди с неразвитой или неосознанной потребностью к самоактуализации.

Таким образом, общество, окружение, с одной стороны, необходимо человеку, так как самоактуализироваться, проявить себя он может только среди других людей, только в обществе. С другой стороны, общество по самой своей сути не может не препятствовать самоактуализации, так как любое общество, считает Маслоу, стремится сделать человека шаблонным представителем среды, оно отчуждает личность от ее сути, ее индивидуальности, делает ее конформной.

В то же время отчуждение, сохраняя Самость, индивидуальность личности, ставит ее в оппозицию к окружающему и также лишает

ее возможности самоактуализироваться. Поэтому в своем развитии человеку необходимо сохранить равновесие между этими двумя механизмами, которые, как Сцилла и Харибда, стерегут его в процессе развития, чтобы погубить личность. Оптимальным, считает Маслоу, является идентификация во внешнем плане, в общении человека с окружающим миром и отчуждение во внутреннем плане, в плане его личностного развития, развития его самосознания. Именно такой подход позволяет эффективно общаться с окружающими и в то же время оставаться самим собой. Эта позиция Маслоу, его мысли о необходимости противостояния, но не враждебности личности и общества, необходимости отчуждения от среды, стремящейся стереотипизировать человека, склонить его к конформизму, сделали Маслоу популярным среди интеллектуалов, так как эта позиция во многом отражала не только концепцию самого Маслоу, но и концепцию взаимосвязи между личностью и обществом, принятую в этой социальной группе.

Признание получил и тезис Маслоу о том, что цель личностного развития - это стремление к росту, самоактуализации, в то время как остановка личностного роста - это смерть для личности, Самости. При этом духовному росту мешают не только физиологические потребности, боязнь смерти, дурные привычки, но и давление группы, социальная пропаганда, которые уменьшают автономность и независимость человека. Необходимо подчеркнуть, что, в отличие от психоаналитиков, которые рассматривали психологическую защиту как благо для личности, как способ избежать невроза, Маслоу считал психологическую защиту злом, которое останавливает личностный рост. В какой-то степени причина этого противоречия станет ясной, если вспомнить о том, что для психоанализа развитие - это адаптация к среде, нахождение определенной экологической ниши, в которой личность может уйти от давления среды. С точки зрения Маслоу, психологическая защита помогает адаптации к окружающему и, следовательно, препятствует личностному росту. Таким образом, противоположные взгляды на сам процесс развития личности рождают противоположные взгляды на роль психологической защиты в этом развитии.

Самоактуализация связана с умением понять себя, свою внутреннюю природу, научиться «сонастраиваться» в соответствии с этой природой, строить свое поведение исходя из нее. При этом самоактуализация является не одномоментным актом, но процессом, не имеющим конца, это способ «проживания, работы и отношений с миром, а не единичное достижение», - писал Маслоу. Он выделял в этом процессе наиболее значимые моменты, которые изменяют отношение человека к самому себе и миру, стимулируют > личностный рост и стремление к самоактуализации. Это может! быть мгновенное переживание, которое Маслоу называл «пик-пе- > реживание», или длительное «плато-переживание». В любом случае

это моменты наибольшей полноты жизни, реализации именно бытийных, а не дефициентных потребностей, а потому они так важны в развитии самоактуализации, в первую очередь самоактуализации трансцендентного типа, формируемой у людей, для которых наиболее значим именно трансцендентный опыт.

Необходимо отметить, что Маслоу был практически первым психологом, обратившим внимание не только на отклонения, трудности и негативные стороны личности, но и на позитивные стороны личностного развития. Он одним из первых исследовал позитивные достижения личного опыта, раскрыл пути саморазвития и самосовершенствования для любого человека.

Теоретические и психотерапевтические концепции Роджерса и Франкла

К.Роджерс (1902-1987) окончил Висконсинской университет, отказавшись от карьеры священника, к которой готовился с юности. Он увлекся психологией, а работа в качестве практикующего психолога в центре помощи детям дала ему интересный материал, который он обобщил в своей первой книге «Клиническая работа с проблемными детьми» (1939). Эта книга имела успех, и Роджерса пригласили на должность профессора в Университет Огайо. Так началась его академическая деятельность, которую он успешно продолжал до конца своей жизни. В 1945 г. Чикагский университет предоставил ему возможность открыть консультационный центр, в котором он разрабатывал основы своей *индирективной терапии* - «терапии, centered на клиенте». Основы ее изложены в одноименной книге Роджерса, опубликованной в 1952 г. В 1957 г. он перешел в Висконсинский университет, где вел курсы психиатрии и психологии. Здесь он написал книгу «Свобода учиться», в которой отстаивал право студентов на самостоятельность в их учебной деятельности. Однако конфликт с администрацией, считавшей, что он предоставляет слишком много свободы своим студентам, заставил Роджерса уйти из государственных университетов и организовать Центр для изучения личности - свободное объединение представителей терапевтических профессий, в котором он и работал до конца жизни.

В своей теории личности Роджерс разработал систему понятий, позволяющую людям создавать и изменять свои представления о себе, своих близких. На основе этой теории разрабатывалась терапия, помогающая человеку изменить себя и свои отношения с окружающими. Как и для других представителей гуманистической психологии, идея ценности и уникальности человеческой личности является центральной для Роджерса. Он считал, что тот опыт, который приобретает человек в течение жизни и который он назы-

вает «феноменальным полем», уникален и индивидуален. Этот мир, создаваемый человеком, может совпадать или не совпадать с реальной действительностью, так как не все предметы в окружении человека осознаются им. Степень тождественности этого поля реальной действительности Роджерс называл *конгруэнтностью*. При высокой степени конгруэнтности то, что человек сообщает другим, то, что происходит вокруг, и то, что он осознает в происходящем, более или менее совпадают между собой. Нарушение конгруэнтности приводит к тому, что человек либо не осознает реальности, либо не высказывает то, что он реально хочет сделать или о чем он думает. Это приводит к росту напряженности, тревожности и в конечном итоге - к невротизации личности.

Невротизации способствует и уход от своей индивидуальности, отказ от самоактуализации, которую Роджерс, как и Маслоу, считал одной из важнейших потребностей личности. Развивая основы своей терапии, ученый соединил в ней идею конгруэнтности с самоактуализацией, так как их нарушение ведет к неврозу и отклонениям в развитии личности.

Говоря о структуре «Я», Роджерс пришел к выводу о том, что внутренняя сущность человека, его Самость выражается в самооценке, которая является отражением истинной сути данной личности, его «Я». У маленьких детей эта самооценка бессознательна и представляет собой скорее самоощущение, а не самооценку. Тем не менее уже в раннем возрасте она руководит поведением человека, помогая понять и отобрать из окружающего то, что присуще именно данному индивиду, - интересы, профессию, общение с определенными людьми и т.д. В более позднем возрасте дети начинают осознавать себя, свои стремления и способности и строить свою жизнь уже в соответствии с осознаваемой оценкой себя. В том случае, если поведение выстраивается именно исходя из самооценки, оно выражает истинную суть личности, его способности и умения, а потому приносит наибольший успех человеку. Результаты деятельности приносят человеку удовлетворение, повышают его статус в глазах других, такому человеку не надо вытеснять свой опыт в бессознательное, так как его мнение о самом себе, мнение о нем других и его реальная Самость соответствуют друг другу, создают полную конгруэнтность.

Идеи Роджерса о том, какими должны быть истинные взаимоотношения между ребенком и взрослым, легли в основу работ известного ученого Б.Спока, который писал о том, как родители должны ухаживать за детьми, не нарушая их истинной самооценки и помогая их социализации.

Однако родители, по мнению обоих ученых, не так часто соблюдают эти правила и не прислушиваются к своему ребенку. Поэтому уже в раннем детстве ребенок может отчуждаться от своей истинной самооценки, от своей Самости. Чаще всего это проис-

ходит под давлением взрослых, у которых имеется свое представление о ребенке, его способностях и предназначении. Свою оценку они навязывают ребенку, стремясь, чтобы он ее принял и сделал своей самооценкой. Некоторые дети начинают протестовать против навязываемых им действий, интересов и представлений, приходя к конфликту с окружающими, негативизму и агрессии. Стремление во что бы то ни стало отстоять себя, преодолеть давление взрослых также может нарушить истинную самооценку, так как в своем негативизме ребенок начинает протестовать против всего, что идет от взрослого, даже в том случае, если это соответствует его истинным интересам. Естественно, что такой путь развития не может быть позитивным, и необходимо вмешательство психотерапевта, чтобы наладить общение ребенка с окружающими.

Однако чаще всего, отмечает Роджерс, дети и не пытаются противостоять родителям, соглашаясь с их мнением о себе. Это происходит потому, что ребенок нуждается в ласке и принятии со стороны взрослого. Такое стремление заслужить любовь и привязанность окружающих он называл «условием ценности», которое в крайнем своем проявлении звучит как желание быть любимым и уважаемым каждым, с кем человек входит в соприкосновение. «Условие ценности» становится серьезным препятствием на пути личностного роста, так как мешает осознанию истинного «Я» человека, его истинного призвания, заменяя его тем образом, который приятен другим. Однако проблема не только в том, что, стараясь заслужить любовь других, человек отказывается от себя, от своей самоактуализации, но и в том, что при осуществлении деятельности, навязанной другими и не соответствующей истинным, хотя и неосознаваемым в данный момент желаниям и способностям, человек не может быть полностью успешен, как бы он ни старался и как бы ни убеждал себя, что эта деятельность и есть его настоящее призвание. Необходимость постоянно игнорировать сигналы о собственной несостоятельности или недостаточной успешности, которые приходят к субъекту из внешнего мира, связана с боязнью изменить свою самооценку, к которой человек привык и которую он уже считает действительно своей. Это приводит к тому, что он вытесняет и свои стремления, и свои страхи, и мнения окружающих в бессознательное, отчуждая свой опыт от сознания. При этом строится очень ограниченная и ригидная схема окружающего мира и себя, которая мало соответствует реальности. Эта неадекватность не осознается, но вызывает в человеке напряжение, приводящее к неврозу. Задача психотерапевта совместно с субъектом разрушить эту схему, помочь человеку осознать свое истинное «Я» и перестроить свое общение с окружающими. Исследования, проведенные Роджерсом, доказывали, что успешная социализация человека, его удовлетворение работой и собой коррелируют с уровнем его самосознания. Эта связь более значима для нормаль-

ного развития личности, чем отношение родителей к ребенку, их привязанность или отчуждение от него, социальный статус семьи и ее окружение.

Данные выводы Роджерса подтверждает и работа Келли (ученика Роджерса), который исследовал поведение преступников подросткового возраста. Келли провел объективные исследования семейного климата, образования, влияния соседей, культуры, общественного опыта, проанализировал состояние здоровья, наследственность каждого преступника.

Эти факторы были классифицированы в зависимости от того, насколько они благоприятствуют нормальному развитию детей. Кроме того, была сделана попытка прогнозировать благоприятное развитие малолетних преступников в зависимости от уровня самопонимания - того уровня, на котором индивид объективно и реалистично оценивает себя и свое положение, эмоционально принимает элементы своего «Я» и среды.

С самого начала исследователи предполагали, что существует связь уровня самопонимания с развитием агрессивности и формированием определенного стиля жизни у малолетних преступников, хотя и не предполагали, что она может играть решающую роль. Данные о 75 молодых преступниках были сравнены со сведениями об их поведении и наличии повторных правонарушений, которые были получены в течение 2-3 лет после их освобождения из колонии. Как и ожидалось, данные о семейном климате и социальном опыте ребят помогли в какой-то степени предвидеть их будущее. Однако главное, что доказал Келли, - это то, что, основываясь на уровне самопонимания, можно получить наиболее точный прогноз будущего поведения детей (на 84%), в то время как социальный опыт и семейный климат дают меньшую точность прогнозирования (55 и 36% соответственно).

Эти данные были подтверждены вторичным исследованием 76 молодых преступников, в котором также было доказано, что чрезвычайно эффективно прогнозировать будущее поведение малолетних преступников в зависимости от уровня реалистического понимания себя и своей среды.

Роджерс из этого исследования сделал вывод, что те преступники, которые осознали происходящее и свое место в свершившихся событиях, были «свободными» и в образном виде могли пережить все возможные варианты дальнейшего развития событий, что и помогло им выбрать наиболее приемлемые из них. Те же ребята, которые не могли осознать реальности, были не в состоянии противостоять давлению среды, которая толкала их на путь асоциального и агрессивного поведения.

При этом Роджерс настаивал на том, что самооценка должна быть не только адекватной, но и гибкой, т. е. должна меняться в зависимости от окружения. Он говорил о том, что самооценка -

это связанный образ, гештальт, который постоянно находится в процессе формирования и изменяется, переструктурируется при изменении ситуации. Постоянное изменение, избирательность по отношению к окружающему и творческий подход к нему при отборе фактов и ситуаций для осознания, о котором пишет Роджерс, доказывают связь его теории не только с взглядами Маслоу, но и с концепцией гештальтпсихологии и идеей творческого «Я» Адлера, повлиявшей на многие теории личности, созданные во второй половине нашего века. При этом Роджерс не только говорит о влиянии опыта на самооценку, но и подчеркивает необходимость открытости человека навстречу опыту. В отличие от большинства других концепций, в которых утверждается ценность будущего (Адлер) или влияние прошлого (Юнг, Фрейд), Роджерс подчеркивал значение настоящего, говорил о том, что люди должны научиться жить в настоящем, осознавать и ценить каждый момент своей жизни, находя в нем что-то прекрасное и значительное. Только тогда жизнь раскроется в своем истинном значении и только в этом случае можно говорить о полной реализации, или, как говорил Роджерс, полном функционировании личности.

Открытия Роджерса связаны не только с новым взглядом на самоактуализацию и самооценку человека, но и с его подходом к психокоррекции. Он исходил из того, что психотерапевт должен не навязывать своего мнения пациенту, а подводить его к правильному решению, которое пациент принимает самостоятельно. В процессе терапии пациент учится больше доверять себе, своей интуиции, своим ощущениям и побуждениям. Он начинает лучше понимать себя, а затем и других. В результате происходит то «озарение» (инсайт), которое помогает перестроить свою самооценку, «переструктурировать гештальт», как говорил вслед за Вертгеймером и Келером Роджерс. Это повышает конгруэнтность и дает возможность человеку принять себя и окружающих, налаживает его общение с ними, уменьшает тревожность и напряжение. Эта терапия происходит как встреча терапевта с клиентом или в групповой терапии как встреча нескольких клиентов и терапевта. Такой подход позволил Роджерсу создать так называемые *энкаунтер-группы*, или группы встречи, которые являются одной из самых распространенных в настоящее время технологий психотерапии и обучения.

Одним из наиболее популярных видов психотерапии стала «логотерапия», разработанная австрийским психологом **В. Франклом** (р. 1905). Многие положения экзистенциальной теории Франкла роднят ее с гуманистической психологией.

После краткого увлечения в юности психоанализом Франкл начал с конца 30-х годов работу над собственной концепцией. Окончательное ее оформление произошло в экстремальных условиях фашистских концентрационных лагерей, узником которых

Франкл был в 1942–1945 гг. После войны он стал директором неврологической клиники в Вене, одновременно читал лекции в Венском университете. Таким образом, его теоретические и психотерапевтические взгляды и технологии прошли серьезную апробацию как собственным опытом, так и опытом его пациентов, психолого-философскими воззрениями его коллег и учеников.

Теория Франкла изложена в нескольких книгах, самой известной из которых является, пожалуй, «Человек в поисках смысла» (вышла в конце 50-х годов и неоднократно переиздавалась во всем мире). Эта теория состоит из трех частей - учения о стремлении к смыслу, учения о смысле жизни и учения о свободе воли. Стремление к осознанию смысла жизни Франкл считал врожденным, а этот мотив - ведущей силой развития личности. Смыслы не универсальны, они уникальны для каждого человека в каждый момент его жизни. Смысл жизни всегда связан с реализацией человеком своих возможностей и в этом плане близок к понятию самоактуализации Маслоу. Однако существенной особенностью теории Франкла является идея о том, что обретение и реализация смысла всегда связаны с внешним миром, с творческой активностью человека в нем и его продуктивными достижениями. При этом он, как и другие экзистенциалисты, подчеркивал, что отсутствие смысла жизни или невозможность его реализовать приводит к неврозу, порождая у человека состояния экзистенциального вакуума и экзистенциальной фрустрации.

В центре концепции Франкла находится учение о ценностях, т. е. понятиях, несущих в себе обобщенный опыт человечества о смысле типичных ситуаций. Он выделяет три класса ценностей, которые позволяют сделать жизнь человека осмысленной: ценности творчества (например, труд), ценности переживания (например, любовь) и ценности отношения, сознательно формируемого по отношению к тем критическим жизненным обстоятельствам, которые мы не в состоянии изменить.

Смысл жизни можно найти в любой из этих ценностей и любом поступке, порождаемом ими. Из этого следует, что нет таких обстоятельств и ситуаций, в которых человеческая жизнь утратила бы свой смысл. Нахождение смысла в конкретной ситуации Франкл называет осознанием возможностей действия по отношению к данной ситуации. Именно на такое осознание и направлена логотерапия, которая помогает человеку увидеть весь спектр потенциальных смыслов, содержащихся в ситуации, и выбрать тот, который согласуется с его совестью. При этом смысл должен быть не только найден, но и реализован, так как его реализация связана с реализацией человеком самого себя.

В этой реализации смысла деятельность человека должна быть абсолютно свободной. Не соглашаясь с идеей о всеобщем детерминизме, Франкл, как и другие психологи и философы, разделяю-

щие его позицию, стремится вывести человека из-под действия биологических законов, которые этот детерминизм постулируют. В таких попытках ученые обращались к разуму человека, его нравственности, творчеству и т.д. Франкл же вводит понятие о *поэтическом уровне* существования человека.

Признавая, что наследственность и внешние обстоятельства задают определенные границы возможностей поведения, он подчеркивает наличие трех уровней существования человека: биологического, психологического и ноэтического, или духовного. Именно в духовном существовании и заключены те смыслы и ценности, которые играют определяющую по отношению к нижележащим уровням роль. Таким образом, Франкл формулирует идею о возможности самодетерминации, которая связана с существованием человека в духовном мире. В этом плане понятие ноэтического уровня Франкла можно рассматривать как более широкое по отношению к тем, что связывают свободу воли с каким-то одним видом духовной жизни.

Разрабатывая методы психотерапии и коррекции отклонений в развитии личности, все представители гуманистической психологии утверждают, что каждый индивид сосредоточивается на своем «Я» и поэтому каждое наступление против своего «Я» рассматривает как наступление на свое существование. Р. Мэй подчеркивал, что это свойство является общим для человека и для других живых существ, а потому он считал необходимым при воспитании избавить ребенка от всех возможных угроз против своего «Я», так как в противном случае угрозы приведут к стрессовому состоянию человека и развитию агрессии.

С точки зрения большинства ученых этого направления, развитие агрессивности тесно связано с уровнем адекватности самооценки ребенка, так как у несамоактуализировавшихся, потерявших смысл жизни людей самооценка неадекватная, негибкая, уязвимая. Наоборот, самоактуализированные люди всегда адекватны и уверены в себе. В то же время мнения ученых разделяются при исследовании содержания самооценки у агрессивных и тревожных людей. Нет также единого мнения о том, какой должна быть самооценка человека, чтобы полностью исключить возможность возникновения у него немотивированной агрессии.

Европейские психологи, например А.Хелер, считают, что агрессивность возникает в результате заниженной самооценки, неуверенности человека в себе и, следовательно, часто переживаемой им тревоги. С помощью агрессивности человек старается вернуть потерянную самооценку, снижаемую атаками окружающих. Хелер приходит к выводу о том, что нужно стремиться к созданию «такого человеческого общества, где каждый индивид будет иметь достаточно высокую самооценку, чтобы избежать ее приобретения путем агрессивности».

Однако возможно, что в таком гипотетическом обществе людям будет гораздо труднее договориться и понять друг друга, чем сегодня. Об этом писали и американские представители гуманистической психологии. «Не думаю, что мы должны всерьез воспринимать европейских экзистенциалистов, которые предлагают как единственное лекарство, как мне кажется, высокомерное отношение», - писал Маслоу, напоминая своим европейским единомышленникам, что потеря иллюзий и открытие самого себя хотя могут быть первоначально болезненными, но в конце концов оказываются облегчающими и стимулирующими.

Исследуя возможности коррекции поведения, представители гуманистической психологии ориентируются на способы развития у людей осознания своей ответственности за свое поведение, которое базируется на осознании себя и своего места в мире. Поэтому их коррекционные технологии существенно отличаются от тех, которые предлагают психоаналитики и бихевиористы. Так, Роджерс считает, что «нужно помочь людям справиться с каждодневными требованиями, помочь им понять, что они не беспомощные жертвы, они имеют выбор и должны быть ответственны и внимательны даже тогда, когда не способны изменить ситуацию».

Попытка внедрить на практике такую модель для детей делается в так называемых «недирективных школах», где не выделяется роль учителя при распределении обязанностей в группе детей. Кроме того, многие гуманистические психологи приветствовали и модель «антиавторитарного воспитания». Эти системы образования основаны на постулате гуманистической концепции о том, что познавательные и другие потребности личности могут саморазвиваться, если не помешает внешняя среда, которая должна лишь стимулировать извне такое развитие. И хотя эти попытки принесли определенную пользу в реформировании системы образования многих стран, некоторые прогрессивные педагоги отмечают ограниченный и элитарный характер подобных учебных заведений, а также резкое снижение уровня знаний у детей, воспитывающихся при таких системах образования.

Оценивая гуманистические теории личности, необходимо отметить, что их разработчики впервые обратили внимание не только на отклонения, трудности и негативные стороны в поведении человека, но и на позитивные стороны личностного развития. В работах ученых этой школы исследовались достижения личного опыта, были раскрыты механизмы формирования личности и пути для ее саморазвития и самосовершенствования.

Необходимо отметить и тот факт, что большее распространение это направление получило в Европе, а не в США, где не так сильны

традиции экзистенциализма и феноменологии. Особенно важно, что эти идеи не были популярны среди американских интеллектуалов, ориентированных на прагматизм Джемса и Дьюи, в отличие от европейских ученых (например, Сартра, Камю, Антониони и других), связанных с теориями Хайдеггера и Гуссерля. Во многом именно это и подготовило почву для распространения в Европе идей гуманистической психологии.

Появление новых тенденций в развитии психологии в конце XX в., направленных на конвергенцию лучших достижений разных психологических школ, нашло отражение и в содержании теорий гуманистической психологии, так как ее трансформация происходит не только в логике одного направления, но и в более комплексном подходе к психологии личности.

Генетическая психология

Основатель генетической психологии швейцарский психолог Ж.Пиаже (1896-1980) является одним из наиболее известных ученых, чьи работы составили важный этап в развитии психологии.

Научные интересы Пиаже в юности были сосредоточены на биологии и математике. В 11 лет он опубликовал свою первую научную статью, посвященную воробьям-альбиносам. С этого же времени он начал свою работу в качестве помощника в музее биологии. В университете он занимался преимущественно биологией и философией и в 1918 г. получил докторскую степень за работу о моллюсках. После окончания университета Пиаже уехал в Цюрих, где познакомился с работами К. Юнга и техникой психоанализа. В какой-то степени этот опыт был ему необходим, так как он стремился соединить строго экспериментальный, лабораторный метод, свойственный биологическим исследованиям, с более информативным и свободным методом беседы, принятым в психоанализе. Разработке такого нового метода, который он собирался применить для изучения мышления детей, Пиаже посвятил несколько лет. Этот метод получил название метода *клинической беседы*.

Большое значение для Пиаже имела его работа в течение двух лет в Париже, куда он был приглашен в 1919 г. в лабораторию А. Бине для исследования шкал измерения интеллекта. В это же время он начал уделять большое внимание изучению типичных ошибок, которые делают дети при решении достаточно простых на первый взгляд заданий теста Бине. В 1921 г. Пиаже возвратился в Женеву, так как Клапаред пригласил его на должность директора Института Ж.Ж.Руссо. Одновременно он начал читать лекции в Женевском университете и работать в Женевском доме маляков. Материалы, полученные им в этот период, легли в основу его первых книг «Мышление и речь ребенка» (1923), «Моральное

суждение у ребенка» (1932). В них он изложил основы своей концепции когнитивного развития детей, рассматриваемого им как постепенный процесс, проходящий в своем развитии несколько стадий. Дневниковые записи, основанные на наблюдении за развитием собственных детей, дали ему дополнительный материал для этой концепции.

В последующие годы Пиаже сочетал преподавательскую работу (профессором Невшательского и Женевского университетов) с различными административными должностями, публиковал книги, в которых пересмотрел и дополнил свои теоретические воззрения на природу и развитие мышления у детей. В 1949-1951 гг. Пиаже создал свой основной труд «Введение в генетическую эпистемологию» (1951), а в 1955 г. возглавил созданный по его инициативе Международный центр по генетической эпистемологии в составе Женевского университета. Директором этого центра Пиаже был до конца жизни.

Свою теорию развития детского мышления Пиаже построил на основе логики и биологии. Он исходил из идеи о том, что основой психического развития является развитие интеллекта. В серии экспериментов он доказывал свою точку зрения, показывая, как уровень понимания, интеллект влияют на речь детей, на их восприятие и память. Так, дети в его опытах не видели и не помнили, на каком уровне была вода в сообщающихся сосудах, если не знали о связи между уровнем воды и пробкой, которой закрыт один из двух сосудов. Если же им рассказывали об этом свойстве сообщающихся сосудов, характер их рисунков изменялся и они начинали тщательно вырисовывать уровень воды (одинаковый или разный), а также пробку, которой был закрыт один из сосудов.

Таким образом, Пиаже пришел к выводу, что этапы психического развития - это этапы развития интеллекта, через которые постепенно проходит ребенок в формировании все более адекватной схемы ситуации. Основой этой схемы как раз и служит логическое мышление.

Пиаже говорил о том, что в процессе развития происходит адаптация организма к окружающей среде. Интеллект потому и является стержнем развития психики, что именно понимание, создание правильной схемы окружающего обеспечивает адаптацию к этому окружающему миру, причем адаптация не пассивный процесс, а активное взаимодействие организма со средой. Активность есть необходимое условие развития, так как схема, считает Пиаже, не дается в готовом виде человеку при рождении, нет ее и в окружающем мире. Схема вырабатывается только в процессе активного взаимодействия человека со средой, или, как писал Пиаже, «схемы нет ни в субъекте, ни в объекте, она является результатом активного взаимодействия субъекта с объектом». Одним из любимых примеров Пиаже был пример ребенка, не владеющего поняти-

ем числа, который осознает его значение, перебирая камушки, играя с ними, выстраивая их в ряд, и таким образом открывает понятия *один, два, много*.

Процесс адаптации и формирования адекватной схемы ситуации происходит постепенно, при этом ребенок использует два механизма построения схемы - *ассимиляцию* и *аккомодацию*. При ассимиляции построенная схема жесткая, она не изменяется при изменении ситуации, но, наоборот, человек пытается все внешние изменения втиснуть в узкие, заданные рамки имеющейся схемы. Примером ассимиляции Пиаже считал игру, в рамках которой ребенок познает окружающий мир. Аккомодация связана с изменением готовой схемы при изменении ситуации, таким образом, схема действительно является адекватной, полностью отражает все нюансы данной ситуации. Само развитие, по мнению Пиаже, представляет собой чередование процессов ассимиляции и аккомодации, причем до определенного предела ребенок старается пользоваться старой схемой, а затем изменяет ее, выстраивая другую, более адекватную.

Исследование этапов развития мышления и у самого Пиаже происходило постепенно. Так, в 20-е годы он, исходя из связи между мышлением и речью, строил исследование развития мышления через изучение развития речи детей, повторяя ошибку В.Штерна. Собирая типичные вопросы детей, например: «Почему дует ветер, ходит ли солнышко в гости к луне, откуда берется дождь?» и т. п., Пиаже начал задавать эти вопросы самим детям и анализировать их ответы. Он пришел к выводу, что развитие мышления - это процесс экстерииоризации, т. е. мышление появляется как аутистическое, внутреннее, а затем, проходя стадию эгоцентризма, становится внешним, реалистическим. Таков же и процесс развития речи, которая из эгоцентрической речи, речи для себя, становится речью социальной, речью для других.

Эта позиция Пиаже вызвала критические нарекания со стороны других психологов, прежде всего Выготского и Штерна, которые доказали, что аутистическое мышление как более сложное не может предшествовать реалистическому (Штерн), а также то, что эгоцентрическая речь является промежуточной между внешней и внутренней, а не наоборот (Выготский). Однако и в этот период Пиаже сделал открытия, имевшие огромное значение для понимания психического развития детей, формирования их интеллекта. Это прежде всего открытие таких особенностей детского мышления, как *эгоцентризм* (неумение встать на чужую точку зрения), *синкретизм* (нерасчлененность детского мышления), *трандукция* (переход от частного к частному, минуя общее), *артифициализм* (искусственность, созданность мира), *анимизм* (одушевленность), нечувствительность к противоречиям.

Наиболее значимыми были его эксперименты по исследованию эгоцентризма. Так, Пиаже задавал детям простые вопросы, в кото-

рых надо было посмотреть на ситуацию с точки зрения другого человека. Например, он спрашивал ребенка, сколько у него братьев, и, услышав ответ: «У меня два брата» - задавал ребенку следующий вопрос: «А сколько братьев у твоего старшего брата?» Как правило, дети терялись и не могли правильно ответить на этот вопрос, отвечая, что у брата только один брат, и забывая при этом себя. Более сложным был проведенный им эксперимент с тремя горами, в котором детям предлагался макет с тремя горами разной высоты, на вершинах которых были расположены разные предметы - мельница, дом, дерево и т. п. Детям предъявлялись фотографии, и их просили выбрать ту из них, на которой все три горы видны в таком положении, в каком их видит ребенок в данную минуту. С этим заданием справлялись даже маленькие, 3-4-летние дети. После этого с другой стороны макета ставили куклу, и экспериментатор просил ребенка выбрать теперь ту фотографию, которая соответствует точке зрения куклы. С этим заданием дети уже не могли справиться, причем, как правило, даже 6-7-летние снова выбирали ту фотографию, которая отражала их позицию перед макетом, но не позицию куклы или другого человека. Это и позволило Пиаже сделать вывод о трудности для ребенка встать на чужую точку зрения, об эгоцентризме детей.

Уже этих открытий было бы достаточно, однако Пиаже, признавая справедливость критических упреков, пересмотрел свою позицию.

Второй этап исследований, начавшийся в 30-х годах, был связан с его изучением операциональной стороны мышления. Он пришел к совершенно справедливому выводу о том, что развитие мышления тесно связано не с речью, а с развитием мыслительных операций, и разработал эксперименты для их изучения. Необходимо отметить, что фактически Пиаже был единственным исследователем, уделявшим внимание именно этой проблеме, так как большинство ученых, в том числе таких известных, как Выготский, Штерн, Бюлер и другие, исследовали в основном не процесс мышления, а продукты мыслительной деятельности. Эта разница позиций видна даже в названиях тех этапов, которые описываются учеными, - понятий, или комплексов, у Выготского и сенсомоторных, или конкретных, операций у Пиаже.

В этот период он также пришел к выводу, что психическое развитие связано с интериоризацией, так как первые мыслительные операции - внешние, сенсомоторные - впоследствии переходят во внутренний план, превращаясь в логические, собственно мыслительные операции. Пиаже также открыл главное свойство этих операций - их обратимость. Характеризуя понятие обратимости, Пиаже привел в качестве примера арифметические действия - сложение и вычитание, умножение и деление, которые могут быть прочитаны как слева направо, так и справа налево.

Например:

$$\begin{aligned}5 + 3 &= 8, & 14:2 &= 7, \\8-3 &= 5, & 7-2 &= 14,\end{aligned}$$

т. е. эти операции обратимы.

Пиаже исследовал в своих экспериментах как переход от внешних операций к внутренним, логическим, так и формирование обратимости на каждом из этапов.

В экспериментах с маленькими детьми Пиаже исследовал их способность находить спрятанные вещи, в том числе те, которые пропали на их глазах. Детям 5-7 лет давали задания, в которых исследовалась их способность понимать сохранение веса, числа и объема предметов. Так, детям предъявлялось два ряда кубиков, расположенных на одинаковом расстоянии друг от друга. Поскольку число кубиков в обоих рядах, так же как и расстояние между ними, было одно и то же, то эти два ряда были одной длины. У детей спрашивали, одинаковое ли количество кубиков в двух рядах, и дети отвечали, что равное. Тогда на глазах у ребенка взрослый сдвигал кубики в одном ряду, так что они оказывались стоящими вплотную друг к другу. Естественно, что длина данного ряда уменьшалась. После этого он задавал ребенку вопрос о том, изменилось ли теперь количество кубиков в двух рядах. Дети, как правило, отвечали, что число изменилось и в коротком ряду кубиков стало меньше, чем в длинном. Аналогичные эксперименты были проделаны с исследованием сохранения массы (в круглом и сплюсненном кусочках пластилина) и объема, когда вода переливалась в сосуды с широким и узким доньшком так, что уровень воды в одном сосуде был намного выше, чем в другом. При этом даже многие 6-летние дети считали, что объем воды в сосудах изменился.

Таким же образом Пиаже доказывал, что не только обратимость, но и логические операции, например общие понятия, доступны детям только в конце дошкольного возраста. Он давал детям картинки, на которых были изображены две лошадки и четыре коровы, и спрашивал, каких животных больше. Дети правильно отвечали, что коров больше. Тогда Пиаже задавал вопрос о том, кого больше - животных или коров. И дети снова говорили, что коров больше, не понимая, что понятие «животные» шире и включает в себя и лошадей и коров.

Важное значение для Пиаже имели исследования, в которых доказывалась разница между образным и логическим мышлением. Так, он давал детям рисунок, на котором мышке надо было дойти до стула, находящегося на расстоянии в четыре красных кружка, а затем до стола, который отстоял от стула на расстоянии в три белых кружка. Детей спрашивали, каких кружков больше - белых или красных, и они правильно отвечали, что красных больше. Тогда их спрашивали, чего больше - кружков или красных кружков,

и они, так же как в опыте с животными, отвечали, что красных кружков больше. На вопрос экспериментатора, куда мышке дальше идти - до стула или до стола, дети правильно отвечали, что до стола путь длиннее, показывая это расстояние на рисунке. Однако на повторный вопрос о том, каких же кружков больше, дети снова повторяли, что красных.

Эти исследования привели Пиаже к выводу, что до семи лет дети находятся на предоперационной стадии, т. е. у них начинают формироваться внутренние мыслительные операции, но они еще несовершенны, необратимы. К семи годам дети начинают правильно решать предложенные задачи, но их логическое мышление связано только с конкретными проблемами, и формальная логика у них только начинает развиваться. И лишь к подростковому возрасту формируется конкретное и абстрактное логическое мышление.

Таким образом, периодизация интеллекта, разработанная Пиаже, приобрела законченную и широко известную в настоящее время форму - стадия сенсомоторного интеллекта, стадия конкретных операций и стадия формальных операций. При этом в каждой стадии Пиаже выделял два этапа - появление необратимой операции данного уровня, затем развитие ее обратимости, а сама периодизация отражает процесс сложного становления адекватной интеллектуальной схемы, который заключается в переходе операций во внутренний план и приобретении ими обратимого характера.

Хотя Пиаже и не отрицал полностью роль обучения, наибольшей критике как при его жизни, так и в настоящее время подвергается не сам его подход к мышлению ребенка, но его понимание обучения, недооценка им влияния среды и взрослых на психическое развитие детей. Современные исследования показали, что именно в этом вопросе позиция Пиаже может быть оспорена. Исследования П.Я.Гальперина, В.В.Давыдова, Д.Брунера, М.Дональдсон свидетельствуют о том, что уже в дошкольном возрасте при правильном обучении у детей могут быть сформированы общие понятия, представления о сохранении числа, массы и объема и преодолен эгоцентризм.

В то же время Пиаже является одним из самых почитаемых и цитируемых исследователей, авторитет которого признан во всем мире; число его последователей не уменьшается и после его смерти. Главное, конечно, в том, что он первый понял, исследовал и выразил специфику, качественное своеобразие детского мышления, показал, что мышление ребенка не хуже, но оно совершенно отличается от мышления взрослого человека. Разработанные им методы исследования уровня развития интеллекта давно стали не столько экспериментальными, сколько диагностическими и играют большую роль в современной практической психологии. Те закономерности процесса мыслительной деятельности, которые открыл Пиаже, никто не оспорил, несмотря на множество новых данных о

детском мышлении, полученных за последние десятилетия. Возможность понимать и формировать детское мышление также является одной из заслуг Пиаже.

Идеи Пиаже об этапах психического развития детей стали отправной точкой для исследований **Л.Кольберга** (1927-1987), одним из основных открытий которого стала теория развития нравственности у детей.

Кольберг исходил из того, что в психической эволюции детей не только формирование знаний об окружающем мире, о нравственных критериях, но и эмоциональное развитие, развитие половой идентификации связаны с познавательными процессами. Вслед за Пиаже Кольберг исследовал развитие нравственности у детей, расширив и углубив его идеи. В своих экспериментах он ставил перед детьми задачу оценить нравственную сторону проблемы выбора (причем выбора заведомо неоднозначного) и анализировал систему их рассуждений. Это позволило ему выделить три уровня развития нравственных суждений, каждый из которых состоит из двух стадий:

1) доусловный уровень, при котором дети оценивают действие исходя из его последствий;

2) уровень традиционной нравственности, на котором общественно признанные ценности преобладают над личными интересами ребенка;

3) посттрадиционный уровень; на нем люди обосновывают нравственные суждения принципами, которые сами создали и приняли. Отражая усвоенное детьми формальное, операциональное мышление, последний уровень характеризуется большим сдвигом к абстрактным нравственным принципам.

Кольберг, как и Пиаже, предполагал, что смена стадий нравственного развития связана с общими когнитивными возрастными изменениями, прежде всего с децентрацией и формированием логических операций. При этом Кольберг исходил из того, что на нравственное развитие влияет как уровень образования, так и общение ребенка со взрослыми и сверстниками, желание получить награду за хорошее поведение. Именно последний фактор вызывает наибольшее количество критических замечаний, хотя большинство исследователей в целом принимают последовательность этапов формирования нравственности, разработанную ученым.

Влияние уровня сформированности познавательных процессов на тенденции становления психики детей проявляется, по мнению Кольберга, и в том, что дети в русле общей тенденции формирования категорий достаточно рано и почти независимо от семейного окружения узнают о половых стереотипах. Это заставляет их искать дополнительную информацию о том, чем различаются поведение и ценности мальчиков и девочек. Получив понятия о мужественности и женственности, дети в силу их категоричности форми-

руют негибкие стереотипы, определяющие их деятельность. Эти стереотипы учитываются и при интерпретации событий внешнего мира, в том числе при развитии нравственности.

Открытие новых закономерностей познавательного развития детей связано с именем известного американского психолога **Д. С. Брунера** (р. 1915). В своих исследованиях Брунер впервые начал изучение того, каким образом потребности и ценностные ориентации влияют на процесс восприятия. Полученные материалы привели его к выводу, что восприятие селективно и может искажаться под действием внутренних мотивов, целей, установок или защитных механизмов. Так, чем большую ценность приписывают дети определенным предметам, тем большими кажутся их размеры. Брунер также показал, что в состоянии фрустрации даже нейтральные слова часто воспринимаются детьми как тревожные и угрожающие, отсюда их неадекватно-агрессивное поведение в подобных ситуациях. На основе этих исследований Брунер ввел термин «социальное восприятие», подчеркивая зависимость восприятия от социального опыта детей.

Анализируя структуру восприятия, Брунер выделил в нем три компонента: представления об окружающем мире в форме действий, в форме образов и в форме слов (языковая форма). Исследование развития мышления привело Брунера к созданию *теории перцептивных гипотез*. С его точки зрения, все познавательные процессы представляют собой процессы категоризации, т. е. предметы окружающего мира объединяются друг с другом на основе усвоенных детьми правил объединения (категорий). В процессе объединения последовательно возникают гипотезы о том, какие качества являются основой для объединения данных предметов и все ли предметы имеют эти качества. Таким образом, овладение понятийным мышлением происходит как обучение тому, какие свойства среды наиболее значимы для группировки объектов в определенные классы.

На основе проведенных кросскультурных исследований Брунер дал определение *интеллекта как результата усвоения ребенком выработанных в данной культуре «усилителей»*, т. е. способов, знаков, операций, помогающих ребенку справиться с решением возникающих перед ним задач. Успешность повышается за счет искусственного усиления двигательных, сенсорных и мыслительных возможностей человека. Эти «усилители» могут быть как реальными, техническими, так и символическими, причем разные культуры вырабатывают разные «усилители».

Проведенное Брунером кросскультурное исследование феноменов Пиаже показало, что они по-разному проявляются в разных культурах. Поэтому он предложил трактовать феномены Пиаже и переход от конкретных операций к формальным как процесс усвоения ребенком тех требований, которые предъявляются ему общест-

вом, в соответствии с тем, на какой стадии развития он находится. Брунер также разработал методику формирования искусственных понятий, которая была опробована на разных детях. На основании этих данных Брунер доказывал, что каждый ребенок при адекватном подходе к его обучению может овладеть любым предметом, так как всем детям присущи любопытство и желание научиться решать учебные задачи. Снижение познавательной активности детей происходит из-за столкновения со слишком сложными задачами, в результате чего возникает и повторяется ситуация неуспеха и появляется чувство скуки. Эти исследования Брунера оказали существенное влияние на систему американского образования.

Когнитивная психология

Работы Пиаже и Брунера во многом способствовали появлению нового направления, появившегося уже в 60-х годах XX в., - *когнитивной психологии*. Труды Пиаже, посвященные целостному характеру интеллекта, его роли в развитии психики, нашли отражение во многих трудах этой школы. Брунер же не только подал новые идеи, но и принимал непосредственное участие в изучении некоторых вопросов совместно со своими коллегами, принадлежавшими к новому направлению.

В когнитивной психологии психика рассматривается как система когнитивных реакций и постулируется связь этих реакций не только с внешними стимулами, но и с внутренними переменными, например с самосознанием, когнитивными стратегиями, селективностью внимания и т.д. Главным принципом, на основании которого рассматривается когнитивная система человека, является аналогия с компьютером, т.е. психика трактуется как система, предназначенная для переработки информации.

Методом анализа функционирования этой системы стал микроструктурный анализ психических процессов. Серьезное достоинство когнитивной психологии - точность и конкретность полученных данных, что частично приближает психологию к тому недостижимому идеалу объективной науки, к которому она стремилась много веков. Однако в данном случае, как и в других аналогичных, точность достигается за счет упрощения и игнорирования неоднозначности человеческой психики.

Это направление появилось в американской науке в 60-х годах как альтернатива доминированию бихевиоральных концепций, отрицавших роль сознания и подходивших к интеллекту в основном как к способности научиться путем проб и ошибок. Тот факт, что попытки пересмотреть такую интерпретацию когнитивных процессов Толменом не нашли отклика в 40-50-е годы, доказывает, что в то время методология бихевиоризма еще себя не исчерпала,

а сама эта школа еще плодотворно развивалась (достаточно вспомнить теории Скиннера, Бандуры, Долларда, о которых говорилось выше). Но к 60-м годам ситуация изменилась, стало ясно (особенно для психологии США), что невозможно и непродуктивно игнорировать сознание и выводить его из предмета психологии.

Так появилась последняя в XX в. психологическая школа. Хотя ее возникновение порождено скорее общим направлением и логикой развития психологии, чем открытиями конкретных ученых, тем не менее можно говорить о деятельности двух психологов, в наибольшей степени способствовавшей возникновению нового направления. Д.Миллер (р. 1920) создал первый научный Центр когнитивной психологии и начал разрабатывать новые методы изучения познавательных процессов. У.Найссер (р. 1928) выпустил в 1967 г. книгу «Когнитивная психология», в которой изложил основные положения этого направления.

В 1960 г. при Гарвардском университете Миллер и Брунер создали Центр когнитивных исследований. Противопоставляя свои работы все еще преобладавшим в тот период бихевиоральным исследованиям, в Центре изучали разнообразные познавательные процессы - восприятие, память, мышление, речь, в том числе проводили анализ их генезиса. Именно генетический аспект познания, как было показано выше, и стал ведущим для Брунера.

Для Миллера и других когнитивистов приоритетной оставалась ориентация на анализ функционирования уже сформированных процессов и их структурный анализ. Параллельно начались работы по изучению искусственного интеллекта, причем в некоторых случаях упрощение моделей шло в ущерб анализу когнитивной системы человека.

Осознанию своего предмета и метода когнитивная психология обязана Найссеру и его книге, о которой уже упоминалось выше. Он, так же как и Пиаже, доказывал решающую роль познавательного компонента в структуре психики, в деятельности людей. Очертив основной круг проблем нового направления, Найссер определил познание как процесс, при помощи которого входящие сенсорные данные подвергаются различным видам трансформации для удобства их накопления, воспроизведения и дальнейшего использования. Он предположил, что когнитивные процессы лучше всего изучать, моделируя информационный поток, проходящий через различные стадии трансформации. Для объяснения сути происходящих процессов им были предложены такие термины, как «иконическая память», «эхоическая память», «преднастроенные процессы», «фигуративный синтез», и разработаны методы их изучения - *визуальный поиск* и *селективное наблюдение*.

Первоначально он также занимался исследованием «искусственного интеллекта», однако затем отошел от этих работ и критиковал некоторых своих коллег за чрезмерное внимание к искусст-

венному интеллекту, сужающее эффективность когнитивной психологии. Эта позиция Найссера была подкреплена материалами, полученными им при изучении экологии восприятия. Он пришел к выводу о том, что при изучении искусственных моделей переработки информации (например, деятельности оператора) недооценивается обилие информационных стимулов, которые получает человек в естественных информационно насыщенных условиях. Эти мысли Найссера получили отражение в его новой книге «Познание и реальность» (1976). Высказанные в ней теоретические соображения были подкреплены проведенными им экспериментами (например, при изучении разделенного и селективного внимания).

Метафора компьютера, которая, как упоминалось, очень распространена в этом подходе, легла в основу работ, в которых компьютерные программы служат моделью для понимания процессов обработки информации человеком. Положительным здесь является тот факт, что интеллект не рассматривается как набор последовательных, часто малосвязанных этапов или ступеней переработки информации, как это было в традиционной психологии, в которой считалось, что вслед за ощущением идет восприятие, затем память, мышление и т. д. В новом подходе рассматривается комплексная система, имеющая сложную структуру, а иерархия построена на типах переработки информации и зависит от стоящих задач.

Многочисленные исследования, проводимые учеными в рамках нового направления, были направлены на изучение этой структуры и ее деятельности в разных ситуациях. Среди их работ необходимо отметить изучение тех преобразований, которые происходят с сенсорной информацией с момента ее попадания на рецептор и до получения ответной реакции. При этом были получены данные, доказывающие, что сенсорная чувствительность является непрерывной функцией и не существует порога в собственном смысле этого слова, так как порог обнаружения сигнала зависит от многих факторов. На основании этих материалов была разработана **теория обнаружения сигнала**. Указанная теория информации, которая повлияла на все дальнейшие работы по когнитивной психологии, также была первоначально сформулирована на основе данных, полученных при изучении восприятия. Ведущий вклад в ее разработку внес К. Шеннон, который создал математическую модель универсальной системы коммуникаций, объясняющую механизмы идентификации различных сигналов.

При изучении моделей, обеспечивающих способность человека распознавать сигналы внешнего мира, ученые опирались на данные гештальтпсихологии, которые были подтверждены на новом уровне анализа процесса восприятия. Эти работы перекликаются с трудами отечественных ученых А. В. Запорожца и Л. А. Венгера,

изучавших роль сенсорных эталонов при восприятии окружающего.

В результате исследований были выделены структурные составляющие (блоки) интеллекта, впервые описаны такие виды памяти, как *кратковременная* и *долговременная*. При этом в экспериментах Д. Сперлинга, изменившего методику Найссера по изучению иконической памяти, было показано, что объем кратковременной памяти практически не ограничен. Работы Бродбента, Нормана и других ученых показали, что своеобразным фильтром, отбирающим нужные в данный момент сигналы, является внимание, которое приобрело совершенно новую трактовку в когнитивной психологии.

Материалы, полученные при исследовании внимания и памяти, послужили стимулом к исследованию *бессознательного*, подход к которому в когнитивной психологии существенно отличается не только от психоаналитического, но и от подхода гуманистической психологии. Бессознательное содержит неосознаваемую часть программы переработки информации, которая включается уже на первых этапах восприятия нового материала. Изучение содержания долговременной памяти, так же как избирательной реакции человека при одновременной конфликтной подаче информации (например, в правое ухо - одна информация, а в левое - другая), раскрывает роль неосознаваемой переработки. При этом речь идет о том, что из бесчисленного количества информации, получаемой в единицу времени, когнитивная система отбирает и доводит до сознания лишь те сигналы, которые наиболее важны в данный момент. Такая же селекция происходит при переводе информации в долговременную память. С этой точки зрения некоторые ученые считают, что практически все сигналы, все воздействия внешней среды запечатлеваются в нашей психике, однако не все они осознаются в данный момент, а некоторые не осознаются никогда в виду своей малой интенсивности и незначительности для жизнедеятельности, но никак не в силу своей асоциальности или несовместимости с моралью, как считал Фрейд.

Говоря о развитии когнитивного направления, необходимо упомянуть о *теории личностных конструктов* Г. Келли (1905-1967). Эта теория, хотя и стоит особняком, по своей сути близка к основным положениям когнитивной психологии. Точка зрения Келли, который рассматривал человека как исследователя, стремящегося понять, интерпретировать и контролировать себя и окружающий мир, во многом стимулировала интерес когнитивной психологии к процессу осознания и переработки людьми информации о своем мире.

Келли сформулировал свои идеи в конце 50-х годов, предвосхитив почти на 10 лет появление работ Найссера и Миллера. После получения в 1931 г. в Эдинбургском университете докторского диплома он начал свою преподавательскую деятельность, совмещая ее с психотерапией. Особенно плодотворными для него оказались

последние годы, проведенные в университете Брандейс, где он получил возможность отдавать больше времени своим исследованиям.

В основе его теории лежит понятие *конструктивного альтернативизма*, исходя из которого Келли доказывал, что каждое событие осмысливается и интерпретируется разными людьми по-разному, так как каждый человек обладает уникальной системой *конструктов* (схем). Конструкты имеют определенные свойства (диапазон применимости, проницаемость и т.д.), на основании сочетаний которых Келли выделил разные типы *личностных конструктов*. Говоря о том, что «А - это то, что человек объясняет как А», он утверждал, что не существует такой вещи, относительно которой не может быть нескольких мнений. Разница во мнениях объясняется разными схемами (конструктами), которыми оперирует человек. Таким образом, ведущими в деятельности личности являются именно интеллектуальные процессы.

Утверждая, что каждый человек - исследователь, Келли, конечно, не отождествлял эту деятельность с реальными исследованиями ученых. Речь шла о том, что люди постоянно строят свой образ реальности при помощи индивидуальной системы категориальных шкал - личностных конструктов. На основании этого образа строятся гипотезы о будущих событиях. В том случае, если гипотеза не подтверждается, человек в большей или меньшей степени перестраивает свою систему конструктов с тем, чтобы повысить адекватность следующих прогнозов. Иными словами, в отличие от психоаналитиков, утверждающих, что люди ориентированы на прошлое, или от Рождерса, говорившего о настоящем, Келли подчеркивал, что наибольшее значение для человека имеет будущее.

Утверждая, что личность тождественна тем личностным конструктам, которые использует данный человек, Келли полагал, что таким образом устраняется необходимость в дополнительном объяснении причин его поступков, так как ведущим мотивом является именно стремление к прогнозированию будущего.

Основной постулат теории Келли гласит, что психическая деятельность определяется тем, как человек прогнозирует (конструирует) будущие события, т. е. его мысли и поступки направлены на прогноз ситуации. При этом Келли подчеркивал, что необходим целостный подход к человеку, а не анализ отдельных действий или переживаний. Из этого постулата им было сделано 11 выводов, которые объясняют, каким образом функционирует система конструктов, как она изменяется и изменяет социальную ситуацию вокруг человека.

Конструкты человека организованы в определенную иерархическую систему, которая не является жесткой, так как изменяются не только отношения доминирования-подчинения, но и сами конструкты. На основании этих положений Келли разработал *методический принцип репертуарных решеток*. Им и его последовате-

лями было создано большое число методик диагностики особенностей индивидуального конструирования субъектом реальности, а также психотерапевтический метод фиксированных ролей.

* * *

В последнее время когнитивная психология, как и другие школы, все больше ориентируется на достижения смежных направлений. В современной (особенно европейской) вариации когнитивной психологии распространенными стали *символический* и *коннекционный подходы*. Символический подход рассматривает преимущественно способы оперирования символами как единицами информации (например, в речи), а коннекционализм изучает виды взаимосвязи элементов в когнитивной системе.

Результаты, полученные учеными этой школы, проникают и в работы по возрастной психологии, психологии эмоций и личности (особенно труды Келли). В социальной психологии все большее распространение получает изучение *социальных когниций* и их роли в межгрупповом взаимодействии, о чем упоминалось выше. Работы Найссера и других ученых способствовали появлению большого числа исследований по *экологии восприятия*. Можно утверждать, что эти труды, так же как и исследования Гибсона, привели к тому, что экологический подход является в настоящее время одним из наиболее распространенных направлений в современной психологии, реальной альтернативой информационному подходу во многих сферах когнитивной психологии.

Контрольные вопросы

1. Почему гуманистическая психология получила название «третьего пути»?
2. В чем заключаются основные принципы гуманистической психологии?
3. Какие методы исследования личности были разработаны Олпортом?
4. Какие потребности в структуре личности были описаны Маслоу?
5. Какова роль самоактуализации в развитии личности?
6. В чем разница между бытийными и дефициентными потребностями?
7. В чем причины нарушения адекватности самооценки, по мнению Роджерса?
8. Каким образом формируется содержание бессознательного в концепциях гуманистической психологии?
9. Какие виды ценностей выделил Франкл?
10. Чем различаются подходы к коррекции психического развития в психоанализе и гуманистической психологии?
11. Какие стороны адаптации были выделены Пиаже?
12. Какое объяснение эгоцентрической речи было предложено Пиаже?
13. Какие этапы развития мышления были описаны в теории Пиаже?
14. Каким образом Пиаже доказывал приоритет интеллекта в развитии психики?
15. Какие этапы в развитии нравственности детей выделены Кольбергом?

16. Какие вопросы изучал Брунер?
17. В чем роль личностного конструкта?
18. Какова суть основного постулата Келли?
19. Что изучали в Центре когнитивной психологии?
20. В чем значение метафоры компьютера для когнитивной психологии?
21. Как трактуется бессознательное в когнитивной психологии?
22. В чем недостатки искусственных интеллектуальных моделей?

Примерные темы рефератов

1. Самоактуализация и ее значение в концепциях Маслоу и Франкла.
2. Особенности подхода к проблеме бессознательного в гуманистической психологии.
3. Сравнительный анализ подхода к проблеме психологической защиты в глубинной и гуманистической психологии.
4. Роль интеллекта в развитии психики - позиции Ф'рейда и Пиаже.
5. Проблема обучения в теории Пиаже - достоинства и недостатки.
6. Современные технологии и их роль в развитии психологии.
7. Исследования познания - традиционный и когнитивный подходы.

Рекомендуемая литература

- Ждан А. Н.* История психологии: от античности к современности. - М., .
История зарубежной психологии: Тексты. - М., 1986.
Маслоу А. Психология бытия. - М., 1997.
Пиаже Ж. Избранные психологические труды. - М, 1994.
Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. - М., 1994.
Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М., 1994.
Солсо Р. Л. Когнитивная психология. - СПб., 1996.
Фрцикл В. Человек в поисках смысла. - М., 1990.
Хрестоматия по истории психологии. - М., 1980.
Ярошевский М. Г. История психологии. - М., 1996.

Глава 12

РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Общий обзор развития психологии в России

История становления отечественной психологии не случайно выделена в отдельную главу, хотя работы некоторых ученых упоминались и ранее. Необходимо подчеркнуть, что такое разделение никак не указывает на то, что российская психология развивалась в отрыве от мировой. Напротив, связь между ними была очень тесной, отечественные ученые постоянно ездили на стажировку в лучшие европейские лаборатории. Выходившие за рубежом книги переводились практически мгновенно и печатались (по крайней мере, наиболее значительные из них) в течение нескольких месяцев после появления на родине. Обзоры научных открытий и дискуссий публиковались и в журналах, например в «Вестнике Европы».

Причиной же для отдельного рассмотрения российской психологии было стремление показать целостную картину становления этой науки в нашей стране, ее специфику по сравнению с зарубежной и дать анализ тех факторов, которые определили и ее своеобразие, и динамику ее развития. В соответствии с этим выделены и временные периоды, характеризующие критические точки в развитии российской науки.

Это 40-60-е годы XIX в., т.е. период становления российской психологии, осознания ею своего предмета, выбора пути и научной программы. В силу логики развития (расцвет позитивизма и естественных наук) и благодаря сложившейся в России социальной ситуации (проведение комплексных реформ) в этот период из двух предложенных программ (К.Д.Кавелина и И.М.Сеченова) была выбрана программа построения психологии как естественно-научной дисциплины, предложенная Сеченовым.

Идеологический кризис в российском обществе в конце XIX в. ознаменовал новый важный период в развитии отечественной психологии, связанный с переосмыслением ее методологии. Это привело к возникновению принципиально нового подхода, ориентированного на духовную философию, идеи В. Соловьева и его последователей. Одновременно (хотя и не так интенсивно) развивалась и объективная (естественно-научная) психология, возникали экспериментальные лаборатории, аналогичные лабораториям Вундта в Лейпциге.

Следующим важным моментом стало зарождение советской, марксистской психологии, появившейся в 20-30-х годах. В многочисленных научных дискуссиях, школах, возникавших в то время, нашло отражение стремление построить новую психологию, направленную на решение важнейших социальных задач советского общества. Несмотря на то что в то время доминировала, что естественно, объективная и социогенетическая методология, до начала 30-х годов в России сохранялись и те научные школы, которые были связаны с гуманитарной, философской линией развития (например, школа Г. Шпета).

Однако уже к середине 30-х годов ситуация в науке и обществе резко изменилась, усилились авторитарные тенденции, что привело к разгрому и запрещению не только философской психологии, но и педологии и психотехники. Фактически запрещенными оказались все психологические исследования, даже те, которые были идеологически близки советской власти. Это нанесло серьезный удар по научным психологическим школам, которые очень плодотворно развивались в тот период. Лишь после войны, в середине 40-х годов, психология постепенно начала восстанавливаться, возобновлять свои исследования. Однако отрыв от традиций, заложенных в начале XX в., потеря связи с зарубежной наукой, внутренняя цензура, отсутствие институтов по подготовке психологов и, следовательно, малочисленность специалистов долгие годы сказывались на творчестве отечественных ученых.

Вторая половина XX в. ознаменовалась возрождением школ, запрещенных в 30-е годы (школы Бехтерева, Выготского), активным поиском новых путей развития, новыми исследованиями и открытиями в разных областях психологии, прежде всего в когнитивной и возрастной. Возобновляются и связи с зарубежной психологией. Многие отечественные исследования, мало известные за рубежом (нейропсихологические работы А. Р. Лурии, понятие о зоне ближайшего развития Л. С. Выготского), получают широкое распространение в мировой психологии, дополняются новыми материалами.

Российские же психологи в попытке наверстать упущенные за несколько десятилетий возможности начинают широко внедрять достижения зарубежных коллег. Наряду с положительными эти тенденции имели и отрицательные последствия, связанные с утерей своих традиций, отходом (хотя и не окончательным) от своей методологии, что в соединении (не всегда продуманном) с принципами разных школ привело к эклектике и невозможности достоверно интерпретировать полученные результаты. Однако к концу XX в. ориентация на интеграцию, свойственная, как уже говорилось, зарубежной психологии, стала явно проявляться и в российской науке. Поэтому в последние годы вновь начинает появляться интерес к методологическим вопросам, стремление не механически

соединить, но интегрировать достижения, имеющие единую логику научного поиска.

Анализ факторов, определивших динамику становления и развития российской психологии, показывает, что ведущими являются логика научного познания и социальная ситуация, т. е. те факторы, о которых говорилось в главе 1. Раскрывая их содержание, необходимо подчеркнуть, что и широкое распространение позитивизма, и поиски объективного метода исследования психики были свойственны не только российской, но и зарубежной психологии в тот период, т. е. логика развития науки была единой для мировой психологии. Некоторые различия были связаны с большей популярностью естествознания и медицины в России, что обеспечило расцвет этих наук в нашей стране и способствовало многочисленным открытиям, сделанным отечественными учеными.

Гораздо сильнее различались те социальные условия, в которых формировались научные школы в разных странах. В предыдущих главах уже говорилось о роли социальной ситуации в становлении немецкой, французской, американской психологии. Значительное влияние оказала она и на российскую науку. При этом особенно важными стали такие параметры социальной ситуации, как ментальность, идеология интеллигенции, особенности реформ, проходивших в российском обществе.

Влияние социокультурной ситуации в России в середине XIX в. на процесс формирования отечественной психологии, ее методологии и ведущей проблематики проявилось и в том, что главными уже в то время стали не вопросы познания, как в европейской науке, а вопросы нравственного, духовного развития человека, его ментальности. Оказавшись на перепутье реформ, Россия должна была решить, как ей двигаться дальше, какой путь соответствует русскому характеру. Ситуацию усугубляло и то, что реформы проходили не гладко, они тормозились в разных слоях общества по разным причинам, поэтому для того, чтобы продолжать движение вперед, необходимо было понять причины пробуксовки реформ. Таким образом, кардинальные социальные изменения, происходившие в этот период, модернизация всего уклада русской жизни стали стимулом к стремлению осознать свои национальные особенности, понять истоки традиций, былин и мифов, происхождение своих положительных и отрицательных качеств.

До середины XIX в. проблема осознания своих национальных особенностей не стояла перед русским обществом, в котором существовало скорее не национальное самосознание, а национальное самоощущение. Единство народа было больше внешним, неосознанным, оно связывалось с единством языка, территории и религии, при этом не вставал вопрос о том, как это единство отражается на характере, психологических особенностях народа. Научный интерес к проблеме национального самосознания начал пробуждать-

ся в «уваровскую эпоху», когда народность была провозглашена официальным правительственным курсом. Однако именно в 60-х годах начало осознаваться и осмысливаться смутное переживание своей самобытности, причем в связи с тем, что процесс реформирования затрагивал практически все общественные группы; стремление к самопознанию, описание своих национальных психологических качеств проявлялось во всех слоях общества. Это был тот редкий случай, когда национальная идея становится идеей всего общества, хотя и не всеми в достаточной мере осознается.

Важным фактором, оказавшим влияние на российскую психологию, была и идеология отечественной интеллигенции, о чем упоминалось выше, так как становление психологических школ происходило внутри этой группы, в которой находились и основные оппонентные круги новых психологических теорий.

Российская интеллигенция, которая не имеет аналогов в Европе ни по своему мироощущению, ни по своей роли в развитии общества, при своем возникновении была тесно связана с духовенством, которое по своей роли в развитии просвещения фактически и стало первой интеллигенцией. В эпоху Петра I интеллигенция была правительственная, так как обучение происходило по воле правительства и на благо государства. И только в середине XIX в. появилась собственно интеллигенция, научная и по преимуществу университетская, которая не только не состояла на государственной службе, но и сознательно противопоставляла себя государству.

Несмотря на помощь, которую большая часть интеллигенции оказывала реформам, по своему настроению и по осознанию своей роли в этом процессе она оставалась оппозиционной, что фатально сказалось не только на жизни общества, но и на развитии науки, так как она замыкалась в своем достаточно узком кругу, не делая свои знания достоянием всего общества. Эта замкнутость способствовала превращению некоторых идей в догмы, породила неоднозначное отношение к народу, переживание своей оторванности от него и желание его обучать и просвещать, так как сама интеллигенция не ощущала себя выразителем, носителем творческого духа народа. При этом проблема взаимоотношений власти, интеллигенции и народа стала одной из центральных для отечественной науки, в отличие от европейской, где она практически не рассматривается.

Так как просвещение происходило в России главным образом при помощи толстых журналов, становится ясной их исключительная роль в развитии науки и культуры. В этих журналах печаталось все - от беллетристики и литературной критики до исторических и философских трактатов, лекций по естествознанию, психологии и экономике, обзоров финансового и политического состояния Европы и России. Это же объясняет и тот факт, что русские писатели, журналисты и критики часто были и первыми философами, правоведами и психологами в России.

Толстые журналы были не только источниками информации, но и прямыми руководителями жизни. При этом центром либеральной интеллигенции стал журнал «Вестник Европы», с которым сотрудничали ведущие ученые и писатели того времени - Тургенев, Толстой, Гончаров, Сеченов, Кавелин, Соловьев, Костомаров и др. Под руководством известного ученого и публициста Стасюлевича этот журнал превратился в литературно-политический сборник и стал одним из центров культурной жизни Петербурга; он противопоставлял свою позицию газете «Московские ведомости» под редакцией Каткова, который придерживался охранительно-реакционного направления.

Повлияли на процесс становления психологии и особенности русской ментальности. Влияние менталитета на науку происходит несколькими путями. Прежде всего это определенный стиль мышления, язык, свойственный данной нации. Выбор темы и подход к ее исследованию во многом определяются тем, что стремление к рациональному поиску истины или к построению идеального общества задает разные точки отсчета для науки, определяет взгляды на человека, его предназначение, на ценности, которые он должен исповедовать. Поэтому возникновение и развитие материализма и идеализма, рационализма или агностицизма, мистики связаны не только с социальной обстановкой, историческим периодом, уровнем знаний, которые диктуют моду на ту или иную теорию, но и с глубинными характеристиками данного народа.

Таким образом, можно выделить несколько основных особенностей российской психологии, которые характеризуют ее состояние на всем пути развития. Идеологические установки интеллигенции, развитие народничества привели к исследованию взаимоотношений и ценностных установок разных социальных групп, прежде всего власти, интеллигенции и народа. Стремление к просвещению народных масс, а также тот факт, что развитие психологии в России направлялось не университетскими кафедрами, как на Западе, а общественной ситуацией, способствовали ориентации на практику, стремлению не столько решать теоретические проблемы, сколько разрабатывать их практическое применение в реальной жизни. Отсутствие развитого гражданского общества, замкнутость небольшого слоя образованных людей, занимавшихся научными исследованиями в России, стали основой социальной ангажированности, идеологизации науки. Универсализм и антропологизм (центрация на человеке) отечественной науки также во многом являются следствием ее социально-исторического развития; это подтверждается и тем фактом, что некоторые из перечисленных особенностей свойственны и европейской науке. Влияние ментальности сказывается в том, что в научной проблематике центральными вопросами являются этические (главным образом проблемы свободы воли), а не познавательные, как в западной психологии.

Зарождение российской психологии. Две тенденции в ее развитии

Хотя отдельные психологические концепции были достаточно популярны в России еще в XVIII в., научная психология в нашей стране начала формироваться с середины прошлого века. Шестидесятые годы XIX в. - один из самых знаменательных этапов в отечественной истории и науке. Ослабление цензурного гнета, открытие либеральных изданий, возобновление многих университетских курсов пробудили надежды прогрессивной части общества на то, что и в России наконец произойдет реформирование старого уклада, просвещение.

60-70-е годы XIX в. остались в эмоциональной памяти поколений как время освобождения, причем имелось в виду не только освобождение крестьян, но и общее духовное освобождение человеческой личности вообще. Отсюда и появился термин «семидесятники», аналогичный современному «шестидесятники», который был символом группы людей, проникнутых идеями освобождения, появившимися в обществе после долгого перерыва благодаря реформам, как в нашем веке благодаря хрущевской оттепели. Неудивительно поэтому, что книга Сеченова «Рефлексы головного мозга» была воспринята многими людьми как руководство к поведению, как своего рода катехизис, по которому надо сверять свою жизнь. Так же позднее воспринимались сочинения Чернышевского, Некрасова, Добролюбова.

Так как и правительство в это время разделяло мысли интеллигенции о том, что просвещение российского общества является одной из основных задач новой эпохи, то кроме старых университетских центров был организован в 1862 г. первый Российский свободный университет. Он стал важной школой для многих людей, не имевших возможности поступить в высшие учебные заведения, так как свободный университет могли посещать все желающие. Несколько позже появились первые научные кружки и общества, например Психологическое общество в Москве, о котором будет еще сказано ниже. Именно литературная, научная, правовая деятельность таких кружков и была той питательной средой, в которой развивалась наша наука.

В 1863 г., после долгого перерыва, возобновилось преподавание философии в российских университетах. Это стимулировало научные исследования в области психологии и логики, которые хотя и не были запрещены, как философия, но находились в забвении. Конечно, длительный перерыв не мог не сказаться на уровне преподавания этих наук, поэтому, прежде чем оказать заметное влияние на российское общество, многие дисциплины, и психология в их числе, должны были organizоваться и упрочиться. В новых социальных условиях психология оживает не только и не столько

в стенах учебных заведений, сколько в общественных кружках и в публицистике. Это приводит к формированию одной из важнейших особенностей отечественной психологии, о которой говорилось выше, - ее развитие направляется не кафедрой, как на Западе, а литературой. Об этом говорит и тот факт, что многие исследователи, как отечественные, так и зарубежные, считали именно художественную литературу наиболее значительной русской философией и психологией прошлого века.

Изменялось не только содержание психологии, изменялось ее место в системе других наук. В начале XIX в. она была связана преимущественно с философией, ориентация на которую была поставлена под сомнение в 60-80-е годы. Это было время расцвета, интенсивного развития естественных наук в России, на них сосредоточился главный интерес общества и основные научные достижения. Это наложило естественно-научный отпечаток и на развитие психологии, положив начало формированию физиологической психологии.

Огромный интерес к позитивизму привел «семидесятников» к убеждению, что только позитивные науки способны обеспечить истинный прогресс, поэтому искусство, особенно искусство формальное, безыдейное, а также философия и психология в том виде, в котором она существовала в то время, лишь тормозят движение общества вперед. Трудность критики данной точки зрения была связана с тем, что она вытекала из идеологии народничества, которая доминировала в среде интеллигенции в то время и рассматривала ценность культуры прежде всего с позиций ее необходимости для простого народа, его просвещения.

Реформы давно ожидалась и требовались мыслящей частью общества как вполне созревшая народная потребность, даже как историческая необходимость. Они не только не опередили свое время, но скорее запоздали. Ощущение запаздывания придало реформам несколько торопливый, нервный ход, который не мог не отразиться на их успехе. Трудность преобразователей была в том, что они не находили и не могли найти готовых исторических решений, на которые могли бы опереться в своей деятельности. Простых «рецептов» не было ни в народном сознании, так как Россия еще не переживала подобного, ни в исторической литературе, так как западные реформы не могли стать полным аналогом отечественных.

Оказавшись на перепутье, Россия должна была решить, как ей двигаться дальше, какой путь соответствует национальному характеру. Эти проблемы стали центральными не только для социологии, философии и юриспруденции, но и для психологии того времени. В то же время как естественные, так и гуманитарные науки того периода имели тенденцию к созданию универсальных теорий, каждая из которых претендовала на открытие основных закономерностей развития человека и общества. Так, Ковалевский зало-

жил основы эволюционного направления в палеонтологии, Менделеев - основы химии, Сеченов - основы нервной физиологии и психологии, Михайловский и Лавров занимались социологией, разрабатывая свою теорию общественного прогресса. Значительное место в их работе занимали психологические проблемы, в частности изучение развития личности и развития критичности мышления у человека. Универсализм лежал и в основе теории «психологизма», весьма распространенной не только в середине XIX, но и в начале XX в. Согласно этой теории, одним из основателей которой является П.Л.Лавров, психология должна стать основой всех наук о человеке, так как именно она может объективно объяснить и происхождение знаний, и изменение общественного и личного сознания. Таким образом подходили к разработке психологии права Л. И. Петражицкий, психологии творчества Д. Н. Овсяннико-Куликовский и другие исследователи.

Известные историки Костомаров и Соловьев писали об удельно-вечевой истории Руси, исследуя роль народа и государства в формировании особенностей истории страны. Фактически ими были написаны первые очерки социальной истории России. Веселовский занимался проблемой эволюции поэтического творчества, а также изучением развития мифов и сказаний, поиском их праисточников, путей распространения и влияния мифов и легенд разных народов друг на друга.

Однако дело не только в том, что ученые в тот период занимались широким кругом вопросов, но и в том, что это был период творческой синтетичности. Широта охвата может быть и при систематизации изучаемого материала, при подведении итогов работ нескольких групп или даже поколений ученых. Но бывают эпохи, когда научное мышление проявляет широту в открывании новых перспектив, в создании новых точек зрения, не только объединяющих и систематизирующих уже открытые, известные факты, но и проливающих на них свет с новых сторон. В этот момент ученые не только решают новые задачи, но и открывают дорогу для ученых следующих поколений. Это и есть, по определению Райнова, эпохи творческой синтетичности, одной из них были 60-80-е годы XIX в. Учеными такой эпохи были Сеченов, заложивший основы не только физиологии, но и психофизиологии, Кавелин и Потебня.

Если до этого времени отечественная психология развивалась в основном под влиянием зарубежных теорий и взглядов на ее предмет и задачи, то в 70-х годах, в связи с развитием отечественной научной мысли, а главное, с развитием рефлексии своей самобытности, своих научных и психических особенностей, начала формироваться и самостоятельная отечественная психология, начался поиск путей ее построения, ее методологии и собственного предмета, ее отличий от других наук и европейской психологии.

Прежде всего необходимо было разработать методологию новой науки, понять, какой ей надлежит быть - естественной или гуманитарной. Из ответа на этот вопрос вытекало и то, на какую дисциплину следует ориентироваться психологии - на философию, с которой она и была связана главным образом до того времени, либо на физиологию, как того требовали новые веяния в науке и общественные предпочтения. В то время были предложены две концепции построения психологии.

В 40-50-е годы у ученых появилось стремление к разработке опытной психологии, построенной на естествознании. Так, А.Н.Фишер с своей работе «Введение в опытную психологию» возражал против внесения философского умозрения в эту науку, а также против применения метафизического метода, который мешает трансформации психологии в позитивную науку.

Однако наибольшее распространение такие взгляды получили в 60-70-е годы XIX в. Стремление к работе над основными для отечественной науки проблемами - этическими, нравственными - привело к тому, что именно на долю естественных наук выпало решение этих вопросов. Родоначальником такой психологии стал **И.М.Сеченов** (1829-1905). Именно его подход к разработке объективной психологии и его взгляды на природу психического получили большое распространение во второй половине XIX в.

И.М.Сеченов был одним из наиболее интересных и значительных ученых того времени. Он во многом определил развитие отечественной психологии, подходя к ней как к материалистической и естественной науке. Сеченов, несомненно, был не только значительным ученым, но и яркой личностью, находившейся в середине века в центре не только научных, но и социальных дискуссий, и повлиял на мировоззрение целого поколения.

Он работал в нескольких университетах Петербурга, Москвы, Одессы и других городов и везде прививал своим слушателям глубокую преданность науке, распространяя идеи возвышенного идеализма, бессребреничества. Начало деятельности Сеченова совпало с возрождением России после крымского поражения, с эпохой, когда возвышенные помыслы о служении отечеству, науке не подавлялись, а, наоборот, по возможности поощрялись. Пользуясь этим, молодой ученый отправился за границу учиться и по прошествии короткого времени заявил о себе выдающейся работой по физиологии, посвященной газам крови. Затем он опубликовал свою самую известную работу «Рефлексы головного мозга» (1863), посвященную уже психологическим проблемам. В ней он отрицал существование нематериальной души, доказывая, что психические процессы являются *рефлексами* разной степени сложности. При этом категория рефлекса была преобразована и создана его неклассическая модель, важнейшим блоком которой выступило открытое Сеченовым *центральное торможение* («задерживающее»

влияние одного из центров головного мозга на двигательную активность организма). Пересмотрев роль внешнего стимула, он выдвинул идею *образа* - сигнала, не только «запускающего» рефлекс, но и регулирующего его течение. Кроме торможения (аналога волевой регуляции) он ввел понятие о *центрах хранения информации, предведомления и усиления сигнала*, объясняющее сложное поведение. В работах Сеченова предвосхищалось понятие об *обратной связи* как факторе саморегуляции поведения и системной организации нервно-психической деятельности.

Центральное торможение объясняло также способность человека во имя высших нравственных принципов противостоять внешним влияниям, а не механически на них реагировать. Используя понятие об этом нервном механизме, Сеченов выдвинул продуктивную гипотезу о том, что благодаря задержке двигательного ответа действие, не получившее внешнего выражения, не исчезает, а сохраняется в центральной нервной системе в скрытой форме. Это предположение использовалось Сеченовым также с целью объяснить социальный генезис человеческого «Я». Оно заключало в себе идею интериоризации, причем в качестве образца выступали различные эталоны социального поведения, в том числе «людирыцари», действующие во имя высших нравственных законов.

Эта работа, отвечавшая ожиданиям общества, его чаяниям, стала настоящим культурным событием. Повсюду в России заговорили о Сеченове. Маленькая газета «Медицинский вестник», которую до тех пор читали лишь врачи, стала переходить из рук в руки. Идеи Сеченова впитывало молодое поколение, подготовленное к их восприятию чтением иностранной научной литературы. Общество ждало подобной работы, поэтому сразу, почти безоговорочно ее приняло, при этом даже несогласные с ней не осмеливались в тот момент ее критиковать. Сеченов угадал общественные ожидания, которые совпали с его собственными научными интересами. Он отвечал на главные вопросы - что такое человек, как объясняется формирование его нравственности с позиций естественной науки, которая доказывала несомненную практическую пользу психологии, делала ее не отвлеченным теоретическим мудрствованием, а реальным инструментом, помогающим воспитывать и обучать человека.

Известность Сеченова росла вследствие распространения слухов о том, что он - прототип Кирсанова в романе Н. Г. Чернышевского «Что делать?». После этого он сразу же был признан новым человеком, которому нужно подражать. Ученый, однако, вовсе не искал популярности, даже избегал ее, так как к его репутации среди студентов примешивалась политическая нота, что было совершенно не в его вкусе. Он действительно был либерально настроен, но чужд политическим увлечениям. Его страстная любовь к науке заставила его несколько отстраниться от политических споров, что отдалило его от революционно настроенной молодежи.

В 70-90-е годы XIX в. появились новые интересные работы ученого, в том числе посвященные этическим проблемам. Сеченов вновь угадал запросы времени, вычленил проблему, которая становилась самой актуальной для психологов новой волны, и ответил на нее с позиций разрабатываемой им психологии. Появлению статьи по вопросу свободы воли, по-видимому, способствовал тот факт, что Сеченов участвовал в работе новых судов в качестве присяжного заседателя и дружил со многими известными судебными деятелями, в частности с известным юристом В. Д. Спасовичем.

Разбирая теории о свободе и несвободе воли, Сеченов отмечал, что между ними действительно существует теоретическая разница в подходах и в понимании закономерностей, определяющих человеческое поведение. Однако эта теоретическая разница исчезает, как только речь заходит о практике, так как Сеченов не отрицал сознательности человеческих поступков, присутствия в них совести и разума и, следовательно, ответственности человека за свое поведение. Он поставил важный вопрос о влиянии самой идеи о несвободе воли на человеческое сознание, доказывая, что если человека воспитывали с детства честным и нравственным, то ничто не может его развратить и сделать безнравственным и, наоборот, воспитанному безнравственным человеку не нужны теоретические обоснования для оправдания своего поведения. Таким образом, он по-своему развивал идею Эпикура о том, что человек не нуждается для поддержания своей нравственности в каком-то дополнительном источнике, кроме своего разума и своей совести, и воспитанный определенным образом человек не может жить приятно, не живя разумно и нравственно. Сеченов подчеркивал, что его учение не отрицает свободы человека, оно просто показывает, что желания и интересы воспитываются и развиваются в зависимости от той среды, в которой человек растет. Поэтому общество должно заботиться о просвещении своих сограждан и правильном воспитании детей. Развивая и обосновывая свою «теорию несвободы воли», Сеченов доказывал и возможность построения на ее основе методов воспитания нравственной личности. Он отмечал, что его задачей является объяснить поступки человека с сильной волей, действующего во имя высоких нравственных принципов и отдающего отчет в каждом своем поступке.

Сеченов существенно преобразовал представления о функциях органов чувств и мышечной системы, выдвинув в своей работе «Элементы мысли» (1878, 1903) принцип «согласования движения с чувствованием». Он признал за чувствованием функцию сигнала, позволяющего различать свойства объектов внешней среды и тем самым обеспечить адекватную реакцию на нее. Мышечное ощущение, в свою очередь, трактовалось как система сигналов, несущих информацию о внешней реальности, ее пространственно-временных параметрах. С этих позиций Сеченов подверг критике учение

Канта об априорности восприятия пространства и времени. Главной же идеей Сеченова было предположение (подтвердившееся более поздними работами других ученых) о том, что мышечная система является и органом познания. Она производит операции анализа и синтеза, которые служат основанием для всех уровней умственной деятельности, от элементарных до самых сложных, включая математическое и философское мышление. На основании этих положений он отстаивал познаваемость мира, обосновывая это физиолого-психологическими данными («Впечатления и действительность», 1890; «Предметная мысль и действительность», 1892).

Однако популярность взглядов Сеченова не отменяла попыток ученых построить новую позитивную психологию, оставаясь в русле гуманитарных наук, прежде всего философии. Наиболее значительный вклад в развитие такой психологии сделал в то время **К. Д. Кавелин** (1818-1885).

Окончив в 1839 г. юридический факультет Московского университета, он в 1844 г. защитил магистерскую диссертацию «Основные начала русского судостройства и гражданского судопроизводства», став профессором Московского, а затем Петербургского университета. В силу своего характера Кавелин не мог не принимать участия в общественной жизни, при этом его живой ум и эрудиция позволяли ему по-новому, творчески подойти к поставленной проблеме и дать на нее интересный ответ, найти в ней новый аспект или новую возможность использования. До конца жизни он сохранял этот интерес, принимал в качестве публициста участие в работе журнала «Вестник Европы», имел много учеников и последователей.

При всей своей мягкости и доброте он был нетерпим в принципиальных вопросах. Так, он дважды подавал в отставку в знак протеста, ушел из Московского и Петербургского университетов, хотя и считал преподавательскую деятельность делом своей жизни. Отстаивание своих взглядов на проведение крестьянской реформы стоило ему места наставника при наследнике престола, которым он дорожил. Но ни в одном из этих случаев он не раскаивался и не раздумывал о том, как ему надлежит поступать.

С его точки зрения, право должно было стать одной из основных наук для России, аналогично тому, как в европейских государствах есть много юристов, которые на всякий вопрос из области политики и права могут дать точный и ясный ответ. В России необходимо проводить правовое воспитание во всех слоях общества, просвещать власть предрержащих, воспитывать у них знание основных положений гражданского права и уважения к нему. Многосторонняя образованность и непоколебимая преданность своему долгу придавали личности Кавелина особое обаяние и способствовали его влиянию не только на просвещение, но и на личность его слушателей. На его бюсте работы М.Антокольского написа-

но: «Учителю Права и Правды», и это, по отзывам, и является полным выражением сущности личности Кавелина.

Основной темой его научных исследований была проблема нравственности в разных ее аспектах. В концепции Кавелина зарождаются контуры отечественной психологии личности, так как в его работах на первый план выдвигается прежде всего идея самоценности личности, ее свободы и независимости от давления общества. В своей работе «Задачи этики» (1887) он доказывал, что нравственная личность представляет собой «живой двигатель» индивидуальной и общественной жизни людей. Он также считал, что нравственная личность имеет объективные моральные основы, которые руководят ее деятельностью. Поэтому важнейшими чертами философии, психологии, правоведения и других наук являются, с его точки зрения, антропологизм и этическая направленность.

Большое внимание уделял Кавелин и проблеме развития искусства, рассматривая ее в призме этической проблематики. В разработке этого вопроса он не только угадал отношение современного ему общества к искусству, но и предвосхитил дальнейшее его развитие.

Он считал, что искусство субъективно и поэтому ценность его не в копировании действительности, не в передаче знаний, но в воздействии на эмоциональную сферу людей. Поэтому оно не может и не должно быть морализаторским, воспроизводить сентенции, которые человек может получить в процессе обучения и воспитания. Роль искусства в том, подчеркивал Кавелин, что оно может сформировать определенное отношение к этим нравственным нормам. Позднее именно о такой роли искусства писали Г. Шпет и его сотрудники, изучая эстетические переживания.

Не отрицая в принципе тезис о полезности искусства, доминировавший в тот период, Кавелин говорил о необходимости хорошей формы, мастерства, т. е. пропагандировал те идеи, которые стали основными к концу XIX в. Эти же мысли о важности формы для художественного произведения высказывал и другой известный ученый того времени - Потебня, хотя, в отличие от Кавелина, он подчеркивал рациональный, а не эмоциональный характер искусства.

Большое внимание он уделял исследованию культуры, как ее этическим аспектам, так и изучению ее национальных особенностей. В молодости он работал в Русском географическом обществе, участвовал в организованной известным публицистом Н. И. Надеждиным программе этнопсихологического и этнокультурного исследования губерний России. С тех пор этнопсихологическая проблематика присутствовала во многих работах Кавелина.

Касаясь современной жизни, он переносился в историю европейских народов, искал в ней объяснение различий существующих порядков в европейских государствах и особенно большее внимание уделял анализу уклада русской жизни. Он был в первых рядах

тех ученых, которые говорили о необходимости осознания нашей ментальности и о том, что реформы должны ее учитывать, сообразуясь с психическими качествами русского народа.

В своей работе «Очерк юридического быта Древней России» (1847) он намечал план этнографических и этнопсихологических исследований, доказывал, что развитие сознания, в частности правового сознания человека, зависит прежде всего от особенностей среды, исторических и социальных условий жизни. Этнографические исследования привели его к мысли о том, что изучение народного творчества может стать методом изучения национальной психологии, так же как анализ продуктов индивидуального творчества - индивидуальной психики. Таким образом, он пришел к выводу о возможности объективного опосредованного исследования психики, так как психическая жизнь оставляет во внешнем мире следы, представляющие собой значки и символы - продукты культуры. В работе «Мысли и заметки по русской истории» (1866) он подчеркивал, что свойства национальной психики проявляются и в науке, и в религии; таким образом, в своих этнографических и этнопсихологических исследованиях он, независимо от Вундта и Тейлора, пришел к сходным с ними выводам. Применение этого метода к анализу развития российской науки позднее дало возможность Кавелину исследовать ее особенности, вычленив те ее черты, которые впоследствии упоминались всеми исследователями как одни из самых основных и характерных.

Анализ этнографических и исторических материалов привел Кавелина к значимой для него концепции о том, что суть цивилизации - в умственном и нравственном развитии отдельной личности; таким образом, именно личность, а не коллектив представляет собой основу общественного развития. Таким образом, он сформулировал и свой принцип культурного прогресса - он возможен лишь там, где есть развитая личность. Исторические и этнографические работы позволили Кавелину сделать вывод, что культуру нельзя исследовать только физиологическим методом, а личность человека является результатом не только физиологии, но и истории и культуры. Как Тейлор и Леви-Брюль, он говорил о разнице мышления первобытного и современного человека, анализируя прежде всего правовое сознание, отражение внешней, исторической государственности в самосознании человека. Историко-психологические исследования привели Кавелина к мысли о том, что и мышление, и нравственность, и личность человека не могут быть внеисторичными.

Эти взгляды Кавелина, так же как его отстаивание принципа свободы воли, послужили причиной его полемики с Сеченовым, имевшей большой резонанс в обществе. В работе «Задачи психологии» (1872) Кавелин писал, что роль психологии в том, чтобы вооружить общество знаниями о психических явлениях и законах

деятельности нашей души, направив развитие нравственности, морального поведения человека. Кавелин утверждал, что психология - это та наука, в которой должны соединиться физиология и философия, так как в отдельности они не могут объяснить всей сложности человеческой природы, в том числе и такую важнейшую проблему, как исследование творчества.

Он считал, что психические состояния детерминированы тремя факторами - идеальностью, сознательностью и волей. При этом идеальность служит основой нашей критичности, стремления к абсолюту, к лучшей действительности. Сознание связано с возможностью самопознания, оно требует памяти и способности раздваиваться внутри себя, оставаясь цельным душой. В этой способности души раздваиваться, обращаясь к самой себе, Кавелин видел одно из главных ее свойств, объясняющих и способность к самонаблюдению, и возможность волевого поведения. Утверждая, что психику нельзя свести к физиологии, так как физиология - лишь условие возникновения психических явлений, он доказывал, что психическое, как несводимое к материальному, не может подчиняться материальным законам, главным образом закону причинности, т.е. детерминизму, отрицающему свободу воли человека. Поэтому без свободы воли нет личности, так как она формируется в борьбе с внешними обстоятельствами.

Кавелин считал, что душа есть живая психическая реальность, вырабатывающая из себя, под влиянием окружающего материального мира, особый нравственный порядок, служащий образцом для преобразования материальных сочетаний. Это взаимоотношение двух порядков - материального и психического - не определяется законом причинности, а потому возможна, утверждал Кавелин, свобода воли, свобода человеческой деятельности. Поэтому он не мог примирить свой взгляд на личность с материальностью и естественностью происхождения души человека. Таким образом, не отрицая в принципе необходимость физиологических исследований психического, он выступал против понимания психологии только как естественной науки, доказывая необходимость ее связи с философией. Эта позиция Кавелина в дальнейшем была развита психологами 90-х годов, такими, как Лопатин, Лосский, Бердяев.

С ориентацией психологической науки на решение этических проблем не был согласен Сеченов, совершенно по-другому подходивший и к предмету и к задачам психологии. Считая ее наукой о поведении, он главную задачу видел в исследовании законов поведения и психических процессов, хотя не отрицал и возможности психологии влиять на воспитание человека. Свои взгляды на программу построения психологии он изложил в работе «Кому и как разрабатывать психологию», которая вышла, как и статья Кавелина, в 1872 г.

Главные вопросы, по которым происходила полемика, были связаны также с проблемой свободы воли и методов исследования психики.

Обсуждая методы исследования психики, Сеченов и Кавелин соглашались с тем, что интроспекция не может быть единственным и ведущим способом исследования. Общей была и мысль о необходимости изучения генезиса, развития психических процессов, но разный подход к психологии и разное понимание психических процессов затрудняли их согласие и служили основой расхождения в тех вопросах, в которых они были близки друг другу.

Главное, с чем был не согласен Сеченов в подходе Кавелина, - это то, что существует особый психический орган, психическое зрение, являющееся инструментом познания окружающего. Эта критика совершенно естественна, так как именно Сеченов разработал основы общепризнанной в настоящее время *рефлекторной теории познания*. Не будет преувеличением сказать, что главным для психологии было даже не столько открытие рефлекторной природы поведения, так как об этом пусть и на другом уровне, но говорили и раньше, сколько открытие роли мышцы, роли движения в познании окружающего. Однако второе утверждение Сеченова о том, что выделение двух начал в человеке не соответствует действительности и что все процессы, и психические и физические, имеют одну детерминацию - естественную, не может быть безоговорочно принято.

Предостерегая против сведения психики к биологически детерминированной, Кавелин в принципе высказывал совершенно справедливое суждение о том, что личностью является только человек, действующий под влиянием собственной мотивации. Однако при его понимании психического он не мог примирить свой взгляд на личность с естественностью происхождения души человека, доказывая, что в естественной психологии личность никогда не сможет быть изучена, так как личность считает себя всегда центром вселенной, а естественные науки в личностях видят лишь единицы подобных друг другу организмов.

Он также не мог согласиться с тем, что поведение - это выработка условных рефлексов, так как при таком подходе на воспитание смотрят как на один из видов дрессировки. Нельзя не признать правильность многих критических замечаний Кавелина, особенно в вопросах, касающихся воспитания. Справедливость их, связанная с уровнем восприятия теории рефлексов в обществе, была признана и Сеченовым, который считал необходимым разъяснить некоторые положения своей теории, в частности понимание проблемы свободы воли, о чем говорилось выше.

Справедливость этих замечаний Кавелина подтверждается и историей науки. Так, в психологии после Гартли и Уотсона, которые доказывали, что человек является своеобразной марионеткой,

возникли противоположные взгляды на психику человека, например экзистенциальная и гуманистическая психология.

Расхождения между Сеченовым и Кавелиным касались и вопросов происхождения сознания и самосознания. При этом объяснение их генезиса было гениально угадано Сеченовым. Кавелин же не понял главную идею Сеченова - интериоризацию движений мышцы, лежащую в основе развития мышления и воли, поэтому он отстаивал свою идею о психическом зрении, хотя и полагал необходимым соединить самонаблюдение с данными объективных наблюдений и психологию с физиологией.

В то же время Сеченов в своих поисках объективной психологии считал, что двойная детерминация уводит ее в сторону от объективности, и потому не соглашался с Кавелиным, который искал ответ на вопрос о роли культуры в происхождении нравственности, установок и ценностных ориентации человека.

Особенность 60-70-х годов XIX в. в психологии заключалась в том, что положения, разработанные Кавелиным, критиковались не только Сеченовым, но и философами-идеалистами, в частности Ю.Ф.Самариным, который также опубликовал свои критические замечания на работу Кавелина. При этом он, как и Сеченов, выступал главным образом против идеи Кавелина о двух детерминантах психического развития, отстаивая идею о единственной, идеальной детерминации и полностью отрицая влияние физиологии на психику.

В тот период, т.е. в 60-70-е годы, общество безоговорочно приняло программу Сеченова, положив начало построению психологии как науки о поведении, существенно отличавшейся от других психологических направлений. О программе Кавелина, так же как и о его критических замечаниях, забыли почти на 20 лет.

К концу XIX в. практически во всех крупных университетах России появились кафедры психологии, приписанные, как правило, к филологическому и историческому отделениям. На этих кафедрах и формировалась новая отечественная психология, здесь появились ученые, составившие цвет российской психологии и определившие почти на 30 лет путь ее развития. Активное развитие психологии в стенах Московского и Петербургского университетов происходило во многом благодаря усилиям М.М.Троицкого (1835-1899) и М.И.Владиславлева (1840-1890).

После окончания Киевской духовной академии Троицкий был послан за границу для приготовления к профессорскому званию. По возвращении работал профессором философии в Казани, а затем в Варшаве. В 60-х годах принимал активное участие в восстановлении преподавания философии в светских университетах после разгрома, который постиг кафедры философии в 1850 г.

Его первой книгой, которую он представил в качестве своей докторской диссертации, было сочинение «О немецкой философии

в текущем столетии». Эта книга вызвала неоднозначную реакцию в научных кругах, так как в ней Троицкий противопоставлял английскую психологию немецкой. Он поддерживал значение индуктивного метода и английского ассоцианизма, доказывая правоту сенсуалистов, и резко критиковал Канта и всю немецкую линию в философии и психологии. В то время в России, прежде всего в Московском университете, как раз была более популярна немецкая психология Гербарта и Вундта, поэтому-то диссертация Троицкого и подверглась в Москве резкой критике. Не была принята и его попытка соединить идеи эмпиризма с богословской традицией. Именно за это критиковал Троицкого известный философ и богослов П. Д. Юркевич. Только после его смерти, защитив к этому времени докторскую диссертацию в Петербурге, Троицкий возвратился в Москву, став в 1875 г. профессором и заведующим кафедрой философии Московского университета, несмотря на противодействие некоторой части профессоров, которые настаивали на кандидатуре выдающегося ученика Юркевича В. Соловьева.

Придавая большое значение распространению психологических и философских знаний, повышению общего уровня психологической культуры в российском обществе, Троицкий стал инициатором создания Московского психологического общества при Московском университете. Общество было создано в 1885 г., и Троицкий стал его первым председателем. Назвав это общество не философским, а психологическим, Троицкий хотел подчеркнуть, что именно психология, главным образом теория познания, должна стать основой общей методологии всех общественных наук. В конце XIX - начале XX в. Психологическое общество было центром научной жизни Москвы, его роль особенно возросла в 1889 г., когда начал выходить журнал «Вопросы философии и психологии», в деятельности которого Троицкий также принимал самое активное участие.

В своих работах Троицкий обращал серьезное внимание на ключевой для психологии того времени вопрос о выборе метода исследования, подчеркивая необходимость создания позитивной психологии и формирования нового, объективного способа изучения душевной жизни. Сравнивая два подхода к психологии - английский и немецкий, он приходил к выводу о преимуществах ассоцианистического подхода, изложенного в работах Милля, Бэна и Спенсера. Он писал, что английские ученые впервые взглянули на факты психической жизни, они «извлекли психологию из немецкой кабастики» и тем самым поставили ее в ряд с другими позитивными науками. Однако нельзя не отметить, считал Троицкий, и некоторую односторонность позиции английской психологии, которая рассматривает только внешнюю, чувственную сторону души. Поэтому методология сенсуализма может и должна быть дополнена немецкой психологией, так как исследование операцио-

нальной стороны, процессов души как раз является сильной стороной немецкой психологической школы.

Признавая приоритетное значение сенсуализма и английской психологической школы, Троицкий и в следующих своих работах - «Наука о духе» (1882), «Учебник логики» (1885) - развивал идеи ассоцианистической психологии, доказывая, что все психические процессы формируются благодаря различным законам ассоциаций - смежности, сходства, контраста и т.д. Центральное место в его концепции занимала теория познания, которую он в значительной мере отождествлял с психологией и логикой. При этом он выделял в исследованиях мышления три направления - историческое, которое ставит своей задачей изучение индивидуального, собственно психического пути формирования человеческой мысли; логическое, которое исследует общие законы познания; трансцендентальное, исходящее из идей умозрительного порядка.

Хотя проблема творчества и не была для Троицкого такой же значимой, как для других психологов того времени, тем не менее он уделял ей значительное внимание, связывая ее главным образом с особенностями личности, хотя и не отрицая того факта, что основывается творческий акт на мыслительных операциях, строящихся по законам ассоциаций. При этом творчество для него символично, так же как и культура. С его точки зрения, символическое творчество человека всегда развивается от подражания «в сторону отрешения от этой подражательности к развитию и поддержанию его самобытности и оригинальности». Сохранение символического творчества отдельного человека является для Троицкого формой сохранения его личности. Он, как и впоследствии символисты, подчеркивал, что творчество есть проявление личных качеств человека, а не какой-то группы людей.

Законами ассоциаций Троицкий объяснял также возникновение религии и нравственности. Он писал, что религиозное мировоззрение находится в очевидной логической связи с другими формами трансцендентного мышления, и выделял в процессе формирования религиозных взглядов два основных периода - период народной религии, который представляет собой историю народной мифологии, и период ученой религии, т. е. историю ученого богословия. Так как свою задачу он видел в формировании объективной психологии, то считал необходимым разграничить между собой знание и веру. Он писал, что существует метафизическое мировоззрение, которое в противовес патетическому и поэтическому предназначено для сближения религиозной веры с наукой. При этом Троицкий выделял материализм как наиболее раннюю стадию развития такого метафизического мировоззрения, которая сменяется затем спиритуализмом и идеализмом.

С его точки зрения, история народной мифологии представляет собой народную историю культуры анимизма, заключающуюся в

установлении между всеми духами каких-нибудь связей или отношений и оканчивающуюся утверждением единовластия одного всемогущего духа над всеми остальными членами духовного мира. Троицкий считал, что в народной религии открывается также умственная рефлексия отношений и связей между людьми, так как в ней фиксируются пережитые эмоции, опыт как индивидуальных, так и родовых, общественных отношений.

Он указывал, что нравственное чувство человека зависит от его умственной развитости в практических вопросах, т. е. утверждал, что мораль есть своего рода практический интеллект и поэтому чем более развит человек интеллектуально, тем легче сформировать у него и нравственность, по крайней мере нравственные понятия и убеждения.

Стремление Троицкого связать появление религии с законами ассоциаций неизбежно привело его к мысли о ее связи с логикой и развитием мышления, а не с чувствами и нравственностью. Он писал, что идея нравственного законодателя вселенной и человека и идея бессмертия человека как личности находится в очевидной связи с развитием анимизма, народной мифологии и богословия. Таким образом, с его точки зрения, теоретические элементы народной веры, даже на высшей ступени ее развития, не требуют для своего образования других условий, кроме законов мышления, называемых законами ассоциаций. Однако, стремясь связать эти положения с богословскими психологическими и философскими традициями, он добавлял, что если религия сама по себе и является производной мышления, то религиозная вера человека возникает более сложным путем и не может быть объяснена одними законами логики. Эта двойственность его позиции особенно четко видна в разработке проблемы развития нравственности.

В своих работах Троицкий попытался совместить ассоцианистический подход к пониманию нравственности с направленностью на воспитание нравственной личности как основы всей психической жизни человека. Эту позицию он обосновывал тем, что именно нравственное чувство, или, как он писал, чувство долга, является тем сверхличным компонентом, который существует в сознании каждого индивида и который создан деятельностью нескольких поколений людей. Таким образом, он рассматривал нравственность как надындивидуальную структуру, которая представляет собой основу личности, духовной жизни человека. С одной стороны, он доказывал, что нравственное чувство, а не мышление руководит поведением человека, а с другой стороны, писал о том, что оно формируется коллективными усилиями нескольких поколений людей данной национальной или общественной группы, а затем в процессе воспитания присваивается личностью. Иными словами, Троицкий приходил к выводу о том, что нравственное чувство людей есть произведение их культуры, которая косвенно отражает в себе человеческие нравы.

М. И. Владиславлев был профессором, а с 1887 г. и ректором Петербургского университета. Благодаря ему психология в этом учебном заведении стала одной из ведущих дисциплин. Он не только переводил и популяризировал взгляды немецких психологов, прежде всего Канта (как впоследствии и его ученик Введенский), но и разрабатывал собственный курс опытной психологии, центральное место в котором занимали проблемы воли и нравственности. Он ввел в курс психологии очерк истории развития психологических взглядов, что позволяло понять место современных (для того времени) психологических взглядов и их связь с прошлым опытом.

Разрабатывая свою концепцию психологии, Владиславлев стремился соединить эксперимент с идеалистическим взглядом на душу. Выступая против материализма, недостатки его, как и Кавелин, он видел в невозможности с этой позиции объяснить развитие нравственности, происхождение этических и эстетических понятий и чувств человека. Применив энергетический закон к психологии, что было новинкой в 70-80-е годы XIX в., Владиславлев пытался связать энергетическую теорию с забыванием и воспроизведением, говоря о том, что бессознательные состояния и забывание характеризуются минимумом энергии.

Он разделял волюнтаристский подход Вундта, причем своеобразие психологических взглядов самого Владиславлева, изложенных в его учебнике «Психология» (1881), проявляется именно в его трактовке воли и ее роли в психическом развитии человека, в формировании его этических и эстетических идеалов. Это соединение этики и эстетики не случайно и является одной из основных отличительных черт психологии Владиславлева. В отличие от традиционных для того времени взглядов он связывал нравственность не с мышлением или чувствами, а с воображением. Волю он считал ведущим психическим процессом, который направляет течение всех психических функций.

Воля, управляющая нашей психикой, лежит в основе различия между мышлением и воображением, которые представляют собой единый процесс и отличаются друг от друга только целями, направленностью волевого поведения. Если целью является познание внешнего мира, возникает логическое мышление; если же цель состоит в развлечении либо создании идеального мира, появляется воображение. Поэтому, отмечал Владиславлев, истинные ученые и художники - это всегда люди с сильной волей, которая помогает им преодолеть все трудности и неудачи и прийти к истине.

Владиславлев различал два вида воображения. Первое, направленное на отдых, игру душевных сил, не довольствуясь смешным и забавным в жизни, создает шуточные и причудливые образы, приносящие душе отдых и разрядку. Второй вид воображения связан с такими представлениями, при помощи которых душа стремится

уяснить истинное, ценное и совершенное бытие; для чего и создает мир идеалов.

Связывая воображение с этикой и эстетикой, Владиславлев писал, что оно всегда служит истине, красоте и благу. Как служитель красоты оно создает идеальные эстетические типы, а для осуществления влечений к истине и благу - нравственные идеалы. Интересно, что стремление объяснить искусство и мораль исходя из законов психики привело впоследствии к мысли о ведущей роли воли Петражицкого и Овсяннико-Куликовского, исследовавших проблемы психологии творчества, а также нравственных и правовых эмоций.

Исходя из своей концепции психики, Владиславлев рассматривал искусство как практическую психологию и школу нравственности. Он считал поэзию идеальной выразительницей психического состояния человека, значение которой еще предстоит оценить ученым. Искусство, по его мнению, появилось из потребности души быть в соприкосновении с миром высоких ценностей, с миром идеалов. Поэтому-то искусство не только дает человеку возможность отдохнуть, расслабиться, но и учит его жизни, формирует у него определенные ценности. Так, Владиславлев отмечал, что картины, создаваемые воображением, в тысячу раз важнее для развития общественного самосознания, чем любые научные или публицистические рассуждения, и приводил в качестве примера романы Тургенева.

Именно при создании идеалов - и в искусстве, и в религии, и в жизни - воображение переходит в творчество, создавая нечто значительное и своеобразное. К таким продуктам творчества относятся и представления об идеальном народе или идеальном человеке, в частности представления о типично русском характере. Поэтому данные модели отражают не столько реальные особенности народа, сколько идеальные стремления данной нации. Однако идеалы создаются не только на основе воображения, но и на основе опыта, рефлексии и воли, влиянием которых Владиславлев объясняет разницу между идеалами у разных народов и даже у одного и того же народа на разных этапах развития. Уделяя большое внимание проблеме воспитания чувств, он связывал его с развитием воображения при помощи искусства, при этом детально описывал разницу в эмоциональном воздействии живописи, музыки, поэзии и прозы.

В своих концепциях и Троицкий, и Владиславлев подчеркивали, что для развития научной психологии необходимо отделить веру от знания. В отстаивании этих принципов им приходилось противостоять позиции таких ученых, как Самарин и Козлов, которые доказывали, что подобное разграничение в принципе невозможно.

Ю. Ф. Самарин также отрицал зависимость поведения от внешних условий, доказывая, что такое подчинение свидетельствует о пассивности души, об отсутствии у нее свободы воли. Естественно,

что при этом подходе он практически отвергал психологию как объективную науку, так как считал, что ни психология, ни философия не могут объяснить душу человека, выработать в ней нравственные начала. Это дело только религии, к которой и должны обращаться люди и которая единственная может избавить их от уныния, разочарования и дать им идеалы, развить у них чувство долга и силу для сопротивления внешним обстоятельствам.

По своим взглядам на роль психологии и ее место в системе гуманитарных наук близок к Ю. Ф. Самарину и А. А. Козлов, который в своей книге «Философские этюды» (1876) писал, что в России философские знания могут приобрести характер верховной истины, охватывающей результаты всех наук, в том числе и психологии.

Останову развития отечественной психологии Козлов видел в распространении в обществе психологических знаний, прежде всего взглядов немецких ученых - Лейбница, Шопенгауэра и Гартмана. Представляет несомненный интерес попытка Козлова соединить рационалистический характер теории Лейбница с традициями российской науки. Так, он доказывал, что именно монадология, в которой ученый рассматривает активность монады в стремлении к истине, отвечает характеру российской науки, объясняет ее поиски абсолютного знания. При этом Козлов, как и Самарин, исходил из приоритета цельного, интуитивного знания над логическим. Эти идеи развивал в дальнейшем и ученик Козлова Лосский.

Ценность научной деятельности Козлова была прежде всего в ее просветительском характере, так как он старался познакомить своих читателей и слушателей с последними новинками европейской науки. Для российской науки 70-80-х годов XIX в. критические статьи ученого, его обстоятельные и живые изложения различных взглядов представляли собой весьма важное приобретение. В то же время собственные взгляды Козлова, особенно оформившиеся в конце жизни, не имели такого значения. И только в начале XX в., после появления работ Лосского и Франка, его мысли о субстанциональности человеческой души, ее цельности и активности получили распространение и общественное признание.

Одной из самых интересных фигур в гуманитарной науке этого периода является **А. А. Потебня (1835-1891)**, труды которого имели огромное значение для развития психологии.

Основной темой его исследований было развитие языка, но он постоянно анализировал такие психологические проблемы, как становление сознания и самосознания, формирование образа окружающей действительности. Потебня был одним из первых отечественных исследователей, который заговорил о необходимости культурно-исторического подхода к психике человека. Он писал, что психология, как и языковедение, есть наука об истории душевных явлений в пределах личной или народной жизни. При этом необходимо подчеркнуть, что Потебня считал, что развитие индивидуаль-

ной психики не может происходить изолированно от других людей, от времени и культуры, в которых живет человек.

Поэтому он старался найти закономерности влияния культуры и народа на личность и, наоборот, личности на культуру и народ, так что проблема развития народности и культуры занимала значительное место в его творчестве. И в постановке вопроса, и по степени проработанности этой проблемы его по праву можно считать одним из первых ученых, заложивших такую характерную особенность отечественной психологии, как *историко-генетическая ориентация* в анализе психического и этического развития человека. Это качество позднее в полной мере нашло отражение в теориях Бердяева, Франка, Шпета, Басова и Выготского.

Потебня писал, что основной вопрос самопознания «Что такое?» для современного человека сводится к вопросу историческому «Как я, один из многих, стал таким?». При этом в осознании себя частью данного народа главную роль, с его точки зрения, играет язык, так как говорить, считает он, значит связать свою мысль с мышлением своего племени или народа. Иными словами, овладение языком ведет к осознанию эстетических и нравственных идеалов, поэтому связано с социализацией и инкультурацией личности, хотя и не тождественно этим процессам.

Идея *опосредования (медиации)* была одной из основных в теории Потебни, центром большинства его построений. Он считал, что человек отличается от животного тем, что обладает словом, т.е. орудием, которое он создал для совершенствования своей мысли, и машиной - орудием, которое он создал для усовершенствования своих действий. Говоря о роли знаков, опосредующих развитие психики, Потебня подчеркивал, что мы познаем природу не непосредственно, как дикарь, поэтому и извлекаем из нее науку, в то время как дикарь извлекает из нее лишь фетиши или богов. С его точки зрения, именно применение орудий (знаков) делает человека культурным, в отличие от дикаря.

Овладение устной и письменной речью, которое позволяет человеку приобщиться к культуре народа, лежит в основе формирования национального самосознания и человека и народа в целом. При этом такое развитие идет извне внутрь, т.е. происходит интериоризация знаний, так как вначале ребенок должен проговаривать свои мысли вслух, а потом уже может мыслить про себя. Из этого Потебня делал вывод, что самосознание и сознание являются продуктами языка, причем сознание возникает раньше, чем самосознание. Таким образом, и Сеченов и Потебня практически одновременно пришли к идее о том, что психическое развитие культурного человека происходит путем присвоения внешних, общественных знаний, языка, норм, традиций, идеалов, которые хранятся в культуре данного народа и которые, переходя во внутренний план, интериоризируясь, формируют основы психики человека.

Анализируя развитие языка, Потебня рассматривал роль слова в мифическом, прозаическом и поэтическом мышлении, исследуя связи между словом, мифом, знаком и символом, т. е. основными медиаторами культуры. Он выделял в слове два содержания - объективное, которое включает один признак предмета, и субъективное, в котором может быть много признаков. При этом первое является для нас знаком, символом, замещающим второе. Объективное содержание служит формой, в которой сознанию представляется содержание мысли. Поэтому, если исключить субъективное содержание, в слове останется только звук, т.е. внешняя форма слова и его этимологическое значение, которое представляет собой внутреннюю форму слова.

Так Потебня вводит одно из важнейших своих понятий - *внутреннюю форму слова*, которая показывает, как представляется человеку его собственная мысль. Развивая это положение, он писал, что в слове мы различаем его внешнюю форму - членораздельный звук, его объективное значение и тот образ, в виде которого выражено значение и который является внутренней формой слова. При этом в основе перехода от символа к знаку, с его точки зрения, лежит изменение внутренней формы слова, т.е. переход от субъективного к объективному и от образного к безобразному содержанию слова. Таким образом, поэтичность языка связана с его символичностью и многозначностью, в то время как проза связана с забвением внутренней формы слова.

Исследования Потебни процесса трансформации внутренней формы слова и его значения в большой мере повлияли на развитие не только психологии и лингвистики, но и эстетики. Он доказывал, что в искусстве образ (внутренняя форма) более многозначен, чем содержание. Поэтому содержание, которое мы черпаем из данного произведения, может и не совпадать с тем, которое вложил в него сам художник, но оно всегда обусловлено внутренней формой данного произведения. С этой точки зрения ценность произведения заключается не столько в оригинальности или важности его содержания, сколько в его внутренней форме, т.е. в силе и гибкости созданного образа, его способности вступать в новые социальные связи, вызывая эмоции у новых поколений. Гибкий образ может вызывать разные представления, люди могут вкладывать в него различное содержание, поэтому такое произведение не устаревает со временем и вызывает восторг у совершенно разных людей.

Таким образом, и Потебня и Кавелин, хотя и с разных позиций, пришли к выводу о том, что главное в произведении искусства - его форма, а не содержание, и только совершенное по форме произведение может вызвать отклик у зрителей. Эти работы во многом способствовали новому пониманию искусства, которое зарождалось на рубеже XIX-XX вв.

Потебня считал, что с психологической точки зрения слово имеет две функции. Первая состоит в том, что с помощью слова человек освобождается от переживания, так как в звуке передает его другому человеку. Иными словами, не только искусство, но и речь, объективируя эмоции человека, способствует катарсису, очищению от них. Вторая, не менее важная функция слова состоит в том, что речь, как и искусство, является формой самопознания, так как позволяет сначала самому творцу, а затем и слушателям осознать свои мысли и чувства. Он писал, что «слово потому есть орган мысли и понимания мира и себя, что первоначально оно есть символ, идеал и имеет все свойства художественного произведения».

Изучение процесса развития слова в концепции Потебни было тесным образом связано с проблемой творчества. Критикуя современную ему ассоцианистическую психологию за неумение понять природу творчества, он писал, что она не может объяснить проблему появления, рождения слова, которое и является главным продуктом творчества души. Исследуя процесс развития речи, Потебня выделил в нем две стороны - понимание речи другого и создание собственной речи. Эти две стороны развиваются по-разному. Развитие понимания идет путем интериоризации, в то время как формирование речи - это творческий процесс создания языка. В данном отношении позиция Потебни близка мыслям Бюлера, который также разрабатывал эвристическую концепцию развития речи. Потебня подчеркивал, что, как любое творчество, создание языка - это процесс, который развивается изнутри, причем и ребенок и народ в целом сначала воссоздают или открывают какие-то понятия, а потом называют их, придумывают им названия.

Противоречивость психологического развития человека, с его точки зрения, состоит в том, что мышление развивается изнутри, но знания и опыт приходят к человеку извне, т. е. язык есть творчество, но мы перенимаем обычно уже готовый язык, а не изобретаем его каждый раз заново. Таким образом, взрослый своей помощью, обучением сокращает путь изобретательства ребенку, направляя его мысль в нужную сторону.

Не менее важно для психического становления развивать понимание речи других, что, по мнению Потебни, также является творческим процессом. При понимании человек, слушая другого, должен сначала подражать ему, проговаривая про себя (а иногда и вслух) обращенные к нему слова. В какой-то степени теория Блонского о том, что речь развивается путем подражания звукам других людей, перекликается с этими взглядами Потебни или вытекает из них. Потебня практически использовал понятие эгоцентрической речи (не употребляя этого термина), так как писал, что не только других, но и самого себя ребенок или малообразованный человек не может понимать без того, чтобы не проговаривать пришедшие им в голову мысли вслух.

Сложность понимания речи в том, что в разговоре мы не передаем какой-то определенный знак (значение), но затрагиваем звено в цепи чувственных представлений и понятий. Поэтому при понимании речи другого происходит как бы воссоздание аналогичных, но не тех же самых, не тождественных понятий. На этом основании Потебня делает вывод о том, что «понимание есть одновременно и непонимание», так как абсолютно строй представлений и образов разных людей не совпадает. Чем точнее мы поймем, что именно хотим сказать, какую информацию передать другому, тем более правильную форму найдем для своих мыслей и, таким образом, более адекватно воздействуем на сознание другого человека, который сможет воссоздать соответствующие нашим мыслям понятия.

Так что слово помогает понять не только другого, но и себя самого. Оно связывает воедино отдельные части жизни, прошлое с настоящим. Поэтому именно слово является основой самосознания человека, именно оно выстраивает хаотические мысли в цельную картину своей жизни и помогает создать свой собственный образ.

В изучении проблемы ментальности подход Потебни существенно отличался от общепринятой в то время точки зрения. Развитие народности он связывал с развитием языка, появлением мифов и религии, не отождествляя тем не менее эти понятия, как Лацарус, Штейнталь и Вундт. Разделяя понятия «народ», «народность» и «национальность», Потебня утверждал, что в народности форма важнее содержания (особенно динамика, развитие этой формы), в то время как национальность важна, прежде всего, своей идеей, содержанием. Он связывал народность с языком, считая, что это, скорее, ощущение общности, народного единства в смысле «общения мысли, устанавливаемого единством языка». В то время как народность является неосознанным или полусознанным понятием, идея национальности возникает всегда осознанно и связана с выделением данного народа из других, т. е. с осознанием его особенностей. Идея национального самоопределения дает толчок мыслям о своеобразии какой-либо нации, о ее преимуществах по сравнению с другими нациями. Вот в этом-то и видел, совершенно обоснованно, Потебня источник негативных тенденций в понятии национальности. Характеризуя такое актуальное понятие, как национальная идея, Потебня, как и В.Соловьев, приходил к выводу, что она всегда является мессианской. Если нет и не может быть отрицательных характеристик народности, как не может быть лучших или худших народов, то идея национальности амбивалентна и может служить как прогрессу, так и реакции. При этом национальная идея может стать препятствием на пути развития не только народа, но и личности, лишая ее необходимой свободы самовыражения. Потебня также подчеркивал, что национальная идея не является непременным атрибутом народа, но возникает время от

времени как умысел отдельных лиц и только в редкие, критические периоды овладевает всем народом.

В отличие от многих ученых Потебня считал, что изоляция, стремление сохранить в нетронутом виде язык, обряды и другие элементы народной жизни скорее ведут к денационализации, чем открытость и общение с другими народами (что подтверждается работами современных этнографов и этнопсихологов), так как для развития личности необходимо общение с другими личностями, а для развития народа необходимы контакты с другими народами.

На фактах истории языка Потебня доказывал, что люди рождаются только со способностью чувственного восприятия и не имеют врожденных категорий времени, пространства, причины и других. Эти понятия оформляются при овладении словом. Трансформировав понятие об апперцепции, он выдвинул положение об «апперцепции в слове». То есть сознание субъекта выступало в качестве производного языковой структуры, которая объективна, не зависит от индивидуальных свойств личности и обусловлена принадлежностью к одному и тому же народу.

Потебня стимулировал появление ориентированной на его идеи научной школы, поставившей задачу разрабатывать проблемы теории и психологии творчества и издававшей специальный журнал по этой проблематике.

* * *

Анализ рассмотренных концепций доказывает, что в России в 60-80-е годы XIX в. были созданы значительные психологические теории, в которых вырисовываются отдельные черты, характерные для дальнейшего развития российской психологии.

Ученые в этот период предлагали несколько путей построения российской психологии - на основе естественных наук, на основе философии и на основе лингвистики.

Практическая направленность, характерная для психологии того времени, была вызвана необходимостью использования ее данных при проведении важнейших реформ. Так, судебная реформа поставила такую важную проблему, как развитие нравственности и свободы воли.

Формирование самоуправления, проведение земской и крестьянской реформ подняли не менее значимый для российской науки вопрос о взаимоотношениях народа, интеллигенции и власти. Необходимость решения этого вопроса связывалась с попытками получить от психологии рецепты преодоления кризиса и проведения реформ на основе анализа структуры «русской души и русского характера».

Появление теорий Сеченова, Троицкого, Кавелина, Козлова, Владиславлева, Потебни и других ученых того времени доказывает,

что взаимосвязь с западной психологией обогащала отечественную науку. Российские ученые отказались от голого копирования, репрезентации полученных западными коллегами фактов и законов, стремясь к их творческой интерпретации. Привнесение в западноевропейскую схему идеи нравственного и эмоционального развития, положений о роли культуры и слова в становлении психики позволило отечественной психологии разработать оригинальные научные концепции психического, примером которых могут служить взгляды Сеченова, Кавелина и Потебни.

Психология на рубеже XIX-XX веков

Социальная ситуация, сложившаяся в обществе в 90-х годах XIX в., привела к изменениям в идеологических и научных установках. Если в 60-80-е годы общество преклонялось перед наукой, особенно наукой естественной, о чем говорилось выше, то уже к 90-м годам общественное настроение начало заметно изменяться, появились апатия, усталость от нереализованных политических обещаний, неверие и негативизм по отношению к науке.

Стали изменяться ценностные ориентации интеллигенции. В России в XIX в. образовалось, по крайней мере, две группы интеллигенции, которые занимались гуманитарными проблемами, и обе группы имели ярко выраженную идеологическую, ценностную окраску. Эта идеология, выработанная на основе разного понимания исторического развития и разного мнения о значении того или иного исторического периода, влияла на формирование методологических основ формирующейся психологии. В 60-70-е годы большее распространение и популярность имели либерально-народнические взгляды, ориентирующие Россию на общечеловеческий, с европейским уклоном, путь развития. Привлекательность этой позиции постепенно уменьшалась, начиная с 80-х годов, и к концу века на первый план вышла противоположная позиция, в которой преобладали охранительные тенденции, нацеливающие Россию на поиски самобытных, присущих только ей путей развития.

Анализируя изменение ценностных ориентации, Стасюлевич справедливо замечал, что поиск причин смены идеологических установок является задачей прежде всего психологии. Разочарование в позитивной науке и поворот к религии, мистике, характерные для этого периода, были закономерным процессом, следствием завышенных ожиданий, связанных с естественными науками. Убедившись в невозможности получения немедленного результата, многие ученые бросились в другую крайность - они полностью отказались от объективного исследования психики и стали интерпретировать получаемые данные в терминах чувства и веры, а не логики и знания. Этим, по-видимому, можно объяснить и тот

факт, что в 90-х годах XIX в. превалировало гуманитарное знание, а не точные науки. Падение интереса к естественно-научному объяснению феномена личности происходило на фоне усиления интереса к мистическим и религиозным концепциям человеческой души.

В то же время усиливался интерес к искусству, которое на рубеже XIX-XX вв. достигло в России небывалого расцвета во всех областях - в прозе, поэзии, живописи, театре и балете. Можно сказать, что в то время общество развивалось по закону компенсации, т.е. упадок общественной жизни, потеря интереса к науке, неуверенность в завтрашнем дне компенсировались уходом в искусство.

Социальные и мировоззренческие изменения привели к изменению ориентации психологии материалистической, основанной на естествознании, на идеалистическую, связанную преимущественно с философией и социологией. После господства материализма и позитивизма и увлечения естественными науками начинается возрождение интереса к философии.

Кроме мировоззренческих существуют и чисто научные причины произошедших изменений. С одной стороны, развитие психологии показало невозможность применения к ней естественно-научных методов в полном объеме, в особенности при исследовании гипнотизма, бессознательных структур психики, когда обнаружилась слабость материалистической метафизики. С другой стороны, успех философии Шопенгауэра и Гартмана, нашедших себе в России многочисленных поклонников, доказал недостаточность объяснительных принципов позитивизма, особенно в плане раскрытия специфики познавательных процессов. Это заставило не только философов, но и естествоиспытателей, стремящихся к цельному мировоззрению, вновь обратиться к философии.

Так, А. С. Фаминцын в сочинении «Современное естествознание и психология», которое вышло в Петербурге в 1898 г., доказывал неудовлетворительность чисто механистического мировоззрения в науках о жизни. Наряду с защитниками механистического мировоззрения появились защитники динамизма (например, в форме теории энергетизма, что наложило большой отпечаток и на психологию), а наряду с физико-химическими объяснениями явлений жизни в то время появились биологические, основанные на витализме. Большое значение имел пересмотр основных математических понятий, который повлек за собой изменение воззрений на пространство и время. Нельзя сказать, чтобы отказ от естествознания был окончательным, но право философии на внимание со стороны ученых, исследующих природу, перестало кем-либо отрицаться.

Показательно, что вышедшая в 1881 г. книга Н.И. Пирогова «Вопросы жизни из дневника врача», в которой он обосновывал свою теологическую точку зрения и проявил себя глубоким и самостоятельным религиозным мыслителем, была очень тепло и сочув-

ственно встречена в обществе. В то же время подобные книги, появившиеся в 60-70-х годах, воспринимались сугубо отрицательно и вызвали критику в научных и общественных кругах. Характерный поворот взглядов на естествознание виден и в книге «Сборник по философии естествознания» (1906). Однако ориентация психологов на естественные науки не исчезла, и сохранилось стремление к построению объективной психологии, исследующей поведение человека и животных, основы которой были заложены Сеченовым. В новых условиях идеи Сеченова разрабатывались Павловым, Бехтеревым, В. А. Вагнером и другими исследователями.

Существенной особенностью этого этапа развития отечественной науки было и то, что вместо ряда крупных ученых, работавших в 70-е годы, в конце XIX в. появились группы; они объединялись вокруг ветеранов предшествующего периода и вместе с ними разрабатывали те научные вопросы, которые были поставлены лидерами этих школ. Именно в то время у нас впервые появились научные школы, например школы Менделеева, Бутлерова, Соловьева, Веселовского, Грота, Потебни и др.

Одной из центральных фигур в российской науке XIX в. по праву можно считать В.С.Соловьева (1853-1900), не только по значительности того, что им сделано, но и по тому огромному влиянию, которое он оказал на виднейших ученых своего времени. Это влияние не ослабло и после смерти Соловьева, оно заметно не только в работах Бердяева, Булгакова, Лосского, Лопатина, но и в художественных произведениях, например в поэзии символистов. Без преувеличения можно сказать, что именно взгляды В.С.Соловьева инициировали тот перелом в ценностных ориентациях и идеологии, о котором говорилось выше.

Большую роль в духовном развитии Соловьева сыграла его семья, прежде всего отец - известный историк С.М.Соловьев, воспитавший в сыне уважение и любовь к знаниям, работоспособность, стремление к поиску универсальных истин. Во время учебы в гимназии Соловьев, как и многие его сверстники, увлекся идеями народничества, ориентированными на материалистическую и позитивистскую философию. С этим увлечением связано и его решение поступить на физико-математический факультет Московского университета. Однако уже после второго курса он перешел на историко-филологический факультет, чему предшествовало знакомство с П. Д.Юркевичем, который в этот период занимал кафедру философии в Московском университете. Его лекции оказали серьезное влияние на изменение мировоззрения Соловьева, и именно Юркевича он считал своим учителем.

Окончив с отличием университет, Соловьев в 1874 г. уехал в Петербург, где защитил магистерскую диссертацию. Эта диссертация, которая называлась «Кризис западной философии», вызвала большой резонанс не только в науке, но и в широких кругах пе-

тербургской и московской интеллигенции, так как Соловьев выступил против позитивизма, который господствовал в то время в России. После зарубежной стажировки он начал преподавать в университете, готовился к защите докторской диссертации. Однако после смерти Юркевича положение Соловьева на кафедре философии существенно изменилось, особенно с приходом на должность заведующего кафедрой М.М.Троицкого, научные взгляды которого противоречили позиции Юркевича и Соловьева. Это привело к отставке Соловьева и его переезду в Петербург, где он и защитил в 1880 г. докторскую диссертацию «Критика отвлеченных начал». Однако в 1881 г. ему пришлось уйти и из Петербургского университета и из комитета в Министерстве народного просвещения. Отставка была связана с тем, что Соловьев считал неприемлемой смертную казнь, высказав убеждение в необходимости ее отмены для всех преступников, в том числе и царевичей. Это заявление, сделанное во время одной из его публичных лекций, вскоре после покушения народовольцев на царя, и привело к его отставке с государственной службы, на которую он не вернулся до конца жизни, несмотря на неоднократные предложения.

С этого времени началась активная публицистическая деятельность Соловьева, продолжавшаяся почти 10 лет. Он отошел от многих своих прежних убеждений, от славянофильских ориентации, сблизился с редакцией журнала «Вестник Европы» (органа либерального направления) и стал его активным сотрудником. Одновременно он почти отошел от философии, к которой возвратился только в 90-е годы. В этот период он создал такие значительные произведения, как «Смысл любви» (1892-1894), «Оправдание добра» (1894-1895) и «Три разговора» (1899-1900). Не имея постоянного дома и семьи, Соловьев жил у родных и знакомых, часто переезжая с места на место. В свой последний приезд в Москву летом 1900 г. он простудился и умер в имении своих друзей и единомышленников Трубецких.

Как все богато одаренные люди, Соловьев не укладывался в определенные рамки. Стремление к активности и универсализму объединяло его с «шестидесятниками», так как духовная атмосфера знаменитой реформаторской эпохи была ему присуща в значительной степени.

Хотя Соловьев оставил не законченную научную систему, а скорее только ее план, ряд не всегда друг с другом согласующихся эскизов или особых приемов для разрешения отдельных проблем, тем не менее именно его искания во многом и сделали проблему развития нравственности, формирования личности человека, проблеме воли центральными для психологии того времени. Причем в обсуждении этих проблем принимали участие не только психологи и философы, но и педагоги, историки, юристы. Необходимо отметить, что, хотя Соловьев считается основателем христианской фи-

лософии, его система была совершенно лишена того догматизма, который приобрела у некоторых его последователей.

Соловьев в некотором роде обозначил кульминационную точку того поворота в мышлении, который произошел в конце 80-х годов XIX в. и знаменовал собой признание религиозной жизни и некоторое разочарование в «единодержавии» науки, в особенности естествознания. При этом надо отметить, что в философии Соловьева рационалистические элементы сознательно соединялись с мистическими. Соловьев духовно покончил со старым славянофильством, его ложным национализмом и исключительным восточничеством. Он считал неправильной идею разделения христианства на католичество и православие и был одним из основателей *экуменизма*. Интересно, что некоторые исследователи считают Соловьева антагонистом Толстого по философским и нравственным проблемам, при этом большинство отмечают, что влияние Соловьева на научную мысль, особенно в России, было намного значительнее, чем влияние Толстого. Оба мыслителя уделяли большое внимание проблеме взаимосвязи науки и веры, но в то время, как западник-рационалист Толстой отрицал науку, мистик Соловьев признавал ее права, что еще раз подчеркивает парадоксальность русской мысли и русской науки. Оба они придавали большое значение религиозной этике, которая находилась в центре их внимания, но этика рационалиста Толстого привела его к отрицанию государства и анархизму, к учению о непротивлении злу, в то время как понимание этической задачи, возложенной на человека, повело Соловьева по совершенно иному, более сложному и тонкому пути.

Свою философию, изложенную в основных его трудах «Оправдание добра», «Духовные основы жизни» (1897), «Три разговора», он называл мистицизмом, т. е. таким воззрением, которое признает недостаточность эмпиризма и рационализма и, не отвергая их относительной истинности, требует дополнения их другими источниками знаний, имеющимися в «цельном разуме». Этот иной источник есть вера, свидетельствующая о существовании трансцендентального мира, к которому неприменимы признаки, заимствованные из мира явлений. Он считал, что трансцендентальный мир, или всеединое целое, или Бог, имеет непосредственное отношение к человеку, который занимает среднее положение между безусловным началом, или всеединым целым, и преходящим миром явлений, не заключающим в себе истины. В принципе из этого понимания места и роли человека в теории Соловьева и вытекает психологическая концепция Франка и Лосского, которые дополняют и развивают главные мысли ученого.

Одним из наиболее ценных Соловьевым философов, особенно в конце жизни, был Платон с его стремлением к созданию системы объективного идеализма и с его разочарованием (как и у Соловьева) в возможности идей воспламенить или переделать человека.

В своей космогонической концепции Соловьев, как и платоники, утверждал, что единство мира задано Логосом, который исходит от Бога и объединяет бытие.

Однако платоновская концепция мира видоизменена Соловьевым в двух отношениях - дуализм Платона преодолен у него, во-первых, идеей постепенного развития бытия в пяти царствах, идеей постепенного возвышения от мертвой материи к разумному и нравственному царству, во-вторых, христианским пониманием сущности человека и смысла истории. В центре его истории стоит божественная личность Христа, победившего смерть и таким путем приблизившего мир преходящих явлений к вечной жизни, к безусловному началу. В Христе человеческое и божественное начала получают свое высшее воплощение, и, следовательно, на основе христианства в самом широком смысле возможно восстановление изначального единства. Появление Христа придает смысл историческому процессу, долженствующему завершиться царством Божиим, победой любви над смертью, ибо Бог есть любовь.

Эта концепция ставит перед человеком очень важную задачу, ибо с ним связан качественный переход в развитии бытия. Человек наделен самосознанием, он является высшим звеном эволюции природы и поэтому может осознать направление и цель развития. Имея высшую цель, человек стремится к совершенству, которое он видит в восстановлении и воссоединении Добра, Истины и Красоты. Соловьев считал, что мертвая материя, пройдя через человеческую среду, одухотворяется, становится живой. При этом прогресс человеческого духа совершается главным образом по одному пути - по пути личного нравственного совершенствования, ради которого свободная воля должна делать постоянные усилия. Эти усилия становятся реальной силой, если к ним присоединяется воздействие свыше, т.е. то, что в религиозной жизни именуется благодатью. Таким образом, хотя стремление к идеальному всеединству заложено, с точки зрения Соловьева, в духовной сущности человека, отдельный человек всегда несовершенен, а потому истинный смысл своего бытия он познает, только познавая законы всемирного процесса развития.

Хотелось бы отметить, что это положение было очень важным именно для российских ученых, так как большинство наук в России, не только гуманитарных, но и естественных, были антропологичны, ориентированы на человека. В какой-то степени идея В.И.Вернадского о биосфере и ноосфере также является следствием этих мыслей Соловьева. Он, как и Соловьев, выделял человека из среды живых существ, считая, что с его появлением изменился путь развития нашей планеты. Таким образом, и здесь через человека проходит вектор развития, совершенствования бытия. Однако, в отличие от Соловьева, который главным считал нравственное развитие и самосовершенствование, Вернадский говорил

в первую очередь о разуме, знаниях человека, которые и создают ноосферу, изменяющую нашу жизнь, преобразующую нашу планету, т. е. у Вернадского человек - творец не столько нравственности, сколько науки.

Соловьев также неоднократно апеллировал к значимости и авторитету науки, говорил о том, что наука доказывает органичное единство природы и рассматривает ее как единство развивающееся. Однако, с его точки зрения, понять сущность этого единства до конца наука не может, так как она не в состоянии охватить природу как органическое целое и представить весь видимый мир не как «собрание деланных вещей, а как продолжающееся развитие единого живого существа». Постичь суть такой целостности, по убеждению Соловьева, могут только философия и поэзия, на которых он и сосредоточил внимание.

Идея о связи философии и поэзии лежит и в основе подхода к проблеме творчества в теории Соловьева. Он считал, что Абсолютное, Божественное начало несет в себе всеединство и, как потенцию, множественность. Эта множественность воплощается как акт творчества - первоначально Божественного, а затем и творчества человека, который стремится к совершенству в собственной жизни и своих творениях. Возникшее в результате божественного творчества единство Соловьев называл Софией. София воплощает женское начало божественного мира, его душу, создавая сначала единство неорганического, а затем органического мира, включая человека. Развивая концепцию вечной Женственности - Софии, Соловьев стремился не только обосновать связь философии с поэзией, но и доказать единство Истины, Добра и Красоты, единство нравственного и эстетического творчества. Через Христа, объединяющего божественное и человеческое начала, происходит не только этическое, но и эстетическое развитие и человек приобретает к идеалу нравственности и красоты. Таким образом, «носящий в себе единство Христа как целый божественный организм - универсальный и индивидуальный вместе - есть и Логос и София».

Описывая процесс как мирового, так и индивидуального творчества, Соловьев обращает особое внимание на его внутренний драматизм и противоречивость. Драматизм связан с конфликтом между Божественным началом, Логосом и первобытным хаосом, победа над которым достигается в союзе Логоса и Софии. Ареной драматической борьбы между Логосом и хаосом является не только мировая душа - София, но и душа человека. Они вступают в союз с Логосом потому, что хаос, неопределенность для них мучительны, разрывают душу противоречивостью и внутренним напряжением. И именно творчество, созидание является оптимальным выходом из этого конфликта. Таким образом, идеи о катарсисе, связанном с творческим процессом, так же как и мысли о внутренних конфликтах, борьбе мотивов, происходящих в душе и отра-

жающихся в ее творениях, основаны на идеях Соловьева. При этом творчество человека, как и творчество Логоса, соединяется с Софией, так как только через борьбу со злым началом (хаосом), которое свободно от каких-либо стесняющих его причин, человек может достичь совершенства. Так, художественное творчество, искусство соединяется с идеей нравственного развития человека, помогая его продвижению по этому пути. «Смысл человека есть он сам, но только не как раб и орудие злой жизни, а как ее победитель и владыка», - писал Соловьев, подчеркивая самоценность человеческой личности и его неограниченные возможности саморазвития.

В этой трактовке искусство помогает превращению неидеальной действительности в идеальную. Поэт оказывается сопричастным творчеству «мирового художника», который представляет собой проводник воздействия на природу со стороны ее идеального содержания. Истинное художественное творчество устраняет противоречие между идеальным и чувственным, между духом и вещью, являясь земным подобием божественного творчества, в котором снимаются всякие противоречия.

Таким образом, Соловьев первым осознал новые приоритеты в философии и психологии и разработал новый подход к исследованию человека, его души и предназначения на Земле, подход, который стал господствующим в конце XIX - начале XX в. в России.

Одним из наиболее близких друзей и соратников Соловьева был **Л.М.Лопатин** (1855-1920). Лопатин в 1875 г. поступил на историко-филологический факультет Московского университета, с которой связана вся его последующая деятельность. В 1885 г. он стал приват-доцентом, а в 1892 г. - экстраординарным профессором университета.

С детских лет Лопатин был связан тесными дружескими отношениями с В.С.Соловьевым, был горячим сторонником его философской концепции. В 90-х годах он привлек Соловьева к работе в журнале «Вопросы философии и психологии», одним из редакторов которого он являлся с 1894 г., а также к деятельности Московского психологического общества. После смерти Н. Я. Грота в 1899 г. Лопатин стал председателем Психологического общества и направлял его работу до закрытия общества в 1918 г.

Отстаивая центральное место психологии в системе других наук, он рассматривал ее как методологию всех наук о человеке. Определяя ее предмет, Лопатин доказывал, что психология должна быть наукой о законах и процессах душевной жизни. В этом определении, писал Лопатин, гораздо точнее отражается смысл и направление психологических исследований, становится ясно, что ее цель - изучение познавательных психических процессов и открытие общих закономерностей, определяющих психическую жизнь человека. Свои психологические взгляды Лопатин основывал как на философских концепциях В.Соловьева, к которому был близок не

только в жизни, но и в творчестве, так и на теориях Спинозы и Лейбница. В книге «Положительные задачи философии» (1911) он писал о значении немецкой научной школы для отечественной психологии, обосновывая положительную роль метафизики в науке того времени. С его точки зрения, гносеологию построить невозможно без признания некоторых метафизических предпосылок, а именно: без признания души у других и существования внешнего мира. Он писал, что трансцендентное бытие нельзя объяснить натуралистически, а следовательно, остается только возможность спиритуалистического объяснения, если мы не хотим скатиться в агностицизм. Все реальное духовно, считал Лопатин, и в активности нашего «Я» раскрывается настоящая реальность. Мир, таким образом, есть система живых центров, единых в своей основе, в абсолюте, в личном Боге. Таким образом, Лопатин исходил из того, что все в мире связано и взаимообусловлено, поэтому так важен для него был тезис о прямом и непосредственном знании внутреннего мира - познанию достаточно иметь хоть одну точку опоры, в которой человек видит истинную действительность, чтобы постичь и всю остальную реальность в ее основных очертаниях.

Не отрицая большого значения эксперимента и физиологии для психологии, Лопатин все же считал психологию по преимуществу философской, а не естественной наукой, причем главное связующее звено между психологией и философией видел в теории познания. В своем «Курсе психологии» (1903) он писал, что всякая теория познания (философская) вырастает на психологическом фундаменте и, наоборот, психологическое исследование мышления соединяется с философской теорией познания.

Одно из центральных мест в психологической системе Лопатина занимала воля. Он считал, что объективация явлений внутреннего мира, так же как осознание реальности внешнего мира, происходит при помощи воли. С его точки зрения, стремление к чему-то исходит от нас, от наших желаний, в то время как остановка в реализации наших стремлений исходит от внешнего мира, она невольна. Осознавая свое стремление, мы сознаем и препятствие, мешающее его реализации, они оба реальны для нас, и это способствует осознанию субъектом реальности внешнего мира. Так, реальность мира осознается нами через реальность нашей воли, и, следовательно, внешний мир осознается нами как система свободных от нас сил, которые на нас воздействуют.

Такое внимание Лопатина к проблеме воли объяснялось тем, что свободу воли он связывал с развитием нравственности, а этическую проблематику, как и большинство отечественных ученых, считал одной из главных для психологии. Доказывая, что свобода воли не противоречит закону детерминации, ученый писал о том, что моральная свобода человека заключается в том, что он сам творит в себе свой нравственный мир и изменяет его своими уси-

лиями. То есть подлинная свобода заключается вовсе не в том, чтобы действовать без мотивов, а в том, чтобы поступать, руководствуясь мотивами, а не внешними толчками.

Важной является мысль Лопатина о том, что свобода духа выражается в творчестве, в распространении творчества на область нравственных действий. Влияние идей Соловьева проявляется не только в этом положении Лопатина, но и в его утверждении о том, что не только сознание, но все проявления духа, от простейших ощущений до логических размышлений, проникнуты творчеством. Заложены в ней стремлением к творчеству душа и отличается от физического мира, где нового ничего не возникает, в то время как жизнь состоит в постоянном раскрытии новых проявлений, новых актов, непрерывно расширяющих конкретное содержание ее бытия. Таким образом, вся психическая жизнь есть порождение духовного творчества, а нравственное добро есть высшее проявление сознательного, личного творчества. Подчеркивая, что настоящей сущностью нравственной личности является ее стремление к самоопределению, Лопатин сделал свободу человеческой воли и нравственную разумность мировой жизни двумя коренными положениями своей этики.

Последователем Соловьева считал себя и Н. О. Лосский (1870-1965), хотя в его теории интуитивизма концепция Соловьева претерпела значительные трансформации, так как на взгляды Лосского большое влияние оказал его учитель А. А. Козлов. Профессор Петербургского университета, он, как многие другие ученые, был выслан в 1922 г. из России. Оказавшись в эмиграции, он в течение длительного времени жил и работал в Праге, а с 1942 г. стал профессором Братиславского университета. Вынужденный эмигрировать во время войны и из Чехословакии, он переехал в США, став профессором Русской духовной академии в Нью-Йорке.

В своей теории интуитивизма он доказывал, что знание представляет собой переживание, сопоставимое с другими переживаниями. Сравнивая разработанную им теорию познания с другими, существующими в психологии, Лосский в книге «Обоснование интуитивизма» (1906) раскрыл преимущества своего подхода. Он утверждал, что переживание является не внешним по отношению к знанию, но внутренним, оно имманентно присуще самому объекту знания, а потому и отражает его сущность прямо и непосредственно. Знания об объектах всегда переживаются как данность и относятся к внешнему миру, т. е. к «не-Я», считал Лосский, поэтому они представляют собой знания именно о внешнем мире, а не о себе. Объектами таких знаний-переживаний, с его точки зрения, служат прежде всего эстетические, религиозные, нравственные и правовые нормы, т. е. то, что непосредственно связано с эмоциями.

Пытаясь решить проблему свободы воли на основе интуитивизма, он в работе «Основные учения психологии с точки зрения во-

люнтаризма» (1903) отрицал биологический детерминизм, который исходит из идеи о том, что человек, как и любое живое существо, подчинен законам естественных наук. Он также не был согласен с точкой зрения, основанной на внутренней, сознательной обусловленности свободы воли, при которой человек свободен в той степени, в которой сам является виновником своих поступков и свобода - это свобода его выбора. Лосский утверждал, что волевая активность есть своеобразный вид творчества, точнее, своеобразный вид творческой энергии, так как воля - это сила, которая создает новое явление. Как и одушевленность, волевою активность можно прямо и непосредственно ощутить, а потому существование специфического волевого элемента (так же как и наличие души у человека) не нуждается в дополнительных доказательствах.

Рассуждения о свободе воли Лосский связывал со своей теорией идеал-реализма. Он доказывал, что в основе реального находится идеальное бытие, которое выше пространственно-временной смены событий. Таким образом, человек как носитель конкретно-идеального бытия стоит выше законов природы, в том числе и законов причинно-следственных отношений, детерминизма. Собственная духовная сила человека проявляется сообразно его интересам и потребностям.

Внешний мир не может произвести ни внимание, ни волю, он может быть лишь поводом к их проявлению, не более того. Обосновывая свою теорию идеал-реализма, Лосский писал, что в ней делается попытка соединить две противоположные позиции - и абсолютного, идеального, и реального, связанного с практической жизнью. Критикуя теорию индивидуализма, ученый отмечал, что в ней рассматривается мир как сумма раздробленных, разобщенных особей, которые считаются абсолютной ценностью. Эта теория сужает сферу интересов индивидов по сравнению с его теорией, в которой считается, что каждый человек переживает как бесконечно ценное не только свои состояния, но и бытие других людей, бытие сверхиндивидуального целого. Индивидуалистическое мировоззрение сводит цель жизни человека к самосохранению, при этом люди становятся все более похожими друг на друга, так как они стремятся к одной цели. Поэтому, с точки зрения Лосского, крайний индивидуализм в конце концов приходит к утрате самой идеи индивидуума, личности. Он считал, что сохранить и развить это понятие можно, только приняв его учение, которое сочетает индивидуальное с универсальным, соединяет человека с другими людьми в их переживаниях.

Лосский также подчеркивал, что каждый человек имеет определенное предназначение, призван для того, чтобы реализоваться в своем своеобразии, и именно при таком осуществлении себя, по тому плану, который был заложен, индивид и обнаруживает миру собственную ценность, сверхиндивидуальное значение.

Значительное место в психологических исследованиях Лосского занимал вопрос о специфике русской ментальности, «русского характера». В своей книге «Характер русского народа» (1957) он утверждал, что его главной чертой является религиозность, которая служит основой как положительных, так и отрицательных качеств русских. Эта работа представляет значительный интерес как по количеству собранного материала, так и по описанию выбранных качеств, хотя анализ психологических причин их формирования и развития субъективен и мало обоснован.

Со многими положениями концепции идеал-реализма Лосского был согласен профессор Московского университета С.Л. Франк (1877-1950), также продолжавший в философии и психологии развивать идеи, заложенные В.С. Соловьевым. Особый интерес для него представляли исследования духовной активности человека; он доказывал, что психология должна оставаться прежде всего наукой о душе, а не о психических процессах. Хотя в последние годы жизни на первый план в исследованиях Франка вышли именно философские проблемы, а собственно психологические исследования он считал не свойственными российской науке, однако до своей вынужденной эмиграции в 1922 г. он уделял проблемам души, исследованию психики человека большое внимание. Наиболее значительными работами в этом плане явились сочинения Франка «Предмет знания» (1915), «Душа человека» (1917), «Духовные основы общества» (1922).

Франк считал, что необходимо обратиться к традиционному предмету психологии, вернуть понятие *души* взамен понятия *душевные явления*, которые, с его точки зрения, не имеют самостоятельного значения и потому не могут быть предметом науки. Он доказывал, что психология должна рождать в человеке понимание цельности своей личности и смысла жизни, а это может дать только наука о душе. Объясняя состояние общественного сознания и кризис современного общества кризисом мировоззрения, Франк писал о том, что появление психологии без души связано с потерей человеком интереса к себе и отсутствием желания понять смысл своего существования. Потому психология с такой легкостью стала одной из естественных наук, писал он, что исчез научный, теоретический интерес к познанию существа человеческой души. Этой потерей научного интереса к душе человека объяснял он и повышение интереса к мистике.

Он считал основой психологии философию, а не естествознание, так как она не изучает реальные процессы предметного бытия в их причинной или другой естественной закономерности, а дает «общие логические разъяснения идеальной природы и строения душевного мира и его же идеального отношения к другим объектам бытия».

Доказывая необходимость и возможность исследовать душу, Франк ссылаясь на опыт интуитивизма, говоря о том, что при по-

мощи озарения, интуиции мы можем мгновенно познать состояние своей души, ее глубину и целостность в единстве ее связи с прошлым и будущим. При этом под душой он понимал «общую родовую природу мира душевного бытия как качественно своеобразного целостного единства».

Большое значение имеет тот факт, что Франк разводил такие понятия, как душевная жизнь, душа и сознание. В аномальных случаях, подчеркивал он, душевная жизнь словно выходит из берегов и затопляет сознание, именно по этим состояниям можно дать некоторую характеристику душевной жизни как состояния рассеянного внимания, в котором соединяются предметы и смутные переживания, связанные с ними. Фактически говоря о том же, о чем и Фрейд, Франк писал, что под тонким слоем затвердевших форм рассудочной культуры тлеет жар великих страстей, темных и светлых, которые и в жизни отдельной личности, и в жизни народа в целом могут прорвать плотину и выйти наружу, сметая все на своем пути, ведя к агрессии, бунту и анархии. Таким образом, с точки зрения Франка, главным содержанием души является слепая, хаотическая, иррациональная душевная жизнь. При этом, опять-таки в унисон с психоанализом, он доказывал, что в игре и искусстве человек выплескивает наружу свою смутную, неосознанную душевную жизнь и тем самым дополняет узкий круг осознанных переживаний. Он также считал, что именно бессознательное служит главным предметом психологических исследований, а сознание лишь постольку входит в предмет психологии, поскольку явления сознания имеют сторону, в силу которой они представляют собой переживания, и именно в этой части они и являются элементами душевной жизни.

Главными характеристиками душевной жизни, с точки зрения Франка, являются ее бесформенность, слитность, т.е. ее непротяженность и вневременность. Поэтому совершенно естественно, что он выступал против ассоцианизма и теории Вундта о сенсорной мозаике, настаивая на том, что душевная жизнь не мозаика элементов, но единство, причем единство неопределимое, но непосредственно переживаемое самим субъектом.

Однако это единство души не абсолютное, подчеркивал ученый, оно не исключает многообразия. В душе объединены многообразные разнородные и противоборствующие силы, формирующиеся и объединяющиеся под действием чувственно-эмоциональных и сверхчувственно-волевых стремлений, которые и образуют своего рода два плана, два уровня души.

Теория познания, разрабатываемая Франком, так же, как его понимание сущности души, во многом опирается на монадологию Лейбница. Франк писал, что чистый разум сверхиндивидуален и сверхличен и потому познание не столько происходит на основе соприкосновения с внешним миром, сколько развивается изнутри. На периферии душа соприкасается с предметной стороной бытия и

таким образом становится носителем знаний о внешнем мире. Однако по своим внутренним каналам душа соединяется с чистым разумом и наполняется не относительными понятиями, а чистым объективным знанием. Так в «извне и изнутри озаряемом и втягиваемом в себя предметном содержании и в самой озаряющей силе знания» развиваются познавательные способности души, писал Франк.

Но это и есть фактически изложение *теории рациональной интуиции* с единственным, хотя и очень существенным, изменением. Если рационалисты таким образом доказывали мощь и силу разума, возможность на его основе объективного познания действительности, то Франк с помощью тех же посылок доказывал необходимость прямо противоположного - полагаясь на веру, чувственную интуицию, не доверять собственному разуму или не полностью полагаться на него.

Выделяя два уровня души, Франк писал и о том, что смутная душевная жизнь, связанная с эмоциями и чувствами, является как бы низким уровнем души, который соотносится с телом. Тело не только позволяет душе локализоваться во времени и пространстве, но и снижает, затемняет содержание душевной жизни. Предметные знания, самосознание души представляют собой промежуточный слой, отделяющий бессознательную душевную жизнь от жизни духовной, которая и служит центром души. Она не зависит от тела и его ограничений, так как несет на себе отпечаток высшей веры, Бога. Исходя из этого, Франк пришел к выводу, что «конкретная душевная жизнь, или душа, является промежуточным началом между временным потоком эмпирического телесно-предметного мира и актуальной сверхвременностью духовного бытия», т. е. промежуточной инстанцией между небом и землей. Поэтому истинное познание - всегда откровение, так как оно возрождает связь с целым, а истина всегда есть понятие абсолютное, религиозно-трансцендентальное, так как она отражает связь личного духа с мировым целым или слияние души человека с душой мира.

Таким образом, можно сказать, что из всех психологов того времени Франк полнее и точнее других отразил влияние религиозной философии, которая берет свое начало в теории Соловьева, на психологию. При этом в его концепции в полной мере отразились как достоинства, так и недостатки такой позиции.

Психология, разрабатываемая Франком и Лосским, отражала особенности отечественной науки, то, что русская душа и русская наука самым тесным образом связаны именно с христианскими ценностями, а потому отечественная философия и психология должны развиваться как идеалистические, интуитивные и христианские.

Надо отметить, что догматический характер эта философия имела преимущественно у светских ученых, в то время как богословы (Алексей Введенский и позже П. Флоренский) старались при-

мирить светскую и христианскую идеологии, соединить христианство с реальной жизнью, ввести его в мир, а не скрыться с его помощью от реальной действительности, как стремились большинство светских философов. Пытаясь объяснить этот факт, богослов и философ Алексей Введенский писал, что светским ученым кажется, будто для развития религии недостаточно веры и надо обратить ее в знание. Но люди истинно верующие, в том числе христианские философы-богословы, не догматизируют ее и не пытаются соединить веру со знанием, так как уверены в силе самой веры, в то время как светские ученые, в глубине души не уверенные в силе одной веры, хотят подкрепить ее знанием и тем самым умаляют значение и силу сознательной веры, догматизируют знания, лишая их свободного развития.

Для этого периода характерно и то, что попытки жестко соединить науку с православной религией происходили на фоне уменьшающейся религиозности общества. Одновременно распространялось увлечение спиритизмом, оккультными науками, Буддой, Заратустрой и другими восточными мудрецами.

Против слияния веры и знания, лишаящих психологию ее объективного, экспериментального основания, выступал профессор Петербургского университета **Александр Введенский** (1856-1925), который противостоял позиции Лосского и по другим вопросам, непринимая гегелеорию интуитивизма.

Введенский поступил на математический факультет Петербургского университета, однако затем перешел на историко-филологический, специализировался у известного психолога М. И. Владиславлева. После защиты магистерской диссертации в 1888 г. он занял должность профессора Петербургского университета. Под руководством Введенского в 1897 г. было образовано Философское общество при Петербургском университете (по аналогии с Московским обществом), которое просуществовало до 1917 г.

Математическое образование, полученное Введенским, объясняет его стремление сделать и психологию такой же объективной, позитивной наукой, как науки естественные. Отсюда его убеждение в том, что идеалистическая психология может быть позитивной, объективной, экспериментальной наукой. Этим объясняется и его уверенность в том, что психику можно экспериментально исследовать (как с помощью измерительных приборов, так и неизмерительными, естественными экспериментальными методами), его желание сделать ее теоретической, а не прикладной наукой, а также стремление проверять все психологические постулаты логикой, т.е. сделать психологию наукой рациональной, а не интуитивной. Он также хотел приблизить отечественную психологию к европейской, не лишая ее, однако, своеобразия, собственного лица. Это было тем более возможно, с его точки зрения, что критическая философия Канта, последователем которого являлся Введенский, несла на себе

отпечаток морализаторства, нравственного императива. Как и для российской науки, главным для нее был не только вопрос познания, но и вопрос развития нравственности, что являлось хорошей основой для взаимного сближения.

Формирование современной объективной психологии было основной целью Введенского, этому посвящены практически все его сочинения. Главный свой труд он так и назвал «Психология без всякой метафизики» (1917), подчеркивая этим и необходимость, и возможность построения объективной психологии. Он доказывал, что, в отличие от расплывчатых теорий души, психология должна исследовать объективные познавательные процессы, а также чувства и волю, которые имеют внешние корреляты, а потому могут быть исследованы объективно. Введенский также считал, что душевные явления абсолютно реальны (в отличие от души), а потому могут быть предметом самостоятельной науки. Некоторые психологи возражали против этих положений теории Введенского, против такого определения предмета психологии, так как считали, что душевные явления не имеют самостоятельного значения и потому не могут быть предметом самостоятельной науки. Наиболее отчетливо эта позиция, как было показано выше, выразилась в работе Франка «О душе», хотя и другие психологи - Лосский, Булгаков считали, что именно душа, объединяющая разные состояния, является центром исследовательских интересов. Они также доказывали, что существует прямой объективный метод ее исследования - интроспекция или интуиция, а потому не имеет смысла изменять предмет психологии.

Одной из центральных психологических проблем для Введенского была проблема соотношения знания и веры. Он считал, что метафизику надо оставить вере, а науке позволительно употреблять ее только в виде рабочих гипотез. Этим утверждением он как раз и становился в оппозицию к концепциям Франка и особенно Лосского, резкая полемика с которым продолжалась до 20-х годов. При этом ученый выделял несколько видов веры в ее отношении к разуму и в зависимости от ценности ее мотивов - вера наивная, вера разумная, сознательная, вера слепая и т.д.

Основным положением своей психологической теории Введенский считал «психофизический закон Введенского», или закон всеобщих признаков одушевленности, который изложен им в работах «О пределах и признаках одушевления» (1892) и «Лекции по психологии» (1908). В продолжение своего утверждения неметафизической, но научной психологии он писал, что одушевленность или неодушевленность не может быть объективно доказана и потому является метафизическим понятием. В своих доказательствах он опирался на тот факт, что объективные признаки одушевленности должны состоять из таких материальных явлений, которые не могут возникать там, где нет душевной жизни.

Стремясь к построению научной психологии, Введенский хотел заложить как можно более объективные положения в ее основание. Поэтому он отвергал все монистические психологические теории, вне зависимости от того, какой именно элемент считают они основой психической жизни - ощущения, мысли, переживания или волю. Он считал необходимым в качестве основных рассматривать три элемента психики - мысли, ощущения и чувства и затем изучать их соединение по законам ассоциаций, т.е. исследовать, по возможности объективно, формирование и развитие психических процессов.

Рассматривая когнитивную сферу, прежде всего восприятие и мышление, Введенский подчеркивал необходимость отделить в наших знаниях о психических процессах объективное, то, что может быть исследовано, постигнуто на опыте, от трансцендентального. Исходя из этого, он писал, что бессознательные явления если и существуют, то относятся к трансцендентальным, т.е. метафизическим, явлениям, а потому не могут входить в предмет объективной психологии. Иначе говоря, не отказывая бессознательному в возможном существовании, он исключал эти явления из позитивной науки, так как не видел объективных методов их исследования.

Исследуя проблему мышления, Введенский также одним из первых пытался разделить понятия *интуитивного мышления* и *интуитивизма*: Интуитивное мышление, писал он, безусловно, существует, причем его необходимыми условиями он считал одаренность, талантливость ученого, честность мысли, т.е. умение и желание проверить правильность и достоверность полученных при помощи интуиции данных логическим или экспериментальным путем, а также хорошее знание того предмета, который исследуется в данный момент. Он особенно настаивал на последнем условии, так как считал, что на пустом месте, без опоры на знания, без определенной посылки невозможно никакое мышление - ни логическое, ни интуитивное. При этом он резко критиковал такое понятие, как интуитивизм. Он не относил его к мышлению, так как это, с его точки зрения, скорее не мысль, а чувство, возникающее без опоры на знание, без посылок - как прямое ощущение существования или отсутствия чего-то во внешнем мире.

Изучая соотношение мышления и эмоций, Введенский использовал популярную в то время теорию энергетизма Маха, утверждая, что мышление, самонаблюдение, любая рациональная оценка ситуации ослабляет чувства. И наоборот, сильно развитые чувства или захваченность ими в определенный момент времени ослабляют мышление.

Против такого повального увлечения теорией Маха, которую использовали и Бехтерев, и, позднее, Блонский, и другие ученые, выступал Лопатин. Он доказывал, что этот закон механики нельзя рассматривать как абсолютный закон всякого бытия вообще, но

только как закон бытия физического, механического, к которому не относится психика, а потому на психические процессы этот закон не распространяется.

Работы Введенского имели огромное значение для отечественной психологии. Они соединяли европейскую и российскую традиции, а также различные способы исследования психики - субъективные и объективные, показав достоинства и недостатки каждого из них.

Одним из самых важных явлений в российской науке того периода было становление экспериментальной психологии, формирование первых психологических лабораторий. Одним из инициаторов этого процесса стал **Н. Я. Грот** (1852-1899).

Н. Я. Грот был сыном известного ученого, одного из основателей российской филологии - Я. К. Грота. Семейная атмосфера, пример отца и его друзей не только создали установку на научную деятельность, но и определили принадлежность к определенному кругу российской интеллигенции, идеологию которой разрабатывал и представлял Грот в своем творчестве.

После окончания историко-филологического факультета Петербургского университета Н. Я. Грот стажировался за границей, где изучал последние достижения немецких, английских и французских ученых. По возвращении на родину он получил должность профессора в Нежинском университете. В 1880 г. он защитил магистерскую, а в 1883 г. докторскую диссертации, в которых развивал свою концепцию логики и эмоций. Проблема эмоционального развития стала одной из важнейших в творчестве Грота. В 1886 г. М. М. Троицкий передал ему заведование кафедрой философии Московского университета, а с 1887 г. он возглавил и Московское психологическое общество.

Развивая свою программу построения психологии, Грот считал, что она должна быть объективной естественной экспериментальной наукой, доказывал, что именно психология должна лежать в основе наук о человеке. Он был активным сторонником практического использования психологии, ее связи с педагогикой, медициной и юриспруденцией.

В работе «Основания экспериментальной психологии» (1896) он писал, что экспериментальная психология имеет большое значение для развития не только психологии, но и всех гуманитарных наук, утверждал, что новый этап развития психологии связан с объединением, конвергенцией разных психологических теорий на основе эксперимента. Главное достоинство экспериментальной психологии Грот видел в том, что она имеет дело не с субстанциями или явлениями, а с реальными фактами душевной жизни. Он также доказывал, что экспериментальная психология не должна отождествляться с психофизиологией, так как экспериментальным может быть любой раздел психологии, в частности психология мышления

и чувств, которая и была в центре внимания Грота. В этом вопросе он полностью разделял взгляды Введенского. И Грот, и особенно Введенский разработали много приборов для экспериментального исследования психики. Поэтому в начале XX в. Введенский, который, так же как и Грот, был активным сторонником появления Института экспериментальной психологии, горячо приветствовал успехи ученика Грота Г. И. Челпанова в его создании.

Доказывая важность и значение эксперимента, Грот тем не менее разделял позицию Введенского о том, что главным методом психологического исследования является самонаблюдение. Он также принимал классификацию Введенского, выделявшего самонаблюдение личное и коллективное, т.е. опросы или анкеты. Обоснованность такого подхода частично доказывается тем фактом, что применение анкет у детей затруднено как раз из-за отсутствия у них необходимого уровня рефлексии.

Наибольшие трудности для экспериментальной психологии, подчеркивал Грот, представляют способ передачи, описания душевного состояния исследуемого субъекта экспериментатору и правильная его интерпретация экспериментатором. Интуитивное чтение в чужих душах обычно дает ошибочные результаты, а если бы оно было эффективным, может быть, и отпала бы необходимость в психологии, во всяком случае в прикладной экспериментальной психологии. Дополняя эту мысль Грота, Введенский писал о том, что при интерпретации результатов важно опираться не только на свой опыт, но и на описанный в литературе, это помогает дополнить собственные наблюдения более объективными данными о чужой душевной жизни и мышлении.

Изменение научных приоритетов в психологии, о чем говорилось выше, сказалось и на исследованиях Грота, в творчестве которого в середине 80-х годов произошел переход от увлечения позитивизмом и естественными науками к ориентации на философию и исследование духовного мира человека. Неизменным, однако, осталось то особое внимание, которое Грот уделял развитию эмоций и чувств, связывая их не только с мыслями, но и с ощущениями, т.е. по существу он говорил об *эмоциональном тоне ощущений*.

Одна из первых книг Грота так и называлась - «Психология чувствований в ее истории и главных основах»; в ней он пытался применить законы дифференциации и интеграции, открытые в физиологии, к психологии. В этой книге, которая появилась в свет в 1880 г., изложены результаты одного из первых отечественных экспериментальных исследований эмоций. Дальнейшие усилия Грота в этой области отражены в работе «Значение чувства в познании и деятельности человека» (1899). В качестве основной единицы душевной жизни он выделял «психический оборот», который состоял из четырех основных моментов - ощущений, чувствований,

умственной переработки и волевого решения, переходящего в действие. Таким образом, именно Грот заложил основы отечественной психологии эмоций, доказал их большое значение для развития познания и личности человека и связывал их, в русле отечественной традиции, с нравственным развитием ребенка.

Говоря о возможности практического применения данных его исследования о связи чувств и ощущений, он доказывал, что в реальной жизни человеческая психика находится в состоянии равновесия между пессимизмом и оптимизмом. Считая, что существует баланс сил в удовольствии и страдании, он доказывал, что изменение равновесия в сторону страдания изменяет и познавательные способности человека, так как, если ему очень плохо, он фактически уже не может ощущать новое и не воспринимает ничего положительного. Поэтому, доказывал Грот, психике необходим баланс противоположных сил - отрицательные чувства должны компенсироваться положительными и наоборот.

Грот говорил о том, что его теория баланса сил связана с развитием нравственности у человека, так как люди начинают ощущать всю полноту возмездия за свои дела еще на земле, когда за каким-то радостным событием следует огорчение от того, что радость была получена в ущерб другому. Точно так же и горе может впоследствии компенсироваться радостью. Он также дал весьма оригинальное определение счастья: «Счастье заключается в правильном и нормальном равновесии удовольствий и страданий как в их качестве, так и порядке их смены». Это определение счастья во многом стало основой его дальнейших работ, связанных с исследованием свободы воли.

Вопрос о свободе воли Грот рассматривал как проблему отношения мотивов воли к ее актам, т.е. сводил его к вопросу о возможности такой абсолютной свободы психической деятельности, которая бы совершенно не зависела от другой деятельности, а также к вопросу о характере зависимости человека от своего состояния. Оспаривая популярный в то время взгляд Шопенгауэра, который писал, что сферу свободы воли является сфера внеиндивидуальная, Грот, наоборот, ввел эти отношения внутрь человека, а для объяснения их действия использовал распространенную в то время теорию сохранения энергии, рассматривая ее в качестве основы баланса психических и биологических сил человека.

Грот выделял в человеке два основных стремления - отрицательное (с его точки зрения), которое заключается во влечении к чувственному, материальному существованию, и положительное, которое состоит в стремлении к вечности. В норме эти идеальные стремления и есть высшие человеческие чувства, а выражением свободы личности является осознание возможности падения (к жизни только материальной) и возрождения (к жизни в вечности) личности. Таким образом, подчеркивал Грот, свобода личности пред-

ставляет собой и положительное и отрицательное понятие одновременно. При этом сама проблема наличия или отсутствия свободы воли может быть понята и решена лишь на основе самосознания человека, на основе осознания человеком свободы своего выбора той или иной формы деятельности, т. е. на основе решения вопроса о сознательном отношении воли к ее деятельности.

Делая вывод о том, что «развитие в индивидууме личной воли возвращает ему свободу действия или бездействия и является основой, направляющей и определяющей саморазвитие личности», Грот фактически говорил о том, что развитие личности направлено прежде всего на борьбу с опасностью ограничения воли, которая исходит как от внешнего мира, так и от наследственной организации человека, его тела. Таким образом, он пришел к основной для его концепции идее о том, что «свобода личной воли есть дар единой вселенской воли, но достигаем мы ее самостоятельно, в процессе нашего индивидуального саморазвития».

Грот фактически не столько обосновывал возможность свободного и осознанного выбора поведения, сколько говорил о том, какой стиль жизни необходимо избрать для того, чтобы поведение и вся жизнь человека могли рассматриваться как нравственные и правильные. При этом он, как и большинство отечественных ученых, однозначно негативно относился к различным проявлениям инстинкта жизни, в то время как в зарубежной культуре такого однозначного отрицания нет. Более того, некоторые интеллектуалы, в частности Фрейд и писатель Б. Шоу, материальное стремление к продолжению своей жизни рассматривали как мощный фактор саморазвития личности.

Большое значение Грот придавал просветительской деятельности, распространению психологических знаний в обществе. Сознывая, что университетская наука в России еще молода и, следовательно, академические знания доступны небольшому слою людей, Грот, как и многие профессора Московского и Петербургского университетов, стремился к созданию кружков, общедоступных курсов, чтению открытых лекций. В частности, он работал в Московском психологическом обществе, участвовал в создании журнала «Вопросы философии и психологии».

Возглавляя Психологическое общество, Н. Я. Грот старался направить его интеллектуальную энергию в русло, отражающее актуальные запросы общества. Так, в 1887-1889 гг. в Московском психологическом обществе развернулась дискуссия о свободе воли - дискуссия, с которой связана целая эпоха в развитии отечественной психологии прошлого века. Вокруг «Вопросов философии и психологии» сгруппировались все творческие силы России того времени, представлявшие философию и психологию. Общество и журнал просуществовали до 1918г., сыграв огромную роль в формировании психологии в России.

Таким образом, личные качества Н. Я. Грота, так же как и особенности стиля его научной деятельности, привели к появлению первого психологического сообщества в России, становлению одной из первых собственно научных школ. Он стал также одним из основателей российской экспериментальной психологии, не только заложив основы подхода к психологическому эксперименту и интерпретации полученных знаний, но и создав оригинальную *теорию эмоционально-нравственного развития человека*.

В своей деятельности он заложил основы совместного творчества в избранной научной сфере. Эта традиция была поддержана и развита учеником Н. Я. Грота - Г. И. Челпановым (1862-1936).

В 1887 г. Челпанов окончил историко-филологический факультет Новороссийского университета. Огромное влияние на формирование его научной позиции, прежде всего на возникновение интереса к экспериментальной психологии, оказал Н. Я. Грот, который в это время заведовал кафедрой философии. Грота и Вундта Челпанов считал своими учителями, и именно их принципы психологии, их подходы к исследованию душевной жизни он исповедовал в своей теоретической концепции и в эмпирических исследованиях.

В 1892 г. он переехал в Киев и стал преподавателем философии и психологии в Киевском университете св. Владимира, а с 1897 г. - профессором и заведующим кафедрой философии Киевского университета. После стажировки в лаборатории В. Вундта в Германии Челпанов в 1897 г. организовал при университете психологический семинарий, в котором студенты познакомились с современной психологической литературой и методами исследования душевной жизни. В этом семинарии начинали свою научную деятельность такие известные психологи, как Г. Г. Шпет, В. В. Зеньковский и П. П. Блонский.

После защиты в 1906 г. докторской диссертации «Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности» он получил предложение возглавить кафедру философии в Московском университете. В 1907 г. начался почти тридцатилетний московский период его научной деятельности. Челпанов особое внимание уделял подготовке будущих психологов, настаивая на открытии кафедры психологии в университете. Период до 1923 г. был самым активным и плодотворным в научной и преподавательской жизни Челпанова. Он читал лекции в университете, научных кружках и сообществах, издал новые книги - «Психологические лекции» (1909), «Психология и школа» (1912), «Психологический институт» (1914), «Введение в экспериментальную психологию» (1915), организовал новый психологический семинарий, где обучал студентов последним достижениям экспериментальной психологии.

Он также принимал живое участие в работе Московского психологического общества, был товарищем председателя (председа-

телем в этот период был Л. М. Лопатин), публиковался в психологических и философских журналах.

Делом его жизни стала организация Психологического института, который начал строиться в 10-х годах на деньги известного мецената С. И. Щукина. Для ознакомления с работой психологических институтов и лабораторий Челпанов в 1910-1911 гг. неоднократно выезжал в США и Германию, по его проектам было закуплено оборудование для института, организованы различные лаборатории. Именно благодаря Челпанову Московский психологический институт стал в то время одним из лучших в мире по оснащенности оборудованием, количеству лабораторных исследований и применявшихся технологий. Большое значение придавал он и подбору кадров, стремясь собрать в институте молодых и талантливых ученых. Именно он пригласил в Психологический институт К. Н. Корнилова, П. П. Блонского, Н. А. Рыбникова, В. М. Экземплярского, Б. Н. Северного и других известных впоследствии психологов. После революции были приглашены А. Н. Леонтьев и А. А. Смирнов. Таким образом, не будет преувеличением сказать, что именно Челпанов вырастил плеяду молодых ученых, которые стояли у истоков советской психологической школы.

Фактически работа в институте началась еще в 1912 г., однако формальное открытие состоялось 23 марта 1914 г. На торжествах, посвященных этому событию, Челпанов выступил с речью «О задачах Московского психологического института», в которой подчеркнул, что свою главную цель он видит в объединении всех психологических исследований под одной крышей, для того чтобы сохранить единство психологии.

Наполненная научная и педагогическая деятельность Челпанова, к сожалению, прервалась в 20-х годах. После революции судьба его сложилась трагически. В 1923 г. его изгнали не только из университета, но и из созданного им Психологического института. Челпанов, который писал о том, что психология, как математика, физика и другие положительные науки, должна быть вне любой философии, в том числе и марксистской, остался без работы.

Однако в первое время судьба оставалась еще достаточно милой к нему. В конце 1923 г. он начал работать в Государственной академии художественных наук (ГАХН), вице-президентом которой стал Шпет. Работа в физико-психологическом отделении, главным образом в комиссии по восприятию пространства, привлекала Челпанова возможностью продолжения его научной работы по изучению пространства, которая была начата им еще в киевский период. В этот же период Челпанов прочел в Доме ученых цикл научно-популярных лекций об основных психологических школах начала века. Последняя книга Челпанова была опубликована в 1927 г. Его надеждам на дальнейшую работу не суждено было сбыться.

В конце 1929 г. появились первые постановления о педологии и введении единообразия в школьное обучение. Новые веяния коснулись и ГАХНа, начались проверки «идеологического соответствия» научных исследований, проводимых в академии, марксистской философии. В 1930 г. ГАХН закрыли, и Челпанов, так же как и другие ведущие сотрудники академии, остался без работы. Не оправдались и его надежды на сконструированный им в 1925 г. «универсальный психологический аппарат для психологических и психотерапевтических исследований», который так и не удалось внедрить в производство.

Он был также лишен возможности продолжать педагогическую работу, хотя все его ученики отмечали, что Челпанов - прекрасный педагог. Он умел интересно и подробно разобрать любое философское и психологическое произведение, проанализировать его положительные и отрицательные моменты. Причем это касалось не только близких ему концепций (Вундта, Гартмана), но и далеких от него идей, например позитивизма, который был ему совершенно чужд.

Стиль Челпанова отличали четкость, логичность, простота, он приводил большое количество примеров, придавая большое значение описанию экспериментальной процедуры и приборов. Не меньшее внимание в своих учебных занятиях уделял он обсуждению вопросов о природе этического акта, о соотношении этических и познавательных суждений. Эти проблемы не были для него только отвлекающими и теоретическими рассуждениями, Челпанов стремился и свою жизнь, свои отношения с учениками строить на основе данных воззрений. Один из его учеников - В.В.Зеньковский вспоминал, что честность и духовная правдивость с самим собой, не мешая его широте, педагогической заботливости и вниманию, определяли его моральные взгляды на конкретные проблемы жизни. Он также отмечал исключительное педагогическое чутье Челпанова, умение привлечь молодежь и помочь каждому найти свой путь.

В своей психологической концепции Челпанов последовательно отстаивал принцип «чистой, эмпирической» психологии, продолжая традиции западноевропейской школы. Он доказывал, что психология есть независимая, самостоятельная экспериментальная наука. Ее предметом является изучение субъективных состояний сознания, которые так же реальны, как и любые другие явления внешнего мира. Таким образом, Челпанов считал психологию наукой о сознании индивида, феномены которого не могут быть сведены к физиологическим явлениям или выведены из них.

Духовная эволюция постепенно привела Челпанова к мысли о том, что психологическая наука не должна основываться на устаревшей к XX в. позиции Вундта и Титченера. В 20-х годах на его взгляды оказала некоторое влияние феноменология Гуссерля, при-

верженцем которой был Шпет. Он также стремился ознакомить своих студентов с новыми для того времени психологическими направлениями - психоанализом, бихевиоризмом.

Будучи широко образованным человеком, он хорошо ориентировался в современных ему зарубежных научных школах, принимал участие практически во всех международных психологических конгрессах. Поэтому он не мог не оценить значение Вюрцбургской школы, важность поворота от исследования элементарных психических процессов к изучению высших познавательных функций. Это был выход к феноменологии познания, который открывал, как совершенно справедливо отмечал Челпанов, перспективы для дальнейшего развития психологии, преодоления ею методологического кризиса. Значение этих экспериментов для него было связано и с тем, что они подтверждали его философскую концепцию.

Предметом его размышлений были главным образом вопросы, связанные с теорией познания, гносеологией, поскольку он, как Лопатин, Введенский и другие ведущие психологи того времени, считал, что звеном, связующим философию и психологию, является гносеология.

Гносеологические и психологические исследования Челпанова близки по своей философской основе к неокантианству. Он считал, что познание невозможно без наличия в сознании априорных элементов и идей, объединяющих наши чувственные представления в цельное знание, в опыт субъекта. О существовании априорных идей человек узнает из своего внутреннего опыта. В работах «Душа и мозг», «Восприятие пространства» Челпанов утверждал, что в результате самонаблюдения и самоанализа собственных впечатлений и возникают априорные понятия пространства, времени, причинности и др.

Задачи психологического исследования он видел в точном и объективном изучении отдельных элементов и фактов психической жизни, основанном как на экспериментальных данных, так и на результатах самонаблюдения. Таким образом, подход Челпанова к эксперименту вытекал из его методологических, философских позиций. Поэтому главным методом в его концепции оставалось самонаблюдение, хотя он подчеркивал необходимость дополнения этого метода данными эксперимента, сравнительной и генетической психологии.

Гносеологические взгляды Челпанова объясняют и его позицию при решении психофизической проблемы. Разъяснению этой позиции и его взгляда на взаимоотношения психического и физического посвящена книга «Душа и мозг» (1900). Полагая, что психология должна исследовать природу души и сознания, он считал материализм учением, непригодным для решения этих задач, поскольку, по его мнению, такие понятия, как материя и атом, являются умозрительными, а не опытными. Таким образом, в психике он видел

два полюса - материю, головной мозг, с одной стороны, и субъективные переживания, с другой. Основываясь на этом взгляде, он не мог не прийти к идее о параллелизме души и тела. В работе «Душа и мозг» он писал, что «дуализм, признающий материальный и особенный духовный принцип, во всяком случае, лучше объясняет психические явления, чем монизм».

Вопросы, связанные с изучением границ и пределов познания, всегда занимавшие ученого, в период работы в ГАХНе он связывал с исследованием возможностей эстетического восприятия. Исследования искусства основывались на принципах, которые были установлены Челпановым при изучении личности, души человека. Им предложен особый метод познания личности (а позже искусства) - *метод «вчувствования»*. Сущность его в том, чтобы не наблюдать факты со стороны, не объяснять их, а самому их пережить, пропустить их через себя. Если развитие сознания, по его мнению, связано с восприятием окружающего мира, то развитие самосознания формируется при осознании человеком своего внутреннего мира, причем активную роль в этом процессе Челпанов отводил воле. По его мнению, именно при осуществлении произвольного движения происходит осознание того, что это движение связано с собственным желанием, т.е. «тело осознается моим потому, что оно подчиняется моему «Я». Расширенный образ «Я», в котором соединяется представление о внутреннем мире с представлением о теле, и является, по мнению Челпанова, личностью. Челпанов изучал как психологические, так и психофизические причины появления эстетического удовольствия, связывая процесс восприятия искусства с сознательной работой мышления и с бессознательными процессами. При этом сознательное эстетическое удовольствие он объяснял, исходя из понимания душевной деятельности как направленной на достижение определенной цели. Противоположность между удовольствием и страданием, с его точки зрения, совпадает с противоположностью между свободным и воспрепятствующим действием. Таким образом, не только развитие личности, но и развитие эстетического чувства, формирование художественного вкуса Челпанов объяснял, исходя из волевого действия.

Бессознательные процессы, связанные с эстетическим восприятием, с точки зрения Челпанова, соотносятся с физиологическими и психофизическими процессами, а также с законами сохранения энергии, о чем говорили и другие ученые, исследовавшие в этот период художественное творчество, например Д.Н.Овсянников-Куликовский.

Хотя Челпанов и не создал оригинальной психологической теории, отечественная психология обязана ему появлением многих значительных научных имен. Будучи видным педагогом и организатором науки, он сыграл важную роль в формировании высокой исследовательской культуры российской психологической школы.

Он создал свою школу, заложив основы дальнейшего плодотворного развития психологии в России.

Большое значение для развития экспериментальной психологии имели труды А. Ф. Лазурского (1874-1917), который, как и Грот, стремился разрешить проблему объективной интерпретации полученных при психологическом эксперименте данных, разработал свой метод естественного эксперимента и наблюдения. Он также является основоположником дифференциальной психологии в России. Совместно с А. П. Нечаевым он создал одну из первых психологических лабораторий в Петербурге. Впоследствии Лазурский на протяжении многих лет возглавлял психологическую лабораторию в Психоневрологическом институте В. М. Бехтерева.

В 1897 г. в выходившем под редакцией В. М. Бехтерева журнале «Обозрение психиатрии» была опубликована первая статья Лазурского, посвященная проблеме индивидуальных различий, - «Современное состояние индивидуальной психологии». Рассматривая достижения этой науки, он подчеркивал, что ее целью является исследование того, как видоизменяются «душевные свойства у различных людей и какие типы создают они в своих сочетаниях».

В работе «Очерк науки о характерах» (1909) Лазурский разработывал оригинальную концепцию «научной характерологии», в основе которой лежала идея о том, что индивидуальные особенности человека связаны с деятельностью нервной системы. Позиция Лазурского во многом отличалась от взглядов Штерна, Бине и Гальтона, так как он считал необходимым не ограничиваться прикладными исследованиями и доказывал важность формирования основ научной теории индивидуальных различий. С его точки зрения, чисто прикладной подход к ним сводится в конце концов к полному отрицанию возможности планомерного и систематического изучения характеров. Эта точка зрения противостояла, с одной стороны, прагматическому подходу тестологии, а с другой - распространенному в немецкой психологии мнению (которого придерживались Вундт, Дильтей и другие ученые), будто повседневный опыт, наблюдательность, сопереживание - лучший источник познания душевного склада личности.

Утверждение индивидуальной психологии как теоретической дисциплины не умаляет, подчеркивал Лазурский, значения опыта, прежде всего наблюдения и эксперимента, о важной роли которых писал ученый. При этом он рассматривал эмпирические данные о деятельности различных психических процессов не изолированно, но в системе, доказывая, что главной задачей экспериментального исследования является построение целостной картины человека. Исходя из склонностей, способностей, темперамента и других индивидуальных качеств человека, можно построить полную, естественную классификацию характеров, которая и составит, по мнению Лазурского, основу новой науки.

Неудовлетворенность лабораторно-экспериментальными методами, существовавшими в начале века, побудила Лазурского искать другие способы психологического исследования. Он выступал за естественный эксперимент, при котором преднамеренное вмешательство в жизнь человека совмещается с естественной и сравнительно простой обстановкой опыта. Благодаря этому можно исследовать не отдельные психические процессы, как это обычно делалось в тот период, а психические функции и личность в целом. Этот подход, изложенный в работе Лазурского «Об естественном эксперименте» (1911), имел особенно важное значение для возрастной психологии и педологии, так как естественный эксперимент в данном случае часто дает не только более полные, но и более объективные результаты по сравнению с лабораторным экспериментом, часто неприемлемым в детской психологии.

Настаивая на единстве личности, Лазурский понимал его по аналогии с биологическим единством живых систем. Он не видел его социально-исторической природы, доказывая, что изучение индивидуальных особенностей может превратиться из описательной в объяснительную науку только тогда, когда будет установлена их связь с корковыми процессами.

Лазурский подчеркивал, что речь идет не о воскрешении френологии Галля, не о локализации способностей в отдельных обособленных участках больших полушарий, а об исследовании различных сторон деятельности тех или иных нервных центров. Так впервые психоморфологическое объяснение свойств личности заменялось нейродинамическим. Возможно, Лазурский пришел к этому взгляду под влиянием сотрудничества с Бехтеревым.

Однако он сотрудничал не только с ним, но и с известным психологом и философом С.Л. Франком, совместная работа с которым привела его к идее о двух сферах душевной деятельности - *эндопсихической* (внутренней) и *экзопсихической* (внешней). Лазурский высказал ее в курсе лекций «Общая и экспериментальная психология» (1912). Утверждалось, что эндопсихическая сфера основана главным образом на врожденных качествах человека и определяет наклонности, способности, темперамент, характер и другие прирожденные стороны личности. Экзопсихическая сфера формируется в процессе жизни, в ее основе лежит система отношений человека с окружающим миром, с людьми, которая показывает, как человек относится к основным категориям окружающей действительности. Введение категории *отношения* было шагом вперед по сравнению с механическим представлением, согласно которому воздействия среды на организм происходят по типу внешних толчков (именно такое представление доминировало тогда в дифференциальной психологии, не знавшей никаких других факторов, кроме наследственности и воздействующей среды).

Исходя из уровня развития разных эндо- и экзогенных факторов, Лазурский разработал первую типологию личности, а также систему диагностики и коррекции разных типов отклонений в процессе психического развития ребенка. Развернутое изложение основных положений его характерологии и типологии личности было дано в вышедшей уже после его смерти книге «Классификация личностей» (1922).

Защищая научную характерологию как опытную, объяснительную науку, опирающуюся на естественный эксперимент и изучение нейродинамики корковых процессов, Лазурский не придавал существенного значения математическим методам. Однако он ощущал недостаточность только качественных методов, предлагая использовать графические схемы для определения способностей ребенка. Преждевременная кончина прервала разработку приемов количественного анализа в характерологии, однако его работы заложили основу нового подхода к этой проблеме. Не менее важным является вклад Лазурского в разработку новых методов исследования психического развития. Идеи о естественном эксперименте, о необходимости создания опытной положительной психологической науки позднее были развиты в работах его ученика М. Я. Басова.

Оригинальная концепция эксперимента развивалась Н. Н. Ланге (1858-1921), который также стоял у истоков экспериментальной психологии в России. Ланге окончил историко-филологический факультет Петербургского университета, обучался, как и Введенский, у известного психолога Владиславлева. После стажировки во Франции и Германии (в Лейпцигском психологическом институте Вундта) он был назначен на должность приват-доцента Новороссийского (Одесса) университета (1888), а затем стал профессором этого университета, где проработал до конца жизни.

Ланге создал в университете при кафедре философии кабинет экспериментальной психологии с целью развития психологии как объективной науки и преподавания ее как учебной дисциплины. Это была первая университетская лаборатория экспериментальной психологии в России. Наряду с научной он активно занимался и общественной деятельностью, защищая принципы общедоступности образования, непосредственно организовывал деятельность школ, предпринимал попытки реализации принципов трудового обучения и методов пробуждения у детей научных интересов и умения самостоятельно мыслить.

Первая крупная психологическая работа Ланге - «Элементы воли» была опубликована в 1890 г. в журнале «Вопросы философии и психологии». Разрабатывая объективные методы исследования сознания, Ланге пошел по пути объяснения активности субъекта на основе анализа произвольных движений организма. Так как одним из главных объектов изучения сознания служил акт внимания, Ланге стал автором *моторной теории внимания*. В соответст-

вии с этой теорией Ланге полагал, что колебания внимания при так называемых *двойственных изображениях* (когда, например, рисунок воспринимается то как лестница, то как нависшая стена) определяются движениями глаз, оббегающих изображенный контур. Моторная теория внимания Ланге принесла ему широкую известность на Западе.

Его работы ознаменовали начало открытой борьбы за утверждение экспериментального метода в отечественной психологии (психология в то время определялась главным образом как наука о сознании, которое открывает субъекту его самонаблюдение). Этому возразил понятие с субъективным методом, Ланге противопоставил понятие о «психическом мире» - огромном целом, простирающемся по планете, «от едва брезжащей зари сознания у низших животных и до высокого его развития у исторического и социального человека». Следуя генетическому стилю мышления, Ланге представил систему движений, совершаемых организмом, в образе ступеней, «лестницы форм». Тем самым он предвосхитил идею различных уровней построения движений. Им также было пересмотрено (вслед за Сеченовым) исходное понятие о рефлексе как своего рода «дуге», которое он заменил схемой «кольца».

Ланге выделил ряд стадий в психической эволюции, соотнося их с изменениями, претерпеваемыми нервной системой: стадию недифференцированной психики, недифференцированных ощущений и движений инстинктивного типа, стадию индивидуально приобретенного опыта и, наконец, качественно новую ступень - развитие психики у человека как социокультурного существа. С переходом к человеку психическая регуляция поведения становится качественно иной. Если у животных действует биологическая наследственность, то у людей передача от одного поколения к другому всей совокупности достигнутых знаний осуществляется через подражание и обучение, т.е. путем социальной преемственности. Он писал, что «душа человеческой личности в 99% случаев есть продукт истории и общественности». В связи с этим решающая роль отводится языку: «язык с его словарем и грамматикой формирует всю умственную жизнь человека, вводя в его сознание все те формы и категории, которые исторически развивались в предыдущих поколениях». В значении любого слова, писал Ланге, можно найти множество «полей сознания», уходящих все глубже в неопределенную темную даль. Он говорил о том, что океан истории мысли плещется за каждым словом через трактовку слова как основного элемента сознания, процесс анализа которого останавливается «не твердостью духа, а мраком отдаленности».

Таким образом, в своей последней обобщающей книге «Психология» (1914) Ланге переходил от дарвинизма к истинному историзму. В этих его суждениях отразилась одна из общих тенденций развития мировой психологической мысли. Работы Ланге явились

самым крупным достижением российской экспериментальной психологии на рубеже XIX-XX вв.

Широкое распространение получила в России на рубеже XIX-XX вв. и теория психологизма, о которой уже упоминалось. Наибольшее влияние она оказала на литературоведение и юриспруденцию. Благодаря развитию экспериментального метода и математического анализа психология, по общему мнению, в это время вступила окончательно и бесповоротно в число точных наук. В качестве такой объективной, позитивной дисциплины она и была объявлена основной наукой о духе, все же остальные науки о человеке рассматривались как производное от нее или методы психологии. Предмет этих наук, как и предмет самой психологии, понимался в виде кристаллизованной формы духовного творчества. С такой точки зрения, наука, искусство, право существуют только в переживаниях отдельных людей и все эти проявления объективного духа являются лишь продуктами индивидуально-психической деятельности. Такое безграничное расширение пределов психологии было равнозначно возведению ее в ранг научной философии.

Теория психологизма повлияла и на развитие самой психологии, так как в рамках той психологии, которая существовала к началу 80-х годов, т.е. психологии эмпирической и психофизической, невозможно было решать психологические проблемы этики, эстетики, логики. Так, в частности, возникла волюнтаристическая психология, которая попыталась решить поставленные перед ней психологизмом проблемы.

В литературоведении психологическое влияние связано прежде всего с именем Д.Н. Овсяннико-Куликовского и его теорией психологии творчества. В юриспруденции психология проявилась главным образом в работах Л. И. Петражицкого, посвященных развитию нравственных и правовых чувств.

Л.И.Петражицкий (1867-1931) был одним из наиболее значительных представителей теории психологизма. Первоначально поступив на медицинский факультет Киевского университета, он перешел на юридический факультет, по окончании которого продолжил юридическое образование в Берлине. По возвращении в Россию в 1897 г. Петражицкий защитил докторскую диссертацию и стал в 1898 г. заведующим кафедрой энциклопедии и философии права в Петербургском университете. В этот период Петражицкий активно занимался не только научной, но и политической деятельностью. Он входил в ЦК партии кадетов и был избран депутатом Первой Государственной думы. В 1918 г. он эмигрировал в Польшу и стал профессором и заведующим кафедрой философии Варшавского университета, которую и занимал до конца жизни (он покончил самоубийством в состоянии сильной депрессии).

Занимаясь теорией психологизма, Петражицкий связывал психологию с юриспруденцией в своих работах, посвященных разви-

тию нравственных и правовых чувств: «Введение в психологию права и нравственности. Основы эмоциональной психологии» (1908), «Теория права и государства в связи с теорией нравственности» (1909), «Новое учение о праве и нравственности» (1910).

Петражицкий доказывал, что право есть психический фактор общественной жизни и потому оно действует изнутри, через психику, а не извне, через давление общества. Таким образом, право (как наука и искусство) существует только в переживаниях отдельных людей и является кристаллизованной формой индивидуально-психической деятельности. Действие права состоит, доказывал ученый, во-первых, в возбуждении или подавлении мотивов к разным действиям, а во-вторых, в укреплении и развитии одних склонностей и черт человеческого характера и искоренении других, т. е. в воспитании народной психики. Первое действие он называл мотивационным или импульсивным действием права, а второе - его педагогическим действием. Таким образом, Петражицкий пересмотрел существовавшие в его время взгляды на проблему и предмет права, переводя его во внутренний план и исследуя прежде всего способы формирования правовой, или нравственной, мотивации.

Говоря о недостатках современной ему психологии, Петражицкий доказывал необходимость построения новой психологии эмоций, причем на первый план выдвигал исследование проблемы мотивов. Создание научной теории мотивации поведения, подчеркивал он, есть необходимое условие для научного построения не только права, но и множества дисциплин, которые имеют дело с человеческим индивидуальным и массовым поведением, с социальными явлениями, их историей и другими подобными дисциплинами.

Петражицкий выдвинул гипотезу, что все внутренние переживания, которые имеют двойную пассивно-активную природу, следуют для построения научной психологии объединить в один класс психических феноменов, противопоставив их известным ранее односторонним элементам, имеющим односторонне-пассивную природу (к ним он относил познание и чувства) или односторонне-активную природу (к ним он относил волю). Этот новый класс психических явлений он предложил назвать эмоциями. Изучая психику на основании биологических и механических законов (прежде всего закона сохранения энергии), он писал, что эмоции представляют собой вследствие их двойственной, раздражительно-моторной природы коррелируют двойственной, центростремительно-центробежной анатомической структуры нервной системы и являются прототипом психической жизни вообще, с ее двойственным, пассивно-активным характером.

Связывая развитие эмоций с формированием нравственного и правового самосознания индивида, Петражицкий утверждал, что существуют специальные интеллектуально-эмоциональные обра-

зования, которые представляют собой ассоциации между определенными представлениями и эмоциями долга (он называл их представлениями нормативных фактов). Содержание таких представлений образуют *позитивные нормы общества*. Этические же убеждения, в которых нет таких дополнительных ассоциаций с нормативными фактами, он называл *интуитивными* или *автономными*, показывая, что первые имеют связь с общественными нормами и требованиями, а вторые вырабатываются самим индивидом, автономно, без дополнительного влияния общества.

Кроме моральных норм существуют еще и нормы права, которые ученый называл *атрибутивными*, обязательно-притязательными нормами и которые отличаются от нравственных норм именно своей обязательностью, а не добровольностью исполнения. Он считал, что между чисто *императивными этическими явлениями (моралью)* и *императивно-атрибутивной их ветвью (правом)* существуют два важных, с точки зрения их влияния на поведение, различия. Этической психике, морали чужда активная мотивация, свойственная праву, а атрибутивный характер правосознания сообщает пассивной этической мотивации особую силу, так что эта мотивация решительнее и надежнее, нежели чисто моральная.

При этом Петражицкий считал, что переход от моральных, необязательных к правовым, обязательным эмоциям является шагом вперед по пути социального прогресса, так как то социально-разумное и желательное поведение, которое вначале соблюдалось лишь наиболее выдающимися в этическом плане людьми, превращается в общее и правильное социальное явление. Он также доказывал, что колебание уровня правового сознания народа не является врожденной особенностью национального духа, а отражает влияние культуры и социального окружения, показывая подъем или упадок правового сознания народа в тот или иной исторический момент. Он делал вывод о том, что без учета императивно-атрибутивной правовой психики и ее моторного действия нельзя понять человеческую жизнь, индивидуальное и массовое поведение, психические пружины и причины экономических и иных общественных процессов.

Говоря о формировании социально активной и нравственной личности, Петражицкий подчеркивал, что отсутствие развитого правового сознания связано с отсутствием личной свободы, поэтому необходимо как можно раньше развивать как личностное самосознание детей, так и правовые атрибутивные эмоции. Такой подход позволил ему прийти к важному положению его теории - обоснованию роли мотивов и эмоций в процессе социализации человека, усвоения им нравственных и правовых норм.

Для российского искусства, прежде всего для художественной литературы, исследования морального, нравственного развития людей были не менее важной проблемой, чем для отечественной

психологии. Поэтому неслучайно возникают психолингвистические концепции, изучающие роль литературы в осознании и трансляции типичных для определенной исторической эпохи переживаний.

Так, ученые отмечали, что популярность какого-то художественного произведения в определенную эпоху объясняется тем, что мысли и настроения его автора близки многим, и эти произведения позволяют людям лучше понять себя и свое время. Не менее важны, с данной точки зрения, знания о том, кто из героев прошлого особенно часто упоминается в определенный период, это также помогает точнее и глубже понять типичные переживания и стремления людей в конкретную эпоху. В 20-х годах более подробно об этом писал Г. Шпет, доказывая, что именно такого рода переживания и лежат в основе национальной идентичности. Недаром в пореформенную и послереформенную эпохи наибольшее внимание ученых и писателей привлекала личность Петра I, а в 80-90-х годах XIX в. - Пушкина. Не менее примечательна и нарастающая в начале XX в. в России популярность драм Шекспира, особенно «Гамлета», на что одним из первых обратил внимание Лопатин.

Таким образом, литературоведы и филологи стремились понять психологию данного народа в определенную эпоху. Однако наибольшее внимание этим проблемам уделялось в теории, разрабатываемой **Д. Н. Овсянико-Куликовским** (1853-1920).

Овсянико-Куликовский, как и Петражицкий, является одним из ведущих представителей теории психологизма в России и основателем школы, получившей название *психологии творчества*. Развивая эту теорию, он стремился преодолеть некоторую ограниченность современной ему психологии, которая часто рассматривала человека как бессловесное животное, не замечая или не исследуя влияния речи на психику. Он опирался на работы психологов, которые рассматривают слово не как готовый продукт, а как деятельность, энергию, т.е. на работы Сеченова, Потемни, Вундта и других ученых.

Овсянико-Куликовский пытался объяснить процесс художественного творчества, исследуя механизм его появления из глубин индивидуальных переживаний; он понимал это возникновение как самопорождение, саморазвитие духа. С его точки зрения, творчество может быть продуктом только личной, а не коллективной деятельности. Он считал науку, искусство, религию разновидностями «отвердевшего» индивидуального духа, поэтому он доказывал, что для их понимания надо подняться к истокам той творческой деятельности, которая всегда индивидуальна.

Для исследования этой индивидуальной психической деятельности он применил закон сохранения энергии, назвав его законом сохранения, экономии умственных сил, а также ввел в психологию

творчества идеи эксперимента и наблюдения, разделив творцов на субъективных наблюдателей и объективных экспериментаторов.

Он доказывал, что жизнь духа - это работа мысли, чувства и воли, подчеркивая при этом, что человеческая мысль работает двойко - тратя и сберегая психическую энергию. С его точки зрения, энергия сберегается в тех процессах, которые происходят в бессознательном плане, так как эта работа совершается автоматически и не привлекает к себе внимания. Он делает акцент именно на проблеме внимания, так как, по его мнению, показатель траты энергии - утомление, которое испытывает от напряженного внимания человек.

Идея Овсянико-Куликовского состоит не только в применении энергетического принципа к мышлению, но и в новом понимании роли языка, слова в этом процессе. Он считал, что язык помогает экономить психическую энергию в процессе мышления, так как при помощи слова общее суждение, появляясь и действуя почти автоматически, быстро упорядочивает множество фактов и тем самым сберегает энергию. Так, овладение грамматикой в детском возрасте требует определенных усилий и затраты энергии, но затем экономит гораздо больше энергии у взрослого, сберегая его силы при разговоре и мышлении. Именно в этом, т.е. в смене процессов траты и сохранения энергии, и состоит психическое развитие, с точки зрения Овсянико-Куликовского.

Развитие речи не только помогает сберечь впоследствии энергию, но и пробуждает самосознание, рефлексию человека. Таким образом, задача образования, как справедливо отмечал Овсянико-Куликовский, состоит не в том, чтобы наполнить голову ребенка каким-то материалом, а в том, чтобы, упражняя рефлексию, воспитать самосознание и выработать критическую силу мысли. Появляющаяся у взрослого бессознательная логическая мысль, сберегающая его силы, возникла за счет того, что когда-то была затрачена энергия на овладение грамматикой; таким образом, грамматика сберегает силы для логики, считал он.

Как практически все отечественные психологи, Овсянико-Куликовский стремился не только исследовать роль речи в мышлении, но и показать ее влияние на развитие нравственности. Он писал, что «научно-философская даль, раскрывающаяся перед человеком в процессе познания, психологически связана и с другой бесконечностью - нравственной».

Ставя вопрос о взаимосвязи творчества и нравственности в структуре личности, Овсянико-Куликовский выделял в субъекте постоянное активное начало, которое реализуется и проявляется в творчестве. В объекте он видел ту же самую деятельность, но уже кристаллизовавшуюся, застывшую в своем результате. Естественно, что главным предметом его анализа было не содержание, а форма художественного произведения.

Продолжая и развивая мысли Потебни о природе художественного творчества, Овсяннико-Куликовский писал, что художественная деятельность мотивируется не извне, а изнутри, являясь порождением духовной потребности, потребности в самовыражении. Таким образом, художественное творчество представляет собой сочетание двух условий - наличия потребности выразить себя, свою мысль или настроение и создание соответствующего данному настроению или мысли выражения. Ценность художественного произведения определяется в этой теории не пользой, которую оно приносит, а гибкостью его формы, ее способностью вызвать соответствующее эмоциональное состояние у читателей и зрителей.

Важность этой мысли для Овсяннико-Куликовского связана с тем, что процесс творчества происходит не только при создании, но и при восприятии художественного произведения, так как при этом мы в некотором роде воспроизводим путь его создания, переживаем то же состояние творчества, что и художник. Овсяннико-Куликовский говорил, что искусство - это умственная творческая деятельность, направленная на постижение и развитие человечности и обладающая особыми стимулами - возбудителями творчества, которыми служат художественные образы и «лирическое чувство». Для того чтобы понять произведение, т.е. воспроизвести путь его создания, подчеркивал он, нужны определенные жизненный опыт и уровень умственного развития.

На основе психологии поэтического творчества Овсяннико-Куликовский пытался вывести некоторые закономерности развития национальной, этнической поэзии. Он говорил, что древняя поэзия была *синкретична*, т.е. объединяла в себе разные формы - танцы, песни, стихи, и лишь со временем эти виды искусства постепенно разделялись, образуя самостоятельный вид творчества. Он также подчеркивал, что без личности, как и без национальности, поэзия не может развиваться, она всегда несет на себе отпечаток того и другого, т.е. художественное произведение всегда национально и индивидуально.

Таким образом, теория психологии творчества, разработанная Овсяннико-Куликовским, поднимала важнейшие для отечественной науки проблемы, связанные с динамикой развития личностного начала в человеке, которое проявляется в нравственности и творчестве.

* * *

Анализ развития психологии на рубеже XIX-XX вв. показывает, что в этот период в российской науке, как и в зарубежной, появляется несколько направлений, которые предлагают собственную концепцию построения психологии.

Это, прежде всего, экспериментальная психология, которая, взяв за основу труды Вундта, стремилась разработать объективные методы изучения мышления, эмоций, индивидуальных различий, воли и внимания. Грот, Ланге, Лазурский, Введенский, каждый по-своему, соединяли лабораторный эксперимент с достижениями психофизиологии и философии, достигая значительных результатов.

Говоря о значении теории психологизма, необходимо отметить, что она поднимала важнейшие для отечественной науки проблемы, связанные с динамикой развития личностного начала в человеке, которое проявляется в нравственности и творчестве.

Процесс становления личности, ее самосознания и самоопределения был также в центре внимания ученых, которые создали оригинальные психологические концепции, ориентированные на взгляды В.Соловьева.

Как показывает анализ этих теорий, отечественная психология начала развиваться по-настоящему именно с признания первенства индивидуального, личного, а не сверхличного духа, что и стало ее основным отличием от зарубежной науки. При этом в европейской психологии в качестве сверхличного, объединяющего было признано мышление, т. е. рациональное в душе человека. Сверхличность характеризуется не только тем, что она является объединяющей, организующей функцией сознания, но и тем, что она вырабатывается и формируется коллективными усилиями людей, в недрах социальности, культуры общества, как, например, логика Милля.

В то же время отечественная психология не отрицала сверхличных элементов в сознании и видела их прежде всего в нравственности, также разрабатываемой не отдельными личностями, но коллективами людей, нациями. Некоторые ученые пытались свести эти сверхличные компоненты к религии, понимая ее как основу нравственности, которая не вырабатывается народом, а дается ему в готовом виде.

Следствием такого подхода явилась не только этическая ориентация нашей науки, но и ее сакральность, стремление некоторой части ученых уничтожить границы между знанием и верой. Те же этические, нравственные элементы были положены большинством ученых в основу национального самосознания, которое поэтому базировалось не на единстве языка, как в европейской психологии, а на единстве веры или сходном эмоциональном отклике на события внешнего мира.

Таким образом, логика развития науки, социальная ситуация и особенности самосознания, повлияв на развитие отечественной психологии, определили ее качественное отличие от зарубежной. Кроме того, по характеру постановки и решения основных психологических проблем можно определить время, в которое жил ученый.

Отечественная психология в 20-40-е годы XX века

Советская психология, которая формировалась в начале 20-х годов XX в., развивалась не на пустом месте, она вобрала в себя многие традиции отечественной психологии, естествознания, педагогики и философии. Интенсивное развитие экспериментальной психологии продолжалось и после 1917г., так как в отличие от философов ведущие психологи не эмигрировали и не были высланы из страны. Однако уже в первые годы советской власти появились новые имена и новые проблемы, главной из которых была задача построения иной, марксистской психологии. Именно в этом видели свою цель П.П.Блонский, К.Н.Корнилов, М.Я.Басов, А.Б.Залкинд, Л. С. Выготский и другие психологи.

Двадцатые годы стали временем рождения советской психологии, активных поисков ее методологических основ и путей развития. Необходимо было пересмотреть основные открытия дореволюционной психологической науки и, выделив из них главное, нужное для новой науки, соединить с теорией марксизма. В отечественной психологии в этот момент было несколько школ и направлений, сторонники которых резко расходились во взглядах на многие проблемы. Поэтому в первые 6-7 лет своего развития она переживала трудный этап формирования, становления. Отсюда и неизбежный в этот период отрыв теоретических исследований от психолого-педагогической практики и большое количество конференций, широких дискуссий по основным теоретическим проблемам психологии.

Значение психологии в это время объясняется задачей, стоявшей перед новым обществом, - необходимостью воспитания нового человека, гражданина. Поиски объективного метода исследования, являющегося основой материалистического подхода к психике, привели к увлечению *биогенетическими теориями (теория рекапитуляции, психоанализ)*. В то же время задача формирования нового человека заставляла вглядываться в значение среды, ее роли в ускорении и изменении развития психики. Поэтому главные дискуссии 20-х годов проходили в борьбе этих подходов.

Так как направление, ориентированное на немарксистскую философию, не могло полноценно развиваться в новой социальной действительности, ведущими течениями, которые в это время развивались в России, стали *учение о поведении*, основы которого были заложены Сеченовым, а также *педология* и *психотехника*, ориентированные на практическое использование психологии в новой школе и на новом производстве.

Продолжателем направления, заложенного Сеченовым, стал физиолог И.П.Павлов (1849-1936). Он создал *учение о высшей нервной деятельности* (поведении) живых существ, коренным образом преобразовавшее физиологию и обогатившее психологию, медици-

ну, педагогику и другие науки о человеке. Павлов исходил из принципа эволюционно-биологического объяснения функций организма как целостной системы, главным регулятором деятельности которой является нервная система (принцип «нервизма»). Начав с изучения кровообращения и пищеварения, он перешел к исследованию поведения целостного организма, механизмов его адаптации к окружающей среде и факторов, которые определяют приобретение им новых форм, адекватных задачам адаптации.

Отклонив представления о том, что эти процессы определяются нематериальной душой, Павлов на огромном экспериментальном материале доказал, что основным актом поведения является **условный рефлекс** (термин введен Павловым), реализуемый высшими нервными центрами - корой больших полушарий головного мозга и ближайшей подкоркой. Им были всесторонне изучены закономерности динамики нервных процессов (**торможение, иррадиация, концентрация** и др.), которая обуславливает внешние проявления поведения. Наряду с условными рефлексам были выделены другие категории рефлексов (**ориентировочный рефлекс, рефлекс цели, рефлекс свободы**), объясняющие биологическое своеобразие жизнедеятельности.

Органы чувств Павлов трактовал как **анализаторы**, видя в них целостные «приборы», включающие наряду с периферийными блоками центральные, локализованные в коре больших полушарий. Следуя Сеченову, он мыслил взаимодействие организма со средой не по типу механистической детерминации, а как регулируемое внешними агентами, выполняющими роль сигналов. Они позволяют организму различать свойства внешних объектов и эффективно действовать в изменчивых и непредсказуемых условиях среды, предвосхищая течение будущих событий. Сигналы носят системный характер, причем они образуют две системы: сенсорную (в психологическом плане ей соответствуют чувственные образы - ощущения, представления) и вербальную (ей соответствуют слова, устные и письменные знаки человеческой речи). Благодаря вторым сигналам в результате анализа и синтеза чувственных образов возникают обобщенные умственные образы (или понятия). Этим определяется качественное различие между поведением животных, поскольку у них оно регулируется только нервной сигнальной системой, и человека, у которого обе системы связаны и лишь в случае патологии наблюдается разрыв между ними.

Имея биологическое происхождение, условный рефлекс образуется на основе врожденного, безусловного (определенной потребности, например, в пище, в защите от вредных воздействий и др.), причем организм постоянно учится различать, дифференцировать сигналы. Если сигнал ведет к успеху, т.е. подкрепляется, между ним и ответным действием организма образуется связь, которая при повторении становится все более прочной. Тем не менее она

является временной и, если в дальнейшем не подкрепляется, то благодаря нервному процессу торможения гаснет. Павлов и его школа всесторонне изучили динамику образования и изменения условных рефлексов, открыв механизмы многих нервно-психических проявлений, в том числе неврозов.

Павлов изучал и другие рефлексы, в частности *ориентировочный*, или, как он его называл, рефлекс «Что такое?». Он заключается в том, что организм как будто непрерывно задает этот вопрос окружающему миру, стремясь оценить ситуацию, в которой он оказался, и понять, что представляет для него наибольшую ценность. Павлов также разработал учение о различных типах высшей нервной деятельности (*темпераментах*), о *динамическом стереотипе* как устойчивом комплексе реакций и др.

Отношение Павлова к психологии изменялось в различные периоды творчества. Какое-то время он считал, что областью психологии является внутренний мир сознания субъекта, и на этом основании запрещал сотрудникам использовать психологические понятия, чтобы не отступать от строго объективного объяснения наблюдаемых фактов, и даже штрафовал за это. В итоговых же работах он исходил из того, что условный рефлекс следует считать не только физиологическим, но и психологическим явлением. Физиологическое понятие о временной связи он отождествлял с психологическим понятием об ассоциации. В психологическом же сообществе учение Павлова было повсеместно оценено как основа всех наук о поведении.

В годы сталинского тоталитаризма Павлов мужественно и последовательно выступал против идеологических репрессий, отстаивая право личности на свободу и независимость от партийно-государственного диктата. В 1950 г. по личному указанию Сталина прошла так называемая «павловская сессия» двух академий - Академии наук СССР и Академии медицинских наук, где по обвинению в отступлении от учения Павлова была учинена расправа над его независимо мыслящими, наиболее преданными ему учениками (Л. А. Орбели и др.). Тем самым были преданы научные идеалы, которые Павлов бескомпромиссно отстаивал на протяжении всей жизни: свобода мысли и творчества, бескорыстное служение истине, критическое отношение к фактам и теориям независимо от авторитета выдвигавших их ученых.

Павлов создал крупнейшую международную научную школу (ее прошли свыше 300 исследователей). Ему единственному учеными было присвоено звание «старейшины физиологов мира».

Одновременно с Павловым свою концепцию объективной психологии выстраивал **В.М.Бехтерев** (1857-1927). Бехтерев получил образование в Петербургской медико-хирургической академии, которая в 70-е годы XIX в. была одним из крупнейших научных и учебных центров. В это время в академии работали такие извест-

ные ученые, как химик А. П. Бородин, врач Н. И. Пирогов, физиолог И. М. Сеченов. В студенческие годы Бехтерев окончательно определился в своих научных интересах, центральное место в которых занимала психиатрия, исследование душевной жизни человека. В 1878 г. после окончания академии он работал в клинике душевных и нервных болезней Мержеевского для подготовки к профессорскому званию, которое он получил в 1881 г. после блестящей защиты диссертации.

Во время своей заграничной командировки, которую он предпринял для ознакомления с зарубежными достижениями в психиатрии и психологии, Бехтерев получил приглашение возглавить кафедру душевных болезней в Казанском университете. Одним из его требований при вступлении в должность была организация экспериментальной психологической лаборатории, которая и была создана в 1885 г. В 1893 г. он переехал в Петербург и стал заведующим кафедрой психиатрии в Военно-медицинской академии. В то же время Бехтерев уделял значительное внимание психологии, он выдвинул план ее превращения в объективную естественную науку. В начале XX в. появились его первые книги, в которых излагались основные принципы объективной психологии, позже названной им *рефлексологией*. В 1907 г. Бехтерев организовал Психоневрологический институт, на базе которого была создана сеть научно-клинических и научно-исследовательских институтов, в том числе и первый в России Педологический институт. Это позволило Бехтереву связать теоретические и практические исследования, что было особенно необходимо в тот период, период формирования экспериментальной психологии в России. Работа этих институтов продолжалась и после революции, причем в 20-е годы были созданы лаборатории индивидуальной и генетической рефлексологии, которые возглавили ученики Бехтерева - В. Н. Мясищев и Н. М. Щелованов.

Разрабатывая свою объективную психологию как психологию поведения, основанную на экспериментальном исследовании рефлекторной природы человеческой психики, Бехтерев тем не менее не отвергал сознание. В отличие от бихевиористов он включал его в предмет психологии, так же как и субъективные методы исследования психики, в том числе самонаблюдение. Основные положения новой науки изложены им в работах «Объективная психология» (1903) и «Общие основания рефлексологии» (1918). Он исходил из того, что рефлексологические исследования, в том числе рефлексологический эксперимент, не противоречат, не заменяют, но дополняют данные, полученные при психологических исследованиях, анкетировании и самонаблюдении. Говоря о связи между рефлексологией и психологией, можно провести аналогию с соотношением между механикой и физикой. Известно, что все многообразные физические процессы можно в принципе свести к механическому

движению частиц, аналогичным образом можно допустить, что все психологические процессы сводятся в конечном счете к различным типам рефлексов. Но как из общих понятий о материальной точке нельзя извлечь свойства реальной материи, так невозможно вычислить логически конкретное многообразие изучаемых психологией фактов только из формул и законов теории рефлексов. В дальнейшем Бехтерев исходил из того, что рефлексология в принципе не может заменить психологию, и последние работы его института, в частности исследования В. Н. Осиповой, Н. М. Шелованова, В. Н. Мякишева, постепенно вышли за рамки рефлексологического подхода.

Говоря о значении рефлексологии, Бехтерев подчеркивал, что научно-объясняющая функция, содержащаяся в понятии рефлекса, основана на предпосылках механической и биологической причинности. Принцип механической причинности, с его точки зрения, опирается на закон сохранения энергии. Согласно этой мысли, все, в том числе и самые сложные и тонкие, формы поведения можно рассмотреть как частные случаи действия общего закона механической причинности, так как все они не что иное, как качественные трансформации единой материальной энергии. Как уже отмечалось, в стремлении связать психическую деятельность с энергетическими законами, в частности с законом сохранения энергии, Бехтерев не был одинок, так как теория энергетизма Маха была достаточно популярна в психологии. Однако Бехтерев не ограничивался теорией энергетизма, связывая рефлекс и с биологией, в которой жизнь рассматривается как сумма сложных физиологических процессов, обусловленных взаимодействием организма со средой и приспособлением к среде. С этой точки зрения, рефлекс есть способ установления относительно устойчивого равновесия между организмом и комплексом условий, действующих на него. Так появилось одно из основных положений Бехтерева о том, что отдельные жизненные проявления организма приобретают черты механической причинности и биологической направленности и имеют характер целостной реакции организма, стремящегося отстоять и утвердить свое бытие в борьбе с меняющимися условиями среды.

Исследуя биологические механизмы рефлекторной деятельности, Бехтерев отстаивал мысль о воспитуемости, а не о наследуемом характере рефлексов. Так, в 1923 г. в книге «Основы общей рефлексологии» он, полемизируя с Павловым, доказывал, что не существует врожденного рефлекса рабства или свободы, и утверждал, что общество осуществляет своего рода социальный отбор, создавая нравственную личность. Таким образом, именно социальная среда является источником развития человека; наследственность задает лишь тип реакции, но сами реакции развиваются в течение жизни. Доказательством такой пластичности, гибкости нервной системы, ее зависимости от окружающей среды послужили, по мнению Бехтерева, исследования генетической рефлексологии, дока-

завшие приоритетность среды в развитии рефлексов младенцев и детей раннего возраста.

Бехтерев считал проблему личности одной из важнейших в психологии и был одним из немногих психологов начала XX в., которые трактовали в тот период личность как интегративное целое. Он рассматривал созданный им Педологический институт как центр по изучению личности, которая является основой воспитания. Как бы ни были разносторонни интересы Бехтерева, он всегда подчеркивал, что все они концентрируются вокруг одной цели - «изучить человека и суметь его воспитать». Бехтерев фактически ввел в психологию понятия *индивид*, *индивидуальность* и *личность*, считая, что индивид - это биологическая основа, над которой надстраивается социальная сфера личности. Большое значение имели и исследования Бехтеревым структуры личности, в которой он выделял *пассивную* и *активную*, *сознательную* и *бессознательную* части, их роли в различных видах деятельности и их взаимосвязи. Интересно, что, как и Фрейд, он отмечал доминирующую роль бессознательных мотивов во сне или при гипнозе и считал необходимым исследовать влияние опыта, приобретенного в это время, на сознательное поведение. Исследуя способы коррекции отклоняющегося поведения, он исходил из ограниченности тех способов коррекции, которые во главу угла ставили положительное подкрепление желательного поведения и отрицательное подкрепление нежелательного. Он полагал, что любое подкрепление может зафиксировать реакцию. Избавиться от нежелательного поведения можно, только создав более сильный мотив, который «вберет в себя всю энергию, затрачиваемую на нежелательное поведение». Таким образом, он во многом предвосхитил идеи о роли сублимации и канализации энергии, разрабатываемые психоанализом, в социально приемлемом русле.

Бехтерев отстаивал мысль о том, что во взаимоотношениях коллектива и личности приоритетна именно личность, а не коллектив. Эти взгляды доминируют в его работах «Коллективная рефлексология» (1921), «Объективное изучение личности» (1923). Именно из этой позиции он исходил, исследуя коллективную соотносительную деятельность, объединяющую людей в группы. Бехтерев выделял людей, склонных к коллективной или индивидуальной соотносительной деятельности, и изучал, что происходит с личностью, когда она становится членом коллектива, и чем вообще реакция коллективной личности отличается от реакции отдельно взятой личности. В своих экспериментах по исследованию влияния внушения на деятельность человека Бехтерев фактически впервые обнаружил такие явления, как *конформизм*, *групповое давление*, которые только через несколько лет стали изучаться в западной психологии. Доказывая, что развитие личности невозможно без коллектива, Бехтерев вместе с тем подчеркивал, что влияние коллектива не

всегда благотворно, так как любой коллектив нивелирует личность, стараясь сделать ее шаблонным выразителем своей среды. Он писал о том, что обычаи и общественные стереотипы, в сущности, ограничивают личность, лишая ее возможности свободно проявлять свои потребности.

Он также считал, что личная свобода и общественная необходимость, индивидуализация и социализация - это две стороны общественного процесса, идущего по пути социальной эволюции, причем самоопределение личности представлялось ему подвижным процессом, равнодействующая которого постоянно смещается то в одну, то в другую сторону. Говоря о стереотипизации личности, ее отчуждении от своей внутренней сути при социализации, Бехтерев фактически развивал те же мысли, что и представители появляющейся в то время на Западе *экзистенциальной философии*, положения которой легли в основу одной из наиболее популярных современных теорий личности - *гуманистической*. Таким образом, можно предположить, что и в русле школы Бехтерева зарождались основы еще одной отечественной теории развития личности, формирование которой было остановлено в самом начале.

Одним из самых выдающихся отечественных физиологов, оказавшим существенное влияние на развитие психологии, был А.А.Ухтомский (1875-1942). Он разработал чрезвычайно важную категорию как физиологической, так и психологической науки - понятие о *доминанте*. Это понятие позволило трактовать поведение организма системно, в единстве его физиологических и психологических проявлений.

Представление о доминанте как общем принципе работы нервных центров, так же как и сам этот термин, было введено Ухтомским в 1923 г. Он считал, что доминанта - это господствующий очаг возбуждения, который, с одной стороны, накапливает импульсы, идущие в нервную систему, а с другой - одновременно подавляет активность других центров, которые как бы отдают свою энергию господствующему центру, т. е. доминанте. Особое значение Ухтомский придавал истории системы, считая, что ритм ее работы воспроизводит ритм внешнего воздействия. Благодаря этому нервные ресурсы ткани в оптимальных условиях не истощаются, а увеличиваются. Активно работающий организм, согласно Ухтомскому, «качает» энергию из среды, поэтому активность организма (на уровне человека - его труд) усиливает энергетический потенциал доминанты. При этом доминанта, по Ухтомскому, это не единый центр возбуждения, а «комплекс определенных симптомов во всем организме - и в мышцах, и в секреторной работе, и в сосудистой деятельности».

Таким образом, под доминантой Ухтомский понимал системное образование, которое он называл органом, понимая, однако, под этим не морфологическое, «отлитое» и постоянное образование с

неизменными признаками, а всякое сочетание сил, способное привести при прочих равных условиях к одинаковым результатам. Поэтому, согласно Ухтомскому, каждая наблюдаемая реакция организма определяется характером взаимодействия корковых и подкорковых центров, актуальными потребностями организма и историей организма как целостной системы. Тем самым утверждался системный подход к взаимодействию, который противопоставлялся воззрению на мозг как на комплекс рефлекторных дуг. При этом мозг рассматривался как орган «предупредительного восприятия, предвкушения и проецирования среды».

В психологическом плане доминанта не что иное, как мотивационный потенциал поведения. Активное, устремленное к реальности, а не отрешенное от нее (созерцательное) поведение и активное (а не реактивное) отношение организма к среде выступают как два необходимых аспекта жизнедеятельности организма.

Свои теоретические воззрения Ухтомский проверял как в физиологической лаборатории, так и на производстве, изучая психофизиологию рабочих процессов. При этом он считал, что у высоко развитых организмов за видимой «обездвиженностью» таится напряженная психическая работа. Следовательно, нервно-психическая активность достигает высокого уровня не только при мышечных формах поведения, но и тогда, когда организм, как кажется, относится к среде созерцательно. Эту концепцию Ухтомский назвал «оперативным покоем», иллюстрируя ее известным поведением щуки, застывшей в бдительном покое, в отличие от «рыбьей мелочи», не способной к этому. Таким образом, в состоянии покоя организм удерживает неподвижность для детального распознавания среды и выработки адекватной реакции на нее.

Для доминанты также характерна инертность, т.е. склонность поддерживаться и повторяться, когда внешняя среда изменилась и раздражители, некогда вызывавшие эту доминанту, более не действуют. Инертность нарушает нормальную регуляцию поведения, она становится источником навязчивых образов, но она же выступает в качестве организующего начала интеллектуальной активности. Следы прежней жизнедеятельности могут существовать одновременно в виде множества потенциальных доминант. При недостаточной согласованности между собой они могут привести к конфликту реакций. В этом случае доминанта играет роль организатора и подкрепителя патологического процесса.

Механизмом доминанты Ухтомский объяснял широкий спектр психических актов - внимание (его направленность на определенные объекты, сосредоточенность на них и избирательность), предметный характер мышления (вычленение из множества раздражителей среды отдельных комплексов, каждый из которых воспринимается организмом как определенный реальный объект в его отличии от других). Это «разделение среды на предметы» Ухтом-

ский трактовал как процесс, состоящий из трех стадий: укрепления наличной доминанты, выделения только тех раздражителей, которые являются для организма биологически интересными, установления адекватной связи между доминантой (как внутренним состоянием) и комплексом внешних раздражителей. При этом он утверждал, что наиболее отчетливо и прочно закрепляется в нервных центрах то, что переживается эмоционально.

Ухтомский считал, что истинно человеческая мотивация имеет социальную природу и наиболее ярко выражается в доминанте «на лицо другого». Он писал, что «только в меру того, насколько каждый из нас преодолевает самого себя и свой индивидуализм, самоупор на себя, ему открывается лицо другого». И именно с этого момента сам человек впервые заслуживает того, чтобы о нем заговорили как о лице. Это, согласно Ухтомскому, одна из самых труднодостижимых доминант, которую человек призван воспитывать в себе.

Идеи, развитые Ухтомским, связывают в единый узел психологию мотивации, познания, общения и личности. Его концепция, явившаяся обобщением большого экспериментального материала, широко используется в современной психологии, медицине и педагогике.

Если Павлов и Бехтерев в основном интересовались схемой формирования и подкрепления определенных форм поведения, то другой ученый - **Н. А. Бернштейн** (1896-1966), обратился к проблеме регуляции поведения и изучению механизмов построения движения. Тем самым были открыты подходы к современной трактовке поведения, новые области в нейрофизиологии и учении о психической регуляции движения живых существ.

Н. А. Бернштейн был внуком крупного русского физиолога Н. О. Бернштейна и отцом видного московского врача-психиатра А. Н. Бернштейна. Брат отца был прославленным математиком, академиком Российской Академии наук. На формирование будущего ученого, наряду с интеллектуальной средой, царившей в семье, большое влияние оказала одна из лучших московских гимназий, где университетские профессора читали расширенные курсы естественных наук и математики. Строгость и особая логическая прозрачность физико-математических знаний очаровали молодого гимназиста. Это сочеталось с увлечением музыкой и интересом к медицине, побудившим его избрать профессию врача.

Прослужив в годы гражданской войны врачом в Красной армии, Н. А. Бернштейн демобилизовался и поступил работать в Центральный институт труда. Создал этот институт поэт и ученый, энтузиаст воспитания культуры труда А. Гастев для рационализации на научной основе производственной деятельности, повышения ее эффективности. Считая, что трудовые движения должны быть «воздушно легки, ловки, артистичны», Гастев поставил задачу со-

здания особой науки о двигательной активности организма - **биомеханики**. Эту задачу воспринял Бернштейн, который и стал творцом биомеханики в России. Гастев полагал, что, изучая элементы трудовых движений, можно эти движения быстро усовершенствовать. Однако его молодой сотрудник Бернштейн осмыслил гастевский замысел с других позиций. Он решил сосредоточиться не на мышечном аппарате самом по себе, а на той нервной организации, которая им управляет, чтобы объяснить с помощью точных экспериментальных и математических методов, как совершается тот процесс, который Гастев назвал «построением движений». Выявилась чрезвычайная сложность этого процесса. Если ограничиться давним представлением о «рефлекторной дуге», согласно которому мышцы автоматически исполняют команды, посылаемые нервными центрами, то сложную структуру реального движения наука постичь не способна. В своем процессе движение непрерывно корректируется. Это происходит благодаря тому, что между тем, что совершается на мышечном уровне, с одной стороны, и в глубине нервных центров - с другой, существует циклическая связь. Из центров поступают на периферию сигналы (Бернштейн назвал их сенсорными коррекциями), которые опережают соответственно изменяющейся ситуации итоговый результат. Ученый изобрел и усовершенствовал ряд экспериментальных методов (кимоциклографию и циклограмметрию), позволивших под новым углом зрения изучить движения человека в процессе труда, при занятиях спортом, при игре на музыкальных инструментах, при пользовании протезами и др.

Полученные данные позволили радикально изменить трактовку таких важнейших форм поведения, как навыки, показав ограниченность взгляда на них как на стереотипные, автоматизированные действия, дублирующие один и тот же набор двигательных реакций. Организм, работая, решает двигательную задачу. Когда мы говорим о решении задачи, то обычно понимаем под этим умственную работу, но оказывается, что все признаки задачи присущи и нашим движениям.

Бернштейн доказал и выразил в строго математической форме то обстоятельство, что существуют различные уровни построения движения (этих уровней он выделил пять). На каждом уровне имеются свои, говоря его языком, «афферентные синтезы». Это значит, что в нервных центрах закодирована информация, содержащая сведения о внешнем мире, в котором предстоит произвести тот или иной класс движений. Поэтому к популярному среди философов, физиологов и психологов понятию об **отражении**, т. е. к передаче из внешнего мира в головной мозг изменений, которые сходны с воспринимаемыми вещами этого мира, Бернштейн присоединил термин **опережающее отражение**. Благодаря ему организм способен предвосхищать, прогнозировать условия, в которых ему при-

дется действовать в будущем, а не только хранить сведения о прошлом и отвечать на раздражители.

Организм сталкивается с миром, уже имея запас проектов возможных движений. В создании этих проектов проявляется активность организма, способность к творчеству, созиданию нового, построению, как писал Бернштейн, образца «потребного результата». Тем самым он ввел в науку принципиально новое понимание причин поведения живых существ: важнейшей причиной выступает не прямое действие раздражителя на органы восприятия, а создание модели возможного будущего действия.

Исходя из этого, Бернштейн выдвинул идею разработки особой физиологии, которую он назвал физиологией активности. Полученные Бернштейном результаты и его новаторский взгляд на поведение, его регуляцию, самоорганизацию, активность оказали глубокое и плодотворное влияние на исследования в области психологии, в частности на работы по восстановлению движений после травмы.

Бернштейну приходилось вести исследования в сложных условиях идеологического преследования со стороны тех философов и физиологов, которые инкриминировали ему «идеализм», «космополитизм», «механицизм» и тому подобные «извращения». Эти преследования привели к тому, что Бернштейна лишили лаборатории, но он не отрекся от своих убеждений и, продолжая развивать новаторскую концепцию, привлек к работе большую группу научной молодежи. Бернштейна преследовали также за критическое отношение к учению Павлова, которое в те годы было догматизировано и крайне примитивно истолковано теми, кто объявил себя его последователями. Он, действительно, не соглашался с рядом положений Павлова, но при этом придерживался строго научных принципов критики. Всем своим творчеством он явил образец исследователя, преданного научной истине как высшей ценности.

Свою модификацию науки о поведении предложил **К. Н. Корнилов** (1879-1957), который стремился соединить достижения объективной и экспериментальной психологии, сделав их методологической основой диалектический материализм.

Основным элементом психики Корнилов предложил считать реакцию, в которой объективное и субъективное нераздельно слиты. Реакция наблюдается и изменяется объективно, но за этим внешним движением скрыта деятельность сознания. В отличие от рефлекса реакция, по мысли Корнилова, неразрывно связана с активностью живого существа, являясь не отдельной составляющей поведения, но отражением его целостности и направленности на объекты внешнего мира. Именно таким образом данные, полученные при исследовании рефлексов, могут быть связаны с результатами интроспекции.

Став директором Психологического института, Корнилов начал широкомасштабное исследование реакций, при этом в качестве

таковых изучались и психические процессы, например восприятие, память, внимание. Фактически же были выявлены скорость и сила разных реакций, а также проанализированы различия между сенсорными и моторными реакциями в динамике протекания и индивидуальных проявлениях. Подобный подход не мог привести к значительным успехам, а потому программа Корнилова через некоторое время была исчерпана, тем более что появились другие, более перспективные пути построения новой психологии, предложенные Выготским, Блонским, Лурией и другими психологами.

Предложенный Корниловым путь развития отечественной психологии на основе марксистской методологии, так же как и рефлексология, был не единственным, разрабатывавшимся в те годы. До начала 30-х годов была предпринята попытка сформировать школу, ориентированную на философию, дореволюционные традиции изучения культуры и ее роли в развитии личности. Эта школа, созданная **Г.Г.Шпетом** (1879-1937), стала альтернативой как марксистской психологии, так и науке о поведении.

Окончив киевскую гимназию, Шпет в 1898 г. поступил на физико-математический факультет Киевского университета св. Владимира. Увлечение психологией и новые интересы привели его к мысли о переводе на историко-филологический факультет, к которому, по традиции того времени, были приписаны кафедры философии и психологии. В университете, который он окончил в 1905 г., Шпет стал учеником **Челпанова**, принимал активное участие в работе его психологического семинария. После переезда Челпанова в Москву Шпет по его приглашению также перебрался в этот город. Он преподавал на Высших женских курсах, в Университете Шанявского, а с 1910 г. - в Московском университете.

Благодаря Челпанову Шпет сразу же по приезде в Москву вошел в редакцию журнала «Вопросы философии и психологии» и в Московское психологическое общество, в котором начал активную работу. В конце 1907 г. его, по рекомендации Челпанова и Трубецкого, избрали в действительные члены Московского психологического общества. В течение почти десяти лет (до закрытия общества в 1918 г.) он неоднократно выступал на его заседаниях с докладами (о творчестве Гуссерля, о психологическом наследии Юркевича и т. д.), участвовал в диспутах и издании юбилейных сборников.

Научные дискуссии, которые велись в психологическом обществе, показали Шпету, что он не одинок в своей неудовлетворенности теорией психологизма и экспериментальной психологией, которые, с точки зрения и Лопатина и других ученых, не могли существовать без философской методологической основы. В заседаниях Московского психологического общества, так же как и в работе редколлегии журнала, участвовали не только философы и психологи, но и историки, лингвисты, искусствоведы. Таким образом, еще в 10-е годы XX в. Шпет мог убедиться в пользе межпред-

метных связей, которые позже стали одной из основ организации деятельности Государственной академии художественных наук.

В 1910-1913 гг., находясь в заграничной командировке, Шпет стажировался в нескольких университетах - Берлинском, Эдинбургском, Парижском, но главным образом в Геттингенском. Работа в последнем привела Шпета к философии Гуссерля, идеи которого были ему близки, хотя он никогда не был его последователем в полном смысле слова. Шпет стал одним из наиболее любимых учеников Гуссерля, познакомил русских читателей с его концепцией, опубликовав в 1914 г. работу «Явление и смысл», посвященную феноменологии. По возвращении в Россию Шпет в 1916 г. защитил диссертацию «История как проблема логики». Работа в Московском университете, публикация научных трудов сделали его заметной фигурой в российской науке.

Шпет активно и плодотворно работал в течение трех лет после революции, однако уже в 1921 г. его отстранили от работы в Московском университете, так же как его учителя Челпанова и многих других известных ученых, не придерживавшихся марксистской ориентации. Однако Шпету удалось организовать этнографический кабинет при университете, который стал центром развития новой психологической отрасли - этнопсихологии. В 1921 г. он был избран действительным членом РАХН (позднее ГАХН - Государственная академия художественных наук), в которой состоял до 1930 г., являясь председателем философского отделения, вице-президентом академии и фактически организатором всей ее научной деятельности.

Важнейшим достижением академии было осуществление того комплексного, межкультурного подхода, о котором писали многие отечественные ученые - Кавелин, Веселовский, Ковалевский, Ключевский, Грот и другие. Однако уникальность позиции ГАХН заключалась не только в том, что она наиболее полно выразила антропологизм и стремление к универсализму, характерные для отечественной науки, но и в том, что в основу философских исследований бытия было положено изучение культуры, социального бытия, наиболее полным и окончательным выражением которого является искусство. Именно в искусстве, по мнению Шпета, соединяются действительность и наука, разорванные в процессе познания, и философия искусства становится философией «предельного бытия».

В эти годы Шпет создал свои наиболее значительные психологические и философские работы, в том числе «Введение в этническую психологию» (1927) и «Внутренняя форма слова» (1927). В то же время он начал разрабатывать основы философии искусства, опубликовал несколько статей по этой проблеме. В своих программных докладах в академии «Границы научного литературоведения» и «Искусство как вид знания» он доказывал, что будущее не только искусства, но и науки (в том числе философии, психоло-

гии и эстетики) - в межкультурном взаимодействии, на базе которого и будет сформировано новое понимание, новое качество и науки, и культуры, и жизни.

Творчество Шпета с самого начала отличало стремление к созданию универсальных научных методологических принципов, объясняющих данные не только гуманитарных, но и естественных наук. Это стремление привело его впоследствии к *герменевтике*, основы которой в отечественной науке были заложены именно Шпетом. Его научные интересы связаны как с собственно философскими проблемами познания и логики, так и с исследованием психологии «социального бытия». Этот подход предполагает анализ социально-исторических причин, обуславливающих развитие психики человека, в том числе мышления, речи, индивидуальных и национальных психических особенностей, а также исследование психологических основ культуры, которая была особенно значима для Шпета.

Анализируя современное ему состояние психологической науки, Шпет, соглашаясь с Введенским, Гротом, Челпановым в необходимости развития экспериментальной психологии, резко возражал против их утверждения, что психология может обойтись без философии и сама стать основой всех наук о человеке (теория психологизма). Он видел выход в отходе от чистой психологии и соединении ее с философией, подчеркивая, что для объяснения полученных фактов психология может использовать только философские концепции, а не естественно-научные, поскольку они также являются эмпирическими, а потому не могут претендовать на методологию, которую обеспечивает философия.

Первая попытка дать исторический обзор развития гуманитарных наук (прежде всего психологии и философии) в России была предпринята Шпетом еще в 10-х годах в его незаконченных работах по психологической и философской антропологии. Впоследствии он возвратился к этой проблеме в своей «Хрестоматии по истории психологии» (1917) и в «Очерке развития русской философии» (1922). Он придавал большое значение изданию «Хрестоматии по истории психологии», для работы над которой привлек многих ведущих психологов того времени - Лосского, Блонского, Экземплярского и др. Предполагалось издание нескольких томов хрестоматии, посвященных отдельным периодам психологии - античности, Средневековью, Новому времени. В предисловии к первому тому этого издания, которое, к сожалению, так и не увидело свет, он писал, что для формирования психологии как методически оформленной, «внутренне согласованной системы» необходимо отдать себе отчет в том, каким путем шла наука, и подвести итог сделанного предшественниками, выделив то, что остается ценным в настоящее время. В этой работе Шпет также писал о том, что методология по-прежнему остается одним из центральных вопросов психологической науки. Он подчеркивал, что анализ истории пси-

хологии поможет разрешить вопрос о связи психологии с философией (которая остается ее методологией, с точки зрения Шпета) и со смежными науками «об эмпирической природе» человека. Эти мысли Шпета остаются актуальными и сегодня.

Изучая историю развития русской психологии и философии, Шпет пытался определить их специфику, анализируя развитие прежде всего двух, с его точки зрения основных, проблем - логики и морали, причем значение первой связано с ее ролью в качестве методологической основы науки, в то время как проблема морали является спецификой именно русской науки.

Стремление к формированию общих для всех наук (как естественных, так и гуманитарных) методологических принципов привело Шпета к мысли о необходимости пересмотра основных положений современных ему научных теорий, что он и сделал с присущей ему эрудицией и чувством юмора. В частности, острое критическое чутье, умение увидеть скрытые противоречия в теоретических построениях других ученых позволили ему одному из первых увидеть глубину того кризиса, в который вступила психология в начале века. Критический анализ существующих научных концепций предварял практически каждую крупную работу Шпета, это и дало возможность некоторым исследователям говорить о том, что Шпет был больше силен в критике, чем в создании собственных систем. Это отчасти верно, так как собственные позиции им были сформулированы только частично к концу его творческой деятельности, причем у него фактически не было возможности довести до логического конца свои размышления, хотя основные положения его концепции были им развиты в последних работах.

Постепенно он пришел к выводу, что логика не может быть единственным, универсальным методом исследования психологии социального бытия, которое он считал главным предметом своего творчества. Это привело его к идее о том, что изучение культуры человечества, его социального развития может строиться на основе анализа языка. В принципе это был не новый подход, аналогичные мысли высказывали до него Гумбольдт, Потебня, Вундт. Однако Шпет внес в него принципиально новые положения, рассматривая язык как один из важнейших методов изучения личности, эмоций и социального окружения человека, его культуры. Преимущество языка перед логикой (также рассматриваемой Шпетом как метод познания) состоит в том, что язык не оставляет в стороне социальные причины, бытие людей, как это происходит с логикой, а потому расширяет рамки познания, позволяя понять не только внешнюю динамику, но и причины появления определенных событий, действий людей.

Одной из центральных в психологических исследованиях Шпета была проблема языка в его соотношении с мышлением и, в первую очередь, самосознанием субъекта. Развивая тенденции, заложенные

А. А. Потебней, Шпет пришел к выводу о необходимости анализа внутренней формы слова, так как именно она является тем главным механизмом, который лежит в основе интериоризации культуры, т. е. в основе формирования сознания - как индивидуального, так и сознания народа.

Исследование языка как одного из основных методов понимания психологии социального бытия и является стержнем книги Шпета «Внутренняя форма слова». Говоря о неразрывной связи между внешней, звуковой и внутренней, смысловой формами языка, он подчеркивал, что «выражение и смысл в конкретной реальности своего языкового бытия составляют не только неразрывное структурное единство, но и в себе тождественное бытие социально-культурного типа». В этом плане возможно создание языка, основанного только на законах логики, так же как возможен чисто логический анализ существующего языка, но такой язык недостаточен для речи поэтической, экспрессивной, которая связана не только с логикой построения слова, но и с социальными условиями его возникновения. Поэтому Шпет выделял два вида внутренней формы - логическую и поэтическую. Логические формы могут быть названы понятиями. С его точки зрения, внутренняя форма слова имеет динамический характер, и именно она является той энергией, которая помогает раскрыть смысл понятия при его словесной передаче, определяя законы диалектического движения к пределу полноты смысла. Эта динамика, соединяющая логическую и поэтическую внутренние формы, передает как содержание понятия, так и его социальный смысл, помогает понять окружающий мир во всей его полноте и потому может быть названа герменевтической. Таким образом, логическая внутренняя форма, которая представляет собой закон образования данного понятия, стремится к исчерпанию смысла конкретного понятия, к тому, чтобы объяснить все возможные способы его употребления, в то время как поэтическая внутренняя форма стремится к извлечению смысла из объективных связей и к «включению его в другие связи, более или менее произвольные, подчиненные не логике, но фантазии».

Поэтому внутренние поэтические формы не могут существовать без логических, но не исчерпываются ими, так же как и звуковым оформлением. Но, используя логические формы, они передают самую суть действительности, ее самобытность, чего не могут сделать ни логическое понятие, ни стилистическое, звуковое оформление. Таким образом, слово без символа, без отношения, стоящего за ним, мертво (по крайней мере, для психолога, искусствоведа, любого исследователя социального бытия), но и один символ, как бы ни был он стилистически совершенно оформлен, не может передать все содержание слова, его внутреннюю форму.

Эта позиция позднее проявилась и в анализе искусства - как поэзии, так и живописи и театра, в котором Шпет отвергал голый

натурализм, подчеркивая необходимость второго плана, символики. Но символика должна быть внутренне связана с идеей, с логической внутренней формой, а не просто красиво оформлять пустоту. С точки зрения психологии (как индивидуальной психологии, так и психологии народа), это внутреннее отношение, переживание субъекта при передаче словесного выражения имеет первоочередное значение, так как оно открывает *интенцию* субъекта, его намерение, его эмоциональное состояние в момент образования и передачи слова.

Связывая понятия искусства и внутренней формы, Шпет подчеркивал, что внутренняя форма художественного произведения отражает приемы, методы, творческий путь художника. Она является источником знания, но знания субъективного, так как в нее вносятся жизненные идеалы, ценности данного творца. Поэтому внутренняя форма передает не абстрактное знание, но мировоззрение творца, которое вызывает соответствующие переживания у зрителей. Таким образом, Шпет приходит к выводу о том, что сознание индивида носит культурно-исторический характер, его важнейшим элементом является слово, открывающееся нам не только при восприятии предмета, но и, главным образом, при усвоении его в виде знака, который индивид интерпретирует в процессе социального общения.

Будучи одним из основоположников отечественной этнопсихологии, Шпет в работе «Введение в этническую психологию» доказывал, что ее предмет раскрывается через расшифровку и интерпретацию системы знаков, составляющих содержание коллективного сознания данной нации. Критикуя позицию Вундта, который полагал возможным исследовать психологию народа через изучение языка, мифов или религии, Шпет подчеркивал, что продукты культуры (например, язык или мифы) не являются сами по себе психологическими понятиями. Психологическая составляющая возникает в результате их субъективной интерпретации. Таким образом, Шпет совершенно по-новому подходит к роли эмоций, считая их одним из важнейших инструментов в процессе интериоризации культуры.

При этом сами продукты культурного развития являются медиаторами в процессе социализации человека, регулируемом развитием типичных для данного этноса переживаний, которые и составляют главные элементы национального самосознания. Исследование того, как определенный исторический факт переживается субъектом или этносом в данный момент, помогает понять не только содержание национального сознания, но и конкретную историческую ситуацию. Таким образом, подход, разработанный Шпетом, открыл новые пути развития как этнопсихологии, так и социальной и индивидуальной психологии.

Говоря о том, что национальное самосознание является особым переживанием, в основе которого лежит «присвоение себе извест-

ных исторических и социальных событий и взаимоотношений и противопоставление их другим народам», Шпет подчеркивал его субъективность и изменчивость, объясняющие динамику развития самого народа и его отношения к другим этносам. Фактически он одним из первых заговорил о проблеме *самоидентификации*, занимающей центральное место в современной психологии. При этом он совершенно по-новому сопоставил процессы национальной и индивидуальной идентификации. Шпет доказывал, что, хотя национальная идентификация и не произвольна, определяется культурой, языком и традициями, однако не эти объективные связи, а субъективные переживания определяют процесс отнесения себя к конкретному этносу. Потому при возникновении отвержения субъект может «переменить» свой народ, «войти в состав и дух другого народа», однако этот процесс требует длительного и упорного труда и времени. Если происходит только внешнее усвоение нового языка, культуры или норм поведения, человек остается маргиналом, который, отойдя от одного этноса, не стал и членом другого, потому что для полной идентификации себя с новым этносом необходимо эмоциональное принятие объективных элементов, составляющих содержание национального самосознания. Эти идеи Шпета нашли отражение в работах современных ученых, рассматривающих этапы социализации людей, перехода из одной культуры, одного народа в другой.

Шпет считал язык не только основой национального самосознания, но и значимой образующей в развитии национальной науки. Социальными, историческими факторами объяснял он и особенности отечественной интеллигенции, причем им было дано одно из самых блестящих описаний психологических причин образования феномена «русской интеллигенции».

Понимание двойной детерминации динамики языка, двух видов внутренних форм (логической и поэтической), так же как и анализ эмоционального переживания, зафиксированного в слове, дает, с точки зрения Шпета, ключ к формированию единой методологии, которая, будучи философией языка, является одновременно и основой разработки философии культуры, философии психологии, других наук.

Формирование этой методологии и было в центре исследовательских интересов ученых ГАХН. Однако в 1929 г. академию закрыли, и Шпет, как и многие другие профессиональные психологи (в том числе и Челпанов), остался без работы. Несколько лет он был членом художественного совета МХАТа, а с 1932 г. - профессором Академии высшего актерского мастерства. В 1935 г. его арестовали и после недолгого заключения выслали сначала в Енисейск, а потом в Томск, где он был арестован вторично и расстрелян в 1937 г. Арестованы были и многие коллеги Шпета по академии (Петровский, Габричевский, Шапошников и др.). Таким обра-

зом, попытка построения еще одной психологической школы была резко пресечена; остались лишь планы и проекты будущих, так и неосуществленных, исследований, дающих нам представление о нереализованных намерениях.

Несмотря на то что Шпет не успел осуществить многие из своих научных замыслов, он является заметной фигурой в отечественной психологии начала века. Многие его открытия не нашли еще своего места в современной науке, однако несомненно, что некоторые исследования в психолингвистике и этнопсихологии испытывают сильнейшее влияние идей, выдвинутых Шпетом.

Точно так же (хотя и несколько позднее) была пресечена попытка построения педологии и психотехники, хотя они и строились, в отличие от теорий, развиваемых в ГАХН, на марксистской платформе.

Как уже говорилось, в это время перед психологией была поставлена задача воспитания нового человека. Начало 20-х годов связано с зарождением новой школы и новых трудовых коллективов, формированием новых методов обучения в школе и на производстве. В этой обстановке и происходило интенсивное развитие психологии и психотехники, которые были призваны помочь построению нового общества.

Для решения встающих перед возрастной психологией и педологией (с которой она фактически отождествлялась) проблем был созван первый Педологический съезд, который состоялся в конце 1928 - начале 1929 г. Он стал итогом важного этапа в развитии отечественной психологии. На съезде была выработана общая платформа развития педологии, зафиксированная в резолюции и явившаяся основой дальнейшего плодотворного развития возрастной психологии. Достаточно сказать о новом понимании психического развития, которое было разработано М. Я. Басовым и Л. С. Выготским. Появление этих концепций доказывает, что период 20-30-х годов XX в. был временем максимального расцвета, взлета отечественной психологии, и идеи, появившиеся в то время, в течение долгого периода направляли теоретические разработки ученых.

Однако после 1930 г. усилились нападки на педологию и психотехнику, связанные как с их действительными, так и с мнимыми ошибками. Справедливые критические замечания вызвали отсутствие квалифицированных психологов-практиков, разница в уровне теоретических исследований и практическом применении их результатов на местах. Если в первый период развития советской психологии такое отставание практики от теории было хотя и болезненным, но естественным моментом, то в дальнейшем укреплению связи теории с практикой мешали уже не естественные причины развития науки, а те социальные изменения, которые в 30-е годы происходили в обществе.

Изменившиеся социальные условия заставляли психологов пересматривать свои теоретические позиции, приводили к новым дис-

куссиям, совершенно отличным от дискуссий 20-х годов, так как целью их являлось уже не обсуждение научных вопросов, а поиск правых и виноватых. В результате таких обсуждений в психологических журналах и газетах стали появляться первые покаянные статьи и речи ученых. Ярким примером такого обсуждения является так называемая «рефлексологическая дискуссия», в результате которой целое направление в психологии было ликвидировано, несмотря на явные возможности его дальнейшего плодотворного развития. Фактически у советской психологии не было даже десяти лет нормального, естественного для науки развития, которое помогло бы сформировать развитую сеть педологических и психологических учреждений по всей стране и создать квалифицированные кадры практических психологов.

Вопрос о кадрах вообще был одним из самых больных в психологии, так как разница в уровне подготовки, знаний и культуры в центре и на периферии была огромной. Нельзя сказать, что ведущие ученые не видели опасности разрыва между теорией и практикой, односторонности и некачественности многих исследований, но в силу указанных объективных причин этот недостаток педологии преодолеть не могла, что нанесло серьезный ущерб ее престижу.

Вызывали критические замечания и некоторые теоретические положения педологии - ее механистичность, эклектический подход к переработке психологических (особенно зарубежных) теорий. Но главную критику вызывало то, что цель, поставленная педологией, - формирование активной, творческой личности и индивидуальный подход к каждому ребенку - не являлась актуальной в условиях изменившейся действительности. Свобода, уходящая из жизни общества, уходила и из школы, которая вместо кооперации, сотрудничества между учителями и учениками вводила иерархические отношения подчинения и послушания. Все это привело к появлению известного постановления 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» и директивному закрытию педологии как науки вообще. При этом вместе с ошибками было забыто и все позитивное, сделанное этой наукой. Одновременно была директивно запрещена и психотехника. Пострадали и развивавшие эти направления ученые. С. Г. Геллерштейн (1896-1967) на долгие годы остался практически без работы, И. Н. Шпильрейн (1891-1937) был арестован и расстрелян.

Таким образом, можно выделить несколько этапов в развитии педологии в России:

I этап: 1900-1907 гг. - зарождение детской психологии и педологии, появление первых теорий и исследований психического развития детей, организация курсов и экспериментальных лабораторий, выход первых журналов и книг по детской психологии.

II этап: 1907-1917 гг. - разработка методологических принципов построения детской психологии и педологии в России, по-

явление первых психологических центров, соединяющих теоретическую и экспериментальную (диагностическую) деятельность.

III этап: 1917-1924 гг. - период становления советской детской психологии, ревизии старой эмпирической, дооктябрьской науки. Этот период совпал с общим подъемом и многообразием культурной жизни страны. Для детской психологии этого периода характерны поиск новых методов обучения и воспитания, активное школьное движение, многообразие школ и детских садов, появление работ Н. К. Крупской, С. Т. Шацкого и других педагогов.

IV этап: 1925-1928 гг. - период консолидации разных групп и течений в детской психологии, выработка единой платформы и концепции развития психики, разработка планов развития педологии как науки, направленной на комплексное изучение и развитие личности ребенка. В это время усилилась связь психологической теории и практики, ставились конкретные задачи по развитию и усовершенствованию работы в школах и детских садах.

V этап: 1929-1931 гг. - период интенсивного развития детской психологии, появления теорий, раскрывающих закономерности и механизмы развития психики (М.Я.Басов, Л.С.Выготский). Однако в этот же период начались нападки на детскую психологию и педологию, связанные с изменением социальной обстановки в обществе, введением единообразия и авторитарности в школьную жизнь. Разрыв между теорией и практикой, до конца не преодоленный в предыдущие годы, снова начинает увеличиваться.

VI этап: 1932-1936 гг. - окончание формирования тоталитарного государства, пронизанного жесткой иерархической системой отношений между людьми. Идеологизация науки сказывается и на дальнейшем развитии детской психологии. Ликвидация в школьной и общественной практике интереса к личности ребенка, к творческому началу привела к еще большему отрыву психологической теории от практики. Усиливаются нападки на педологию, которую обвиняют в игнорировании требований школы. Как результат - практический запрет в 1936 г. как педологии, так и детской психологии.

Педологию и психотехнику запретили в момент интенсивного и плодотворного творчества ведущих ученых, что нанесло серьезный ущерб психологии в нашей стране, было прервано становление психологических школ и традиций, без которых невозможно полноценное формирование науки.

В течение первых двадцати лет советская психология провела большое количество исследований, развивались и совершенствовались научные теории. В это время были разработаны многие интересные методы исследования, поставлены новые проблемы и намечены пути их решения.

Большое внимание в этот период уделялось разработке как новых, объективных методов, направленных на исследование зако-

номерностей психического развития (*рефлексологических методов, генетического метода, инструментального метода Выготского*), так и методов, доступных для массового применения и служивших целям психологической диагностики.

В центре исследовательских интересов вновь возникавших научных направлений стояла проблема роли и взаимосвязи биологического и социального в развитии психики. Эта проблема была также основным предметом многочисленных дискуссий и обсуждений. Накапливая большой фактический материал, формируя новые теории, психология преодолевала ограниченность первых взглядов на роль биологических и социальных факторов, приходила к мысли о разнице в законах физического и психического развития и соответственно о разной роли наследственности и среды в этом развитии. Поиски новых методов воспитания, направленных на формирование людей нового типа, привели к поиску механизма, позволяющего изменить психическое развитие, к отказу от биогенетического закона, приписывающего ведущую роль в развитии психики биологическому фактору.

Традиционным является представление о том, что в 20-30-е годы в советской психологии существовало два направления - *социогенетическое* и *биогенетическое*, которые по-разному подходили к вопросу взаимодействия биологических и социальных факторов в развитии психики. Действительно, в литературе того времени часто можно встретить упоминание об этих двух школах и полемические статьи **П.П.Блонского** (1884-1941) и **А.Б.Залкинда** (1888-1936), считавшихся лидерами биогенетического и социогенетического направлений. Однако разница во взглядах представителей этих двух направлений весьма неточно отражена в их названиях. Разрабатывая проблему биологического и социального, ученые прежде всего пытались ответить на вопрос, что является условием, а что источником, движущей силой этого развития. Не менее значимой была и проблема механизма развития. Несмотря на малую изученность, этот вопрос был наиболее важным для практической психологии, для разработки развивающих программ обучения и коррекции психики.

Стремление изучить материальные основы развития психики привели Блонского к выбору в качестве источника развития такого объективного, материального фактора, как биологический. Понимание развития как роста и созревания определило выбор наследственности в качестве основного фактора, влияющего на этот процесс, так как наследственность в первую очередь определяет особенности роста ребенка, его болезни, а среда лишь стимулирует или тормозит заданный рост. Отсюда и неприятие Блонским тезиса о возможности ускорения темпа развития, так как темп умственного развития, по его мнению, не связан с пластичностью нервной системы, а пропорционален темпу соматического развития, который

нельзя ускорить. При этом Блонский исходил из того, что формирование психики ребенка не связано автоматически с развитием вида, но определяется логикой самого процесса развития, в котором существует закономерная последовательность ступеней. Исходя из этого, он создает свои периодизации психического развития. Развитие личности он связывал с развитием конституции и темперамента ребенка, выделив несколько этапов в этом процессе. Он доказывал, что на каждом возрастном этапе существует типичный для всех детей темперамент, а потому определенные личностные качества - упрямство и негативизм 2-3-летних детей, неуверенность в себе, закрытость подростков - связывал с особенностями темперамента этого периода.

Кроме того, им была разработана и общая периодизация психического развития детей. Блонский считал, что человеческая жизнь состоит из трех этапов - детства, размножения, угасания. Детство есть эпоха прогрессирующего роста, предшествующего эпохе размножения. Эту первую эпоху - детство - он разделил на три периода, а критерием деления возраста на периоды явилась *дентиция*, т. е. смена зубов.

Связывая динамику развития с процессом обучения детей, Блонский предлагал генетический метод обучения, который, по его мнению, помогает сформировать у детей адекватные представления о предмете той или иной науки, а также развивает их интеллект. Не заставляя детей повторять все ошибки прошлого, такой метод позволяет им понять логику формирования науки, считал Блонский, и обеспечивает естественность развития детского сознания.

Говоря о воспитании ребенка, Блонский настаивал на сохранении традиционных игр, сказок и методов обучения, которые помогают детям адекватно пройти определенный этап. Он подчеркивал, что ребенок живет современностью, но на определенных ступенях он ее апперцептирует в категориях примитивного мышления. Блонский доказывал, что ребенок в своем развитии не должен автоматически повторять все этапы развития вида и антиэволюционно заставлять его переживать все заблуждения человеческого интеллекта. Смысл культурного развития состоит в том, что ребенок черпает то, что ему доступно, и теми средствами, которыми он владеет, писал Блонский, поэтому «чем культурно богаче окружение ребенка, тем больше оно создает стимулов к овладению более сложными культурными средствами и позволяет ему шире использовать это окружение».

Лидером социогенетического направления являлся А. Б. Залкинд, который совместно с Блонским еще в начале 20-х годов был инициатором перестройки психологии на основе марксизма. Будучи одним из основателей отечественной возрастной психологии, Залкинд пережил вместе с ней все ее взлеты и падения. Пытаясь отвести от этой науки обвинения в «антинародности и асоциаль-

ности», он согласился подготовить первый вариант постановления ЦК «О педологии». Однако его надежды ценой многих компромиссов уберечь науку от разгрома не оправдались, так как в реальном постановлении, которое вышло в июле 1936 г., объявлялось о директивном закрытии педологии, которая была объявлена «лженаукой». Прочитав этот указ, Залкинд скорострительно скончался от инфаркта, он не смог перенести гибель всех своих трудов и стремлений.

Рассматривая закономерности развития детской психики, Залкинд не отрицал большой роли биологических факторов, однако источник развития он видел в окружающей ребенка социальной среде. Он был категорически не согласен со взглядами на ребенка как на мистика и индивидуалиста, действующего под влиянием внушения и инстинкта и вынужденного изживать эти особенности своей психики в первые годы жизни. Залкинд подчеркивал, что нервная система человека представляет собой продукт его социального развития, причем доказательством изменений в биологических структурах являются, по его мнению, данные генетиков, рефлексологов и психоаналитиков.

Анализ взглядов представителей социогенетического направления показывает, что попытки построения психологической теории на основе материализма исключали возможность игнорирования биологических факторов в развитии психики. Позиция Залкинда, Моложавого, Залужного и других ученых была не в отрицании наследственности, но в борьбе с «хвостизмом», как писал Залкинд, имея в виду, что психолог не должен идти на поводу у наследственности. Эта теория отвечала социальному заказу общества - в недолгий исторический срок преодолеть наследие капитализма и сформировать «нового человека». Главное, что объединяло большую группу ученых и практических работников, которые относили себя к этому направлению, - уверенность в возможности при целенаправленной и четкой организации среды добиться быстрых изменений в психике ребенка в нужном для общества направлении.

Таким образом, разница между представителями биогенетического и социогенетического направлений была не столько во взглядах на роль наследственности и среды, сколько в решении вопроса о том, насколько биологические механизмы, лежащие в основе психического развития, пластичны и гибки, т.е. насколько среда может на них воздействовать. Сам факт возможности воздействия среды, так же как связь этих воздействий с нервной системой, не отрицался ни одним направлением. Но так как границы пластичности и гибкости нервной системы понимались по-разному, то и наибольшие расхождения были в оценке методов обучения и воспитания, предлагаемых психологами разных направлений.

Благодаря многочисленным исследованиям, проводимым в то время, были заложены основы перехода от констатации роли раз-

личных факторов к поиску механизмов их влияния на психическое развитие. Впервые о новом понимании среды и механизмах ее влияния на психику заговорил М.Я.Басов, а Л.С.Выготский в своей культурно-исторической теории открыл собственно психологический механизм влияния социальной среды на развитие высших психических функций.

В работах «Методика психологических наблюдений над детьми» (1926), «Общие основы педологии» (1931) М.Я.Басов (1892-1931) развивал идеи своего учителя Лазурского о роли естественного эксперимента как ведущего при исследовании психики детей. Большое внимание Басов уделял популяризации педологии и введению в педагогическую практику метода наблюдения; он разработал схемы наблюдений, а также методику анализа полученных при наблюдении и естественном эксперименте эмпирических данных. Доказывая, что научная психология должна опираться на объективное, внешнее наблюдение, Басов писал, что это единственный метод, «который может быть применен ко всем формам развития психических функций». Если большое значение наблюдения связано, прежде всего, с широкими возможностями его использования, то значительную роль естественного эксперимента Басов объяснял возможностью сохранения естественных связей со средой, что практически исключено в лабораторном эксперименте. Поэтому при исследовании социокультурной среды, определяющей психическое развитие человека, естественный эксперимент важнее, чем лабораторный, писал Басов, подчеркивая, что «разработка этой методики является одной из самых важных и насущных задач современной психологии».

Говоря о предмете психологического исследования, Басов выдвинул совершенно новый подход к взаимодействию человека со средой. Главное положение теории Басова - идея о том, что человек есть активный деятель в объективной, закономерно организованной среде. Таким образом, он впервые показал, что активность человека проявляется не только в приспособлении к среде, но и в ее изменении, а сама среда не аморфная масса, а определенным образом структурированная ситуация. Из этого положения Басов делал важный вывод о том, что психическое и физическое развитие - это два разных процесса, которые подчиняются разным законам. Развитие организма определяется механизмом, биологически фиксированном в нем самом, поэтому, хотя среда и влияет в определенной мере на этот процесс, источник закономерностей лежит не в ней, а в самом организме. В то же время развитие человека как деятеля в среде, наоборот, напрямую зависит от окружающего социума и, в зависимости от условий, может идти по-разному, принимая разнообразные, часто совершенно непохожие друг на друга формы. Главный смысл этого развития состоит в том, что человек действительно проникает в среду и овладевает ею путем ак-

тивного ее познания. Поэтому возможности психического развития человека практически не ограничены. Однако, так как психика не может развиваться вне какого-то организма, то естественно, что развитие психики биологически ограничено во времени (время жизни человека) и содержании, так как каждый человек может иметь определенные, только ему свойственные качества. Под этим ограничением Басов имел в виду прежде всего способности человека, а также его отклонения и дефекты; он говорил, что слепой человек не может быть художником, а человек с низкими способностями к точным наукам - математиком.

Одним из первых видов деятельности, на котором был опробован новый подход, была ритмика, которой Басов придавал большое значение в развитии структурированности и организованности деятельности. В дальнейшем свою схему наблюдения и естественного эксперимента Басов и его сотрудники (Е.О.Зейлигер, М.А.Левина и другие) применяли и для исследования других форм деятельности (игры, производительного труда, бытовых навыков), расширяя и уточняя ее. Это позволило дать генетический обзор этих форм деятельности, заложить основы нового подхода в исследовании взаимовлияния деятельности и психики, появлении новых форм психической активности человека.

Для того чтобы подчеркнуть отличия своего подхода к активности человека, Басов впервые в истории отечественной психологии ввел понятие «деятельности организма в окружающей среде, с помощью которой он устанавливает и выявляет свои взаимоотношения с нею». Принципиальная новизна позиции Басова заключалась в том, что психическое развитие человека вошло в социально-историческую систему координат, так как развитие человека как деятеля определяется окружающей и воздействующей на него средой, причем не только средой природной, но и культурно-исторической. Как существо социальное и историческое человек развивается на основе всей суммы опыта бесконечного ряда предшествующих поколений.

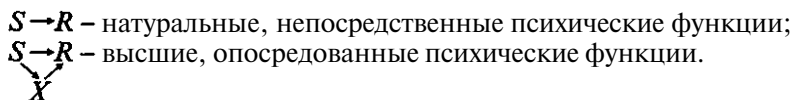
Подчеркивая, что человек является не просто деятелем в среде, но конкретным деятелем в определенной области профессионального труда, Басов обосновывал идею о том, что деятельность опосредует взаимоотношения организма и среды. Важная роль такого опосредующего звена связана с тем, что любая деятельность, тем более профессиональная, несет в себе необходимые для ее выполнения знания. Это содержание деятельности Басов называл наукой. С помощью представлений о науке как о факторе, организующем деятельность человека, Басов обосновывал идею о культурной детерминации этой деятельности, так как наука представляет собой продукт истории культуры и не может быть выведена ни из адаптации организма к среде, ни из свойств индивидуально-го сознания. Таким образом, в теории Басова были заложены не

только новые методы исследования психического развития, но и новые подходы к этому развитию, которое, как подчеркивал Басов, определяется не только наследственностью, но и искусственно созданной средой (в среду входят «наука, техника, искусство, религия и вся общественная организация людей»).

Басов заложил основы нового понимания механизмов психического развития, которые были развиты в концепции **Л.С.Выготского** (1896-1934). Выготский впервые перешел от утверждения о важности среды для развития к выявлению конкретного механизма этого влияния среды, который собственно и изменяет психику ребенка, приводя к появлению специфических для человека высших психических функций. Таким механизмом Выготский считал интериоризацию, прежде всего интериоризацию знаков - искусственно созданных человечеством стимулов-средств, предназначенных для управления своим и чужим поведением.

Первый вариант своих теоретических обобщений, касающихся закономерностей развития психики в онтогенезе, Выготский изложил в работе «Развитие высших психических функций», написанной им в 1931 г. В этой работе была представлена схема формирования человеческой психики в процессе использования знаков как средств регуляции психической деятельности.

Говоря о существовании натуральных и высших психических функций, Выготский приходил к выводу о том, что главное различие между ними состоит в уровне произвольности. Иными словами, в отличие от натуральных психических процессов, которые не поддаются регуляции со стороны человека, высшими психическими функциями люди могут сознательно управлять. Эта регуляция связана с их опосредованным характером, причем опосредуются они знаком или стимулом-средством, который создает дополнительную связь между воздействующим стимулом и реакцией человека (как поведенческой, так и мыслительной). Схема психических процессов в представлении Выготского выглядит таким образом:



В отличие от стимула-средства, который может быть изобретен самим ребенком (например, узелок на платке или палочка вместо градусника), знаки не изобретаются детьми, но приобретаются ими в общении со взрослыми. Таким образом, знак появляется вначале во внешнем плане, в плане общения, а затем переходит во внутренний план, план сознания. Выготский писал, что каждая высшая психическая функция появляется на сцене дважды: один раз - как внешняя, интерпсихическая, а второй - как внутренняя, интрапсихическая.

При этом знаки, будучи продуктом общественного развития, несут на себе отпечаток культуры того социума, в котором растет ребенок. Дети усваивают знаки в процессе общения и начинают использовать их для управления своей внутренней психической жизнью. Благодаря интериоризации знаков у детей формируется знаковая функция сознания, происходит становление таких собственно человеческих психических процессов, как логическое мышление, воля, речь. Иными словами, интериоризация знаков является тем механизмом, который формирует психику детей.

Исходя из своего взгляда на психическое развитие, в котором выделяются высшие и натуральные психические процессы, Выготский разработал новую периодизацию. Им были также сформулированы принципы, которым должна отвечать научная психологическая периодизация. Ее критерий, подчеркивал Выготский, должен быть внутренним, а не внешним по отношению к развитию, должен быть объективным и не терять своего значения на протяжении всего периода детства. Сам Выготский в своей периодизации стремился перейти от чисто симптоматического и описательного принципа к выделению существенных особенностей развития.

В основу предложенной им периодизации были положены два критерия - динамический и содержательный. С точки зрения динамики развития, он разделил детство на *критические* и *литические периоды*, дав качественную характеристику кризисов. С точки зрения содержания, он делит детство на периоды, исходя из новобразований каждого из них, т.е. из тех психических и социальных изменений, которые определяют сознание и деятельность детей определенного возраста.

Исследуя взаимосвязь между развитием и обучением, Выготский ввел положение о *зоне ближайшего развития*, которая располагается между уровнем актуального и потенциального развития психики. Он подчеркивал, что обучение может быть развивающим, т. е. активизировать развитие интеллекта детей, только в том случае, если оно адекватно данному ребенку по форме и содержанию. По содержанию оно должно быть выше уровня актуального развития, так как иначе оно не даст ничего нового для интеллекта, но и не должно выходить за пределы зоны ближайшего развития, так как в этом случае ребенок просто не усвоит нужный материал. По форме оно может быть *реактивным* (основанным на строгой программе), *спонтанным* (ребенок учится только тому, что ему нравится) и *спонтанно-реактивным* (программа учитывает интересы ребенка). При этом Выготский подчеркивал, что уровень потенциального развития соответствует способностям ребенка, в то время как актуальное развитие показывает его обученность.

Естественно, что в своих исследованиях отечественные психологи не могли пройти мимо такой важнейшей проблемы, как раз-

витие познавательных способностей детей. Наиболее значимыми здесь стали работы П. П. Блонского и Л. С. Выготского.

В последние годы жизни Блонский создал самые важные психологические работы, посвященные развитию памяти и мышления. Он открыл генетические этапы развития памяти и мышления, показал их взаимосвязь, влияние друг на друга, а также проанализировал появление и развитие внутренней речи и ее связь с мышлением и подражанием. Он писал о том, что в дошкольном возрасте память влияет на мышление и определяет его ход, поэтому для дошкольника думать и припоминать - сходные процессы. Начиная с младшего школьного возраста взаимоотношения мышления и памяти изменяются, и уже мышление влияет на запоминание - хорошо запоминается лишь то, что ребенок хорошо понял. Таким образом, мышление теперь не зависит от памяти, наоборот, высокий уровень мышления может частично компенсировать недостаток механической памяти.

Анализируя процесс развития мышления и его связь с речью, Блонский пришел к выводу о том, что генетические корни у мышления и речи общие - это практическая деятельность. Он полемизировал с Выготским, который писал, что мышление и речь имеют разные генетические корни, оспаривал и его мнение о том, что внутренняя речь происходит от эгоцентрической и появляется только к концу дошкольного возраста. Блонский считал, что внешняя и внутренняя речь появляются одновременно в раннем возрасте и первоначально связаны больше с памятью, а затем мышление выходит на первое место.

Говоря о развитии внутренней речи, Блонский подчеркивал, что она возникает, как и внешняя, из слушания других и из внутреннего повторения речи других. Таким образом, Блонский выдвигал теорию подражания как основу возникновения внутренней речи и доказывал, что мышление, внешняя и внутренняя речь возникают одновременно, причем внешняя и внутренняя речь тесно связаны с общением.

Если для Блонского главным было исследование динамики становления мышления и речи, то для Выготского наиболее важным представлялось изучить роль мышления и речи в изменении натуральной психики человека, превращении ее в «культурную», т. е. в высшие психические функции.

Выготский придавал особое значение знаковой природе слова, понимая его как особого социокультурного посредника между индивидом и миром. Трактую знаки (или стимулы-средства) как психические орудия, которые, в отличие от орудий труда, изменяют не физический мир, а сознание оперирующего ими субъекта, Выготский предложил экспериментальную программу изучения того, как благодаря этим структурам развивается система высших психических функций. Этот метод и получил название инструментально-

го. Программа успешно выполнялась им совместно с сотрудниками, образовавшими школу Выготского. В своих последних работах Выготский делал упор на исследование значения знака, т.е. на сопряженное с ним (преимущественно интеллектуальное) содержание. Благодаря новому подходу он, совместно с учениками, разработал экспериментально обоснованную теорию умственного развития ребенка, запечатленную в его главном труде «Мышление и речь». В этой работе он доказывал, что мышление и речь имеют разные генетические корни. Мышление связано с орудийной деятельностью, а речь - с эмоциональным заражением посредством звукового сигнала. В определенном возрасте у ребенка происходит соединение мышления и речи, в результате чего и появляется словесно-логическое мышление. Соединение двух различных процессов - становления мышления и становления речи - происходит у детей в возрасте полутора лет, считал Выготский. Это возраст, который отмечали в качестве переломного и Штерн, и Бюлер, и другие ученые, исследовавшие речь детей, характерен резким увеличением словарного запаса детей, появлением вопросов о названии слов, т.е., как писал Штерн, «открытием ребенком значения слов». Выготский объяснял это открытие тем фактом, что речь соединяется с мышлением и, таким образом, ребенок начинает осмысливать те звуки, которые употребляет взрослый. При этом, с точки зрения Выготского, слово является для мышления тем знаком, который и превращает наглядно-действенное мышление в высшую психическую функцию.

Как и другие высшие психические функции, словесно-логическое мышление проходит стадии внешнего и внутреннего знака, т.е. процесс развития мышления, по Выготскому, выглядит следующим образом: наглядно-действенное мышление (натуральная стадия) - эгоцентрическое мышление (стадия внешнего знака) - словесно-логическое мышление (стадия внутреннего знака). В своих экспериментах Выготский и его сотрудники доказывали, что внутренняя речь, тесно связанная с мышлением, появляется не одновременно с внешней, а значительно позже, в дошкольном возрасте, благодаря интериоризации эгоцентрической речи. С этой точки зрения, эгоцентрические высказывания детей, открытые Пиаже, не исчезали после 7-8 лет, но переходили во внутренний план.

Эти положения теории Выготского были оспорены Блонским, доказывавшим одномоментность происхождения всех видов речи. При сопоставлении их взглядов необходимо помнить о том, что Блонский под внутренней речью понимал любые высказывания детей, произнесенные про себя. Такая речь, действительно, появляется у детей очень рано. Выготский же фактически отождествлял внутреннюю речь с планирующей, а этот вид речи появляется в дошкольном возрасте, что и было доказано в экспериментах Выготского.

В своих исследованиях Выготский также изучал этапы формирования мышления, показав, что оно развивается от синкретического мышления к мышлению в комплексах, а затем к мышлению в понятиях. При этом им были описаны житейские и научные понятия и показано, что житейские понятия развиваются от частного к общему, а научные, наоборот, от общего к частному. Периодизация развития мышления, данная Выготским, по сути не отличается от той, которая была введена Пиаже. Но Выготского, в отличие от Пиаже, интересовал не столько процесс, сколько результат мыслительных действий. Этим и объясняется разница в этапах, описанных ими. В то же время, несмотря на различия, эти работы дали возможность изучить особенности детского мышления, его закономерности и этапы формирования.

В 20-30-е годы советские психологи одними из первых в мировой науке начали исследовать такие проблемы, как развитие детских коллективов, взаимоотношение коллектива и личности, групповое давление. Эти вопросы были в центре внимания А. С. Залужного и С. С. Моложавого, которые исследовали динамику и этапы развития детских коллективов, внутригрупповую дифференциацию, виды лидерства в детских коллективах. При этом они исходили из приоритета коллектива над личностью, а потому в их работах исследовались прежде всего вопросы адаптации личности к коллективу, социализации личности и подчинения ее нормам и требованиям группы.

На основе экспериментального изучения детских групп А. С. Залужный предложил свою классификацию детских коллективов, основанную на двух признаках - степени организации и времени существования. Он подчеркивал, что развитие коллективов идет от кратковременных, самовозникающих групп к сложным, долгосрочным, организованным. Отличительной особенностью первых контактных коллективов является то, что они *эгалитарны*, т. е. все группы равны между собой, и поэтому каждый член такого коллектива имеет шансы стать вожаком. Лишь с появлением организованных коллективов возникает иерархическая структура, при которой члены группы занимают определенные, более или менее строго фиксированные места. Важную роль в развитии социального поведения Залужный отводил речи, отмечая, что рост числа социальных форм поведения сопровождается переходом от «немых» взаимоотношений к взаимоотношениям, сопровождаемым речью, а затем и чисто речевым взаимоотношениям.

Исследуя сочетание организованности коллектива с дисциплинированностью, Залужный пришел к выводу, что послушание и организация несовместимы. Об организованности группы, по его мнению, можно судить по тому, насколько она умеет самостоятельно распределять среди своих членов данную ей работу, насколько члены группы подчиняются решению коллектива и на-

сколько группа умеет синтезировать выполненную ее членами работу. Данные экспериментов, проведенных А. С. Залужным, доказывали, что послушание и дисциплина, насаждаемая сверху, педагогом или воспитателем, мешают самостоятельной работе группы, и наиболее послушные, с точки зрения учителя, классы оказываются самыми беспомощными при требовании организовать самостоятельно простейшую совместную деятельность. Поэтому для повышения организованности группы рекомендовалось развивать самостоятельность учеников, повышать их активность, помогать выделению вожаков (лидеров), которые могут повлиять на совместную деятельность группы. При этом практическая значимость коллектива заключается, по мнению А. Б. Залкинда, не только в том, что в нем воспитывается новый, более высокий тип личности, но и в том, что правильно ориентированный коллектив позволяет направить избыток энергии детей в нужное русло, переключать их на решение социально полезных задач.

Исследования Залужного показали, что на рост организованности и увеличение времени существования коллектива влияют эндо- и экзогенные факторы, при этом под экзогенными факторами он понимал любое воздействие среды, а под эндогенными - поведение отдельных членов коллектива. Одним из наиболее значимых внутренних факторов, по мнению Залужного и Залкинда, является феномен «вожачества» (лидерства). По мере развития коллектива происходит выделение лидеров, вожаков группы, ядра, группирующегося вокруг этого вожака, и выпадающих из группы детей. Залужный считал, что выпадающие из группы дети - это либо дезорганизаторы, мешающие работе коллектива, либо пассивные дети, занимающиеся какой-либо посторонней деятельностью. Залкинд и Залужный разрабатывали методы коррекции общения детей; они предлагали активных детей-дезорганизаторов помещать в группы более старших и сильных ребят, а изолированных, тревожных детей переводить в группы младших, где они могут проявить свои способности и даже стать лидерами.

Феномен «вожачества» вызывал у ученых большой интерес, и его исследованию было посвящено значительное количество экспериментальных работ. Считалось, что лидеры не только организуют коллектив, но и помогают направить избыток энергии группы в нужное русло. Залкинд подчеркивал, что все дети должны пройти через школу лидерства, особенно это важно в подростковом возрасте, так как помогает нейтрализовать негативные последствия полового созревания. Серьезно занимаясь проблемами полового развития и воспитания детей, Залкинд доказывал, что игнорирование этих проблем приносит вред. Он признавал необходимость управления процессом полового развития, поиска путей сублимации сексуальных влечений, утверждая, что активная социальная деятельность, общение со сверстниками помогут детям преодолеть

негативные отклонения в половом созревании. К сожалению, проблемы полового развития и полового воспитания детей затем на долгое время были «забыты» нашей детской психологией.

Исследования подросткового периода привели Залкинда к мысли, что его кризисный характер определяется тремя процессами - стабилизационными, которые закрепляют прежние приобретения детей, собственно кризисными, которые связаны с резкими изменениями в психике ребенка, и появляющимися в этот период новыми элементами, характерными уже для взрослых людей. Эти идеи Залкинда имели большое значение как для практической психологической работы с подростками, так и для теоретического осмысления закономерностей психического развития, повлияв в том числе и на Выготского, который использовал их в своей концепции возрастных кризисов.

Таким образом, в работах, направленных на изучение детских коллективов, были вскрыты многие важные закономерности их становления, сформулированы рекомендации по преодолению отчуждения детей в группах, формированию у них чувства коллектива, по работе с лидерами группы.

Известные успехи в то время были достигнуты и в разработке проблем развития личности, исследовании индивидуальных различий, одаренности, трудностей и отклонений в развитии личности. Вопросы направленности личности, ее развития, воспитания были весьма важны для психологии этого периода. Может быть, именно в подходе к самому понятию «личность» особенно явно видна разница между современной психологией и наукой 20-30-х годов, так как в то время личность не рассматривалась как интегральное целое, не изучалась иерархия мотивов или отношений человека, но исследовались, скорее, отдельные стороны проблемы - вопросы индивидуальных различий, дифференциации путей развития личности. Этот же подход был характерен и для зарубежной психологии того времени (только в *концепции персонализма Штерна* провозглашалась идея целостного понимания личности ребенка).

Так, Блонского интересовали прежде всего этапы формирования личности детей, проблемы одаренности и трудновоспитуемости. Развитие личности он связывал с развитием конституции и темперамента ребенка, выделив несколько этапов в процессе личностного становления. При этом взгляды Блонского на проблему личности значительно изменялись со временем. В 1921 г. он писал, что всякий человек есть вариация того или иного общественного класса, а его поведение - это производная соответствующего класса. Впоследствии он все больше внимания уделял изучению типологии, индивидуальных особенностей детей, считая их результатом биологических, врожденных различий, а не социального статуса родителей.

Л. С. Выготский не выделял развитие личности из общего процесса эволюции психики ребенка, считая, что культурный рост ребенка и есть становление его личности и мировоззрения. При этом под мировоззрением он понимал культурное отношение ребенка к внешнему миру - то, что характеризует поведение человека в целом. Он подчеркивал, что личность - это сплав аффекта и интеллекта, поэтому, говоря о ее развитии, необходимо исследовать обе эти стороны - и мышление и эмоции ребенка. Изучая развитие интеллектуальной стороны личности, Выготский прежде всего уделял внимание становлению самосознания ребенка, говоря, что понятие «личность» как культурное, социальное образование тождественно самосознанию. В процессе становления самосознания ребенок учится владеть собственной психикой и собственным поведением, уменьшается его зависимость от окружающей действительности, поэтому среди важнейших элементов развития личности Выготский выделял развитие воли, которая позволяет ребенку действовать под влиянием своего мировоззрения.

Говоря о влиянии среды, Выготский подчеркивал, что она определяет развитие личности через переживание ребенком воздействий окружающей действительности. Он ввел такое важнейшее понятие, как «социальная ситуация развития». Новым является и сам подход Выготского к среде, которую он не считал неизменной, стабильной. Он отмечал, что в зависимости от возраста, уровня сознания ребенка значение даже неизменной на первый взгляд среды для него изменяется, он по-другому переживает одни и те же факты, и, следовательно, в разные периоды жизни среда оказывает на ребенка разное влияние. Изменение социальной ситуации развития как раз и происходит в период кризисов, выводя ребенка на новый уровень развития. Таким образом, хотя в центре структуры личности стоит интеллект, самосознание и мировоззрение, формируется эта структура прежде всего под влиянием эмоционального отклика ребенка на изменение среды.

С точки зрения практики, наибольшее значение имели в то время работы, связанные с исследованием одаренности и трудно-воспитуемости детей. В принципе все психологи сходились во мнении, что одаренность имеет два основания - и природное, биологическое, и социальное, связанное с условиями жизни. Поэтому ученые отмечали необходимость особого внимания к воспитанию и обучению одаренных детей, опасность при неправильном подходе затормозить их развитие. А. С. Грибоедов писал, что одаренность - это образование комплекса цепных, высших сочетательных рефлексов, и, таким образом, она, как любая соотносительная деятельность, есть результат индивидуального или видового опыта. Зависимость одаренности от среды доказывается экспериментами, в которых под влиянием обучения одаренность детей повышалась на 103%.

Большое внимание уделял проблеме одаренных детей П. П. Блонский. В своих работах, посвященных исследованию природы одаренности, он выдвинул гипотезу, что на одаренность влияет не только и не столько генетическая наследственность ребенка, сколько та среда, в которой живет он и жили его предки, уровень культуры, образования, социальное положение. При этом он ввел понятия хроматин-наследственности и социал-наследственности, подчеркивая роль социальной наследственности в формировании «гениальных династий». Необходимо отметить тот факт, что Блонский, как и большинство психологов того времени, говоря об одаренности, имел в виду прежде всего общую одаренность, под которой понимал интеллект ребенка, а не специальную одаренность.

Особенно волновали его вопросы обучения одаренных детей. Блонский доказывал необходимость создания для них специальных школ. Эту мысль поддерживал и В.М.Экземплярский, который считал, что если школы для умственно отсталых детей необходимы из принципа социальной справедливости, то школы для одаренных детей нужно открывать, исходя из требований социального прогресса. Разделяя это мнение, Б.А.Артемов говорил о том, что именно талантливым детям надо уделять особое внимание, так как неверно утверждение, что талант всегда пробьется. Он считал, что, наоборот, талантливые дети более чуткие и ранимые и требуют бережного отношения к себе.

Исследуя проблему одаренности, Выготский высказал очень интересную мысль о том, что одаренность, как и характер, - не статическое, а динамическое образование, развитие которого идет противоречиво. Такое понимание позволяет рассматривать и одаренность и дефективность как два разных исхода процесса компенсации, как плюс- и минус-одаренность. При этом он выдвинул новую для того времени идею о том, что одаренность не есть нечто однородное, единое, но является сложным образованием, состоящим из ряда функций и элементов, находящихся в сложной структуре и сложных отношениях друг с другом. Анализируя связь одаренности с культурным развитием ребенка, он говорил о том, что, с одной стороны, культурное развитие имеет тенденцию к нивелированию отдельных всплесков естественной одаренности, а с другой - к увеличению масштаба и расширению разброса различных степеней одаренности. Иными словами, разброс одаренности у животных и детей больше, чем у взрослых, культурных людей, но в то же время именно культура, воздействуя на одаренность, увеличивает разброс крайностей (отсталые дети, например, не могут даже овладеть грамотой или счетом, а талантливые достигают вершин в науке и раздвигают ее горизонты).

Одной из центральных проблем для психологии того времени была проблема «трудных детей». Она стояла особенно остро в связи с большим количеством беспризорных, педагогически запу-

шенных детей, для правильного воспитания которых особенно необходимы были рекомендации психологов. Наиболее важными для практики были исследования, направленные на составление классификации трудных детей, а также на анализ роли наследственности и неблагоприятной среды в происхождении трудностей.

В. Н. Осипова и В. Н. Мясищев одними из первых попытались дать классификацию трудных детей, исходя из их личностных особенностей, под которыми они понимали не только индивидуальные черты, но и тип воспитания в семье. Подчеркивая важность семьи и типа семейного воспитания для анализа причин появления трудностей и их коррекции, В. Н. Мясищев совместно с П. Г. Вельским провели классификацию типов семей и определили виды коррекционной работы с детьми и родителями. При этом В. Н. Мясищев, как и П. П. Блонский, был одним из тех, кто начал изучение трудных детей в условиях педагогического процесса.

Большое значение для понимания причин возникновения трудностей в развитии личности ребенка имела работа А. А. Невского. Он считал, что источником аномалий в развитии личности является несоответствие богатства социального опыта ребенка и ограниченности его биологических ресурсов, т. е. несоответствие биоритма и социоритма в развитии, приобретающее конфликтный характер. Реабилитационная работа с такими детьми, по его мнению, сводится к сглаживанию этих противоречий и формированию социально ценных установок, которые вытесняют или сублимируют патологические установки.

Особенно важной для разработки коррекционных программ стала работа П. И. Люблинского, проанализировавшего трудности включения ребенка в социальный коллектив и возникающие при этом трудности общения. По его мнению, социальные реакции ребенка развиваются путем расширения круга лиц, охватываемых его социально-симпатическими переживаниями, которые формируют личность ребенка. Таким образом, социальные образования, в которых воспитывается ребенок до вступления во взрослую жизнь, играют роль «защитных кругов», ограждающих его от распыления еще не установившейся социально-симпатической реакции, причем с возрастом происходят постепенное расширение кругов общения и выработка новых социальных установок на базе старых. Каждый из этих кругов (семья, детский сад, школа и т. п.) замыкает жизнь ребенка в определенные рамки до тех пор, пока новые настроения не расширят круг социального общения. Поэтому выпадение из жизни ребенка отдельных защитных кругов, по мнению Люблинского, деформирует его психику и приводит либо к недоразвитию необходимых социально-симпатических реакций, либо к переключению их в социально-нежелательные формы.

В лаборатории промышленной психотехники при НК труда СССР, организованной Шпильрейном, также проводились иссле-

дования индивидуальных различий, проявляющихся в особенностях обучения и выполнения трудовых приемов.

Большое значение имел разработанный Шпильрейном «метод искусственной и естественной деавтоматизации», с помощью которого изучались психические особенности человека в условиях овладения профессиональными навыками и в ситуации их распада.

Шпильрейн также разработал первые профессиограммы, поговавшие профотбору и обучению людей. Совместно с С. Г. Геллерштейном он выявил связь между выполняемыми в процессе трудовой деятельности задачами и способностями человека, на основании которой была разработана схема изучения профессий.

Изучая упражнение и развитие профессионально важных качеств, Геллерштейн выделил периоды стабилизации деятельности в рамках выученных операций. Эти периоды сменялись более высоким уровнем выполнения деятельности в том случае, если человек находил более рациональные приемы работы. В последние годы Геллерштейн разрабатывал систему упражнений для выработки «чувства времени» и управления темпом движений у спортсменов.

Частичная реабилитация исследования профессиональных навыков произошла во время Великой Отечественной войны, когда Геллерштейн по приглашению А. Р. Лурии организовал трудовую терапию в нейрохирургическом военном госпитале.

* * *

Несмотря на серьезные социальные изменения, развитие психологии в 20-30-е годы не только не прекратилось, но и активно продолжалось. В это время были заложены основы советской психологии, добившейся значительных успехов в изучении процесса становления психики, получены важные материалы о развитии познавательных процессов, индивидуальных особенностях людей и особенностях их общения. Такая высокая продуктивность связана с тем, что новая психология строилась на базе тех достижений, которые были достигнуты российской наукой в начале XX в. Прежние традиции и школы в это время еще не были забыты, идеи, заложенные учеными на рубеже XIX-XX вв., продолжали жить и развиваться и в учении о поведении, и в психологии социального бытия Шпета, и в педологии и психотехнике.

Серьезный удар по этой работе нанесло постановление о педологии и психотехнике. Однако, несмотря на трудности, психологические исследования не прекращались. Работы отечественных психологов принесли огромную пользу во время войны 1941-1945 гг., а с 50-х годов психология получала все большее распространение, появлялись новые исследования, расширялся круг изучаемых вопросов.

Российская психология во второй половине XX века

В этот период (главным образом, до 80-х годов) развитие психологии во многом определялось идеями, заложенными в работах Бехтерева и Выготского.

В трудах учеников и сотрудников Бехтерева - **Б.Г.Ананьева** (1907-1972) и **В.Н.Мясищева** (1893-1973) закладывались основы комплексного исследования человека, его психофизической природы, его отношений с миром.

Возглавляя в 20-е годы лабораторию индивидуальной рефлексологии, Мясищев открыл важные закономерности становления индивидуального стиля деятельности, выделил и описал несколько типов личности. Он доказывал, что психология личности должна основываться на данных типологии и дифференциальной психологии.

Во время Великой Отечественной войны Мясищев возглавил цикл анатомио-физиологических исследований микроструктурных изменений головного мозга, изучая последствия мозговых травм и ранений, их связь с нарушениями психической деятельности.

Не прекращались и его исследования психологии личности. Мясищевым был предложен новый подход, названный им *психологией отношений*. При этом отношения понимались им как сознательные, избирательные связи человека с окружающим миром и с самим собой, которые влияют на его личностные качества и реализуются в деятельности. Такой цельный подход к личности, по мнению Мясищева, обеспечивал динамическое понимание личности как единства субъекта и объекта. В последних работах Мясищев развивал важную мысль о том, что настоящее, превращаясь постоянно в прошлое, в опыт, одновременно становится потенциалом будущего поведения личности.

Ананьев также выступал за целостный подход к проблемам психики, отразившийся в его исследованиях системного характера чувственного познания, прежде всего в исследованиях восприятия пространства и времени. На основе анализа методологии и истории развития психологии он доказывал необходимость комплексного изучения психики, разрабатывал принцип междисциплинарного подхода к проблеме человека. В основу его программы была положена идея об индивидуальности как системе, интегрирующей разнородные свойства индивида, личности и субъекта. Комплексный подход позволил ему пересмотреть исследования детского развития, включив их в общую картину целостного жизненного цикла человека. Взаимовлиянием онтогенетического и биографического развития объясняются, по его мнению, многие закономерности психического становления.

Он также одним из первых начал изучение *проблем зрелости и старения*. В исследованиях, проводимых Ананьевым и его колле-

гами, были получены данные о *гетерохронности и неравномерности психического развития*, особенностях протекания психических процессов в период зрелости. Тем самым было положено начало *психологической акмеологии* в нашей стране.

Методологические проблемы были и в центре внимания С.Л. Рубинштейна (1889-1960). В работах Рубинштейна обращает на себя внимание прежде всего нетрадиционная для советской психологии исследовательская позиция - позиция философа (он вышел из немецкой философской школы), рассматривающего с точки зрения методологии эмпирику психологической науки, пытающегося частично систематизировать и объяснить этот эмпирический хаос. Этим он и отличался от большинства современных ему психологов, в первую очередь обращенных к проблемам экспериментального исследования психики. Поэтому в центре его концепции, как правило, оказываются прежде всего проблемы гносеологии, познания мира. В этом позиция Рубинштейна сближается с позициями психологов прежних лет - Лопатина, Троицкого, Грота, Шпета, для которых также главными оставались философские проблемы бытия и свободы человеческой личности. Как и их, Рубинштейна волнуют проблемы метода и объективности психологических исследований, места психологии в системе научного знания.

Оценивая кризисную ситуацию в мировой психологии, Рубинштейн подчеркивал, что этот методологический кризис связан с приверженностью большинства психологов той концепции сознания, которую он назвал декарто-локковской, поскольку сознание неизменно трактовалось как область, открытая только для переживаний субъекта, способного к рефлексии. В противовес этому он выдвинул принцип *единства сознания и деятельности*. Тем самым сознание включается в контекст жизненных связей человека с объективным миром, причем основу этих связей образует деятельность, посредством которой человек, изменяя мир, изменяется сам. Соответственно предлагается и новый продуктивный метод психологического познания, названный им «единство воздействия и изучения». Психология раскрывает свои тайны не в созерцании феноменов, открытых прямому внутреннему или внешнему наблюдению, а в процессе преобразования исследуемых объектов посредством практических действий (включая практику исследовательского труда).

Особое внимание Рубинштейн уделял анализу теории детерминации психических явлений. Возражая против механистических взглядов, он выдвинул формулу, согласно которой внешние причины воздействуют на объект посредством внутренних условий.

Завершающая работа Рубинштейна, соединившая изучение психологии личности с проблемой ее бытия в мире и нравственной природой человеческой жизни, осталась незаконченной и была опубликована под названием «Человек и мир» в 1973 г. Он одним

из первых в советской, марксистской психологии начал говорить о проблеме личности. Попытки определить эту категорию с точки зрения психологии он делал и в более ранних работах, но, естественно, в то время он не мог дать глубинное определение личности, говоря главным образом о способностях человека, его характере, но не об интегративной характеристике личности как единого целого.

Путь к исследованию целостной личности Рубинштейн нашел в изучении деятельности, в данном случае - в исследовании творческой деятельности личности. Преодолевая разрыв между субъективным и объективным, Рубинштейн подчеркивал, что объективность заключается не в одинаковости личного знания для всех (это и невозможно, знание по природе своей субъективно), а в том, что это знание представляет собой завершенное целое, и в этой завершенности и целостности и проявляется его объективность. Проводя параллель с дискуссией о первичных и вторичных качествах предмета, можно сказать, что Лейбниц завершил спор об объективности знания, доказав, что субъективность не противоречит истинности, так как все наши идеи связаны с истиной по принципу взаимно-однозначного соответствия и любое человеческое знание субъективно в силу активности познающего субъекта. Рубинштейн, подхватывая эту аналогию, говорит об объективности внутреннего мира личности, его духовного строя, связывая это также с активной деятельностью человека, но уже не столько познающего, сколько творящего этот мир. И чем полнее и совершеннее это творение, тем более оно объективно и тем больше оно влияет на окружающий мир, в том числе и на других людей.

С учетом этого понятна идея Рубинштейна о том, что формирование личности и развитие самосознания человека - это процесс онтологический, а не одномоментный, так как человек рефлексивует себя в течение длительного времени, познавая различные свои качества, мотивы и стремления. Так преодолевается противоречие между бытием и сознанием, между внешним и внутренним в человеке, поскольку, постигая себя, человек творит свою жизнь, а сотворенный им жизненный путь определяет и его дальнейшее познание себя, и его дальнейшее бытие. Понимая себя, человек лучше реализуется в деятельности, в своем бытии, которое полнее отражает его сущность.

Идеи Рубинштейна прочно вошли в методологический фонд отечественной психологии. Они остаются для нас источником познания, являясь продолжением личности ученого и объективируясь в его творчестве.

Совершенно с других позиций предложил оригинальную концепцию деятельности **А.Н.Леонтьев** (1903-1979). Еще в 20-е годы он по окончании университета был приглашен Г. И. Челпановым в Психологический институт. Первые исследования Леонтьева, сразу же выявившие в нем умелого психолога-экспериментатора,

проводились совместно с А. Р. Лурией и были посвящены проблеме аффективных реакций. В число испытуемых молодые психологи пригласили студентов, не выдержавших испытаний, а итоги экспериментов изложили в статье «Экзамен и психика».

Глубокое влияние на Леонтьева оказала встреча с Л. С. Выготским. Их совместная деятельность, дискуссии, работа по экспериментальному исследованию памяти сформировали когнитивный стиль научной школы, которая сохранилась и после смерти Выготского. Однако в собственных работах Леонтьев обратился к иной проблематике. Он сосредоточился не на мышлении, не на психологической структуре значения (понятия), а на вопросе о связи сознания и предметной, практической деятельности.

В 1930 г. Леонтьев создал в Харькове (тогдашней столице Украины) собственную научную школу, центральным для которой стало понятие *деятельность*. В этот же период, ключевой для Леонтьева, он начал изучать проблему развития психики. Он стремился, используя данные биологических наук, проследить этапы эволюционного процесса, переходя от вопроса о генезисе психики к сменяющим друг друга ступеням ее эволюции в животном мире и к факторам, определяющим появление и формирование сознания.

Уже в этой работе Леонтьев рассматривал деятельность как главную образующую психики, движущую силу ее развития, опережающую на «один шаг» необходимый для ее обеспечения уровень психической жизни. Деятельность же является и методом, позволяющим диагностировать появление психики, ее развитие и качественные изменения. Таким образом, во главу своей методологии Леонтьев, как и Рубинштейн, поставил проблему деятельности. Целью его исследований стала разработка структурного анализа деятельности, выделение в ней компонентов и уровней, которые образуют систему, функционирующую как целое. Особое место он отводил связи между строением деятельности и строением сознания. Раскрывая суть различий между значением и смыслом, Леонтьев выявил и различия между объективным опытом, накопленным в процессе общественного развития и запечатленным в слове, и личностным смыслом тех событий, которые переживаются субъектом.

В своей обобщающей работе «Деятельность. Сознание. Личность» (1975) особое внимание он уделил системному характеру деятельности, ее внутренним переходам и превращениям, которые, однако, не являются спонтанными, а включены в целостную систему жизнедеятельности человека. Важным моментом этой работы стал анализ образующей личность иерархии мотивов, ее структурированности и связи с миром. Раскрывая динамику формирования мотивов, превращения «знаемых» мотивов в «реально действующие», а также взаимосвязь мотивов и целей, Леонтьев доказывал ведущее значение культуры, межличностного общения для сложного процесса

восхождения от индивида к личности. В этом же ряду стоят его исследования психологических механизмов восприятия искусства, передающего личностные смыслы от творца к слушателю.

Огромное значение для развития психологии имела деятельность Леонтьева на посту декана факультета психологии Московского университета - факультета, в буквальном смысле возрожденного им. Он взял на себя задачу передать новому поколению традиции объективного психологического исследования, коллективного творчества, уважительного отношения к младшим коллегам. Эта деятельность Леонтьева в значительной мере способствовала широкому распространению психологии, появлению новых поколений теоретиков и практических психологов.

Свою школу создал и другой соратник Выготского - А.Р.Лурия (1902-1977). С самого начала в центре его исследовательских интересов была проблема взаимосвязи личности и культуры. Эта проблема принимала разные модификации в течение его богатой исследованиями и научными открытиями жизни.

Как и Леонтьев, Лурия был приглашен Челпановым в Психологический институт. Одновременно он работал в Государственном психоаналитическом институте, организованном И.Д.Ермаковым, и в Русском психоаналитическом обществе, в котором он состоял в должности научного секретаря. Уже в этот период, до встречи с Выготским, проявились некоторые значимые научные ориентации и установки, свойственные Лурии в зрелые годы, в частности его стремление к поиску объективных методов исследования внутренних психических состояний и мотивов поведения личности, изучение факторов, определяющих взаимосвязь человека и культуры, человека и общества.

В психоаналитическом институте наиболее важными для Лурии оказались направления, связанные с исследованием психологии художественного творчества, психоаналитического анализа эмоций, в том числе эстетических эмоций. Междисциплинарный подход (прежде всего соединение неврологических, патопсихологических и искусствоведческих исследований), который составлял основу научной работы института, оказался близким Лурии. Поэтому неудивительно, что он одним из первых понял и принял идеи Выготского.

Совместно с Выготским он разработал новую *теорию организации и развития психической деятельности*, названную *культурно-исторической*, поскольку определяющим для формирования сознания и его функций были признаны факторы культуры, изменяющиеся в процессе развития общества.

Всемирную славу принесли Лурии его работы по изучению влияния аффективных реакций человека на стрессовые ситуации. Эти экспериментальные исследования проводились с помощью оригинальной методики, которая позволила зафиксировать возник-

новение эмоциональных состояний в динамике речевых и двигательных процессов субъекта даже в тех случаях, когда он пытался скрыть испытываемое им эмоциональное напряжение. Данная методика использовалась, в частности, в криминалистике при изучении психологии подозреваемых лиц, а в дальнейшем получила широкое распространение на Западе (прежде всего в США) под названием «детектор лжи».

В совместном с Выготским труде «Этюды по истории поведения» (1929) Лурия рассмотрел различные планы психического развития, проанализировав ранние его стадии - овладение мышлением и языком, а также своеобразие памяти и числовых операций. Наряду с этим он детально рассмотрел своеобразие поведения ребенка в качественном отличии от психических функций взрослого человека.

В дальнейшем он сосредотачивается на выяснении того, как изменялся строй психической жизни человека в результате овладения знаковыми средствами. Полученные им материалы нашли отражение в книге «Об историческом развитии познавательных процессов» (1974). Лурия считал, что сначала эти средства используются с целью общения (коммуникации) между людьми, а затем становятся регуляторами собственной психической активности индивида, неизмеримо расширяя возможности овладения им своей памятью, вниманием и другими процессами.

Наряду с общей психологией Лурия занимался детской, в частности соотношением между наследственностью и средой. Большую известность в этом плане приобрели его исследования близнецовой пары, в которых сравнивались психические функции близнецов, либо подвергавшихся, либо не подвергавшихся целенаправленному развитию этих функций. Опыты показали, что генетическая обусловленность существенно сказывается на элементарных процессах, тогда как высшие функции в большей степени зависят от условий воспитания.

Новаторский характер носила обширная программа изучения зависимости психики людей от различий в социокультурных условиях их жизни. На рубеже 30-х годов Лурия выехал в экспедицию в Узбекистан, чтобы сравнить различия в психике тех его жителей, которые приобщились к новой культуре, и тех, кто не поддавался новым культурным влияниям, жил замкнуто, по старым среднеазиатским законам. Сравнительный анализ позволил выявить интересные особенности мышления в зависимости от сдвигов в том культурном контексте, в котором оно исторически формируется.

Важнейшей особенностью творчества Лурии является постоянное соотношение в анализе динамики поведения человека социально обусловленных влияний с функционированием нервной организации личности. Это обусловило разработку им направления, названного *нейропсихологией*. Первые шаги в этой области он сделал

в годы Великой Отечественной войны, когда острейшую практическую актуальность приобрели задачи диагностики и восстановления психических нарушений, вызванных ранениями головного мозга. В связи с этим тщательному экспериментальному изучению подвергались различные формы регуляции произвольного поведения, ведущую роль в которой играет речь. Именно слово, которое обычно трактуется с точки зрения его познавательной (или коммуникативной) функции, выступило как важнейший регулятор произвольных движений человека, перехода от импульсивных, произвольных действий к поведению произвольного типа. Овладение таким поведением в условиях конфликта, на фоне различных побуждений позволило выявить динамику отношений между интеллектуальными и аффективными аспектами жизнедеятельности.

С этим сопряжены идеи Лурии о динамической локализации высших психических функций в коре больших полушарий головного мозга и подкорковых структурах. В итоговой работе «Основы нейропсихологии» (1973) Лурия изложил эту теорию системной динамической локализации, согласно которой мозг состоит из трех основных функциональных блоков (энергетического блока, блока приема и переработки информации и блока программирования и контроля произвольных психических актов).

Работы Лурии не потеряли своего значения и сегодня, иницируя исследования не только в нейропсихологии, но и в других областях, связанных с анализом социокультурных аспектов психики.

Кроме факультета психологии МГУ еще одним важным центром психологии стал Психологический институт, возглавляемый **А.А.Смирновым** (1894-1980). Смирнов был директором главного психологического института страны около 30 лет и снискал заслуженную славу выдающегося организатора, руководителя одного из самых продуктивных научных коллективов. Это были трудные годы, когда на психологию, как и на многие другие дисциплины, обрушилась волна сталинских идеологических компаний, когда партийные органы требовали местного надзора над научными кадрами и беспощадного изобличения «отступников» от навязываемых сверху директив. В этих условиях беспартийному Смирнову удалось сберечь свою команду, дать ей возможность творчески работать.

В его собственных экспериментальных исследованиях центральное место заняли проблемы **психологии запоминания**. В своей методологической ориентации он следовал трем установкам: проследить зависимость процессов памяти от особенностей личности, трактовать эти процессы под углом зрения их формирования в реальной деятельности и, наконец, рассматривать их (прежде всего запоминание) как особые виды деятельности, имеющие специфическую направленность, которой Смирнов дал имя мнемической. В наиболее яркой форме эта направленность представлена как сознательное намерение запомнить тот или иной материал, но может

выступать и в виде неосознаваемой установки, когда задача запомнить не ставится, но тем не менее определенный материал ненамеренно сохраняется в памяти. На основании полученных данных Смирнов выделил два основных вида запоминания: *произвольное* и *непроизвольное*. Между этими «полярными» формами существуют промежуточные, и в процессе деятельности происходит переход одних в другие.

В своих исследованиях направленности запоминания Смирнов глубоко изучил ряд его параметров: *полноту, точность, последовательность* и др. Основное значение он придавал *мотивации запоминания*. Все эти факторы, будучи приведены в систему и теоретически осмыслены, прошли испытание во многих сериях экспериментов. Новая концепция природы запоминания, созданная Смирновым, использовалась в практике школьного обучения.

Другой областью научных интересов Смирнова была история отечественной психологии. Он реконструировал с высокой степенью достоверности ее основные периоды, показав значимость вклада российских психологов в эволюцию знаний о поведении и сознании человека.

Чувство историзма его никогда не покидало. Он приветствовал рождение новых подходов в психологии, открывал для молодых исследователей лаборатории, поддерживал работу семинаров, на которых отстаивались нетрадиционные воззрения и проекты. В условиях, когда людям науки навязывалась единая «монолитная», а по сути тормозившая научный прогресс методологическая догма, директор Смирнов создал и поддерживал атмосферу свободного исследовательского поиска. Он взял на себя очень сложную, особенно в то время, задачу - возрождение традиций свободного обмена мнениями, открытых заседаний и вечеров. Недаром в глазах многих именно Психологический институт стал оазисом в непростой социальной обстановке 50-60-х годов, фактически идентифицируясь с психологическим сообществом как таковым.

В сохранении этого очага психологической мысли Смирнова поддерживал его друг и коллега **Б.М.Теплов** (1896-1965). Первые работы Теплова были связаны главным образом с исследованием восприятия, анализа реакций, вызываемых различными цветами и звуками. Еще в 1921-1925 гг., будучи начальником отдела опытных станций научных исследований Высшей школы военной маскировки, Теплов руководил физической и психофизической лабораториями, которые изучали зрительное восприятие в применении к запросам военного ведомства - способы маскировки, военного строительства и т. д.

Однако интересы Теплова выходили за узкие рамки чисто прикладного, военного изучения психологии восприятия. Его ориентация на психологию творчества, психологический анализ восприятия искусства связаны и с тем, что он закончил не только ис-

торико-филологический факультет Московского университета, но и музыкальное училище в Туле. Большое значение имело и то, что он несколько лет был учеником выдающегося пианиста и преподавателя К.Н.Игумнова. Определенный круг общения Теплова в Москве впоследствии привел его в ГАХН, где уже работали Шпет и Челпанов, - эта академия, как уже упоминалось, представляла собой не чисто научное учреждение, но организацию, объединяющую единомышленников, людей определенного круга, воспитания и культуры.

Анализ изменения цвета при различной интенсивности окраски, а также изменения контуров и фигур (в том числе фигур людей) при их различном расположении помог получить важные данные о свойствах зрительного восприятия. Эти материалы позднее вошли в работы Теплова, посвященные архитектуре. В своих исследованиях он стремился изучать механизм возникновения не просто образа, но «эмоционального, эстетического» образа, который формирует «культурную память» человека, его эстетические и этические пристрастия и установки.

После закрытия ГАХН Теплов окончательно перешел в Психологический институт, работу в котором он прежде совмещал с деятельностью в академии и в военных научных институтах. В этот период основные интересы Теплова сосредоточились на проблеме индивидуально-психологических различий в разных видах деятельности, среди которых он выделил и подверг тщательному экспериментальному анализу музыкальную деятельность.

В работе «Проблемы индивидуальных различий» (1961) Теплов четко разграничил *задатки как природные предпосылки становления способностей* и *сами способности как психические качества*, необходимые для успешного исполнения деятельности. Исходя из этого он доказывал, что любую деятельность следует анализировать с точки зрения тех требований, которые она предъявляет к творческому потенциалу личности. Творческий компонент содержится в любом виде труда, он должен быть выявлен и соотнесен с возможностями субъекта, с его способностями, которые им самим могут и не осознаваться, поскольку лишь в процессе трудовой деятельности выявляется, на что человек способен, в чем его сильные и слабые стороны.

В своих исследованиях Теплов наряду со способностями выделил *одаренность*, понимая под ней такое сочетание способностей, которое определяет успешность деятельности. Он исходил из того, что успешность может быть достигнута различными путями. Относительная слабость какой-нибудь одной способности вовсе не исключает возможности успешного выполнения даже такой деятельности, которая наиболее тесно связана с этой способностью. Недостающая способность может быть в очень широких пределах компенсирована другими, хорошо развитыми у данного человека.

Таким образом, Теплов рассматривал способности не изолированно друг от друга, а как целостную систему, в которой выделить какую-либо способность в качестве самостоятельной можно лишь в аналитических целях.

Теплову принадлежит одно из первых исследований того особого сочетания способностей, которое характеризует успешность деятельности военачальника, - «ума полководца». Теплов изучал эту тему в годы Великой Отечественной войны, проанализировав различия между теоретическим и практическим интеллектом. Было показано, что, хотя основные элементы мышления едины, они своеобразно функционируют при решении тактических и стратегических задач, которые вынужден решать военачальник.

В последний период жизни Теплов открыл новую главу в исследовании психофизических основ индивидуальных различий. Отправным для него стало учение Павлова о свойствах типа нервной системы. Теплов выдвинул серьезную программу диагностики типологических свойств. На основе этой программы сложилась крупная научная школа *дифференциальной психофизиологии*, важнейшим вкладом которой стало раскрытие свойств нервной системы, присущих человеку. Особенно значимая роль в развитии исследований, проводимых этой школой, принадлежит **В.Д. Небылицыну** (1930-1972), который, к сожалению, не смог довести до конца начатые работы.

Большое внимание в эти годы уделялось продолжению исследований, связанных с развитием идей Выготского о генезисе высших психических функций и роли знака в становлении психики ребенка.

В трудах **А. В. Запорожца** (1905-1981) доказывалось, что психические процессы являются разновидностями *ориентировочных*. Так, *восприятие - это ориентировка в свойствах и качествах предметов, мышление - ориентировка в их связях и отношениях, а эмоции - ориентировка в личностных смыслах*. Запорожец пришел к выводу о роли ориентировки как ведущей части действия при исследовании произвольных движений и их формирования у детей. В его экспериментах детям надо было прыгнуть как можно дальше, провести машинку по лабиринту или пробежать по определенному маршруту сначала с предварительной ориентировкой (например, проводилась черта, до которой детям надо было допрыгнуть), а затем без ориентировки (прыгай как можно дальше). Оказалось, что практически все дети прыгают дальше, если есть ориентировка, т. е. хотя бы черта, до которой надо допрыгнуть. Точно так же они лучше вели машину и координировали свои действия при выделении ориентировочного этапа. Исследования Запорожца показали, что ориентировка проходит несколько этапов - от внешней, развернутой, к внутренней, свернутой.

Кроме произвольных действий Запорожец изучал развитие *восприятия* и мышления, а также процесс формирования эмоций и

чувств у дошкольников. Он считал, что в дошкольном возрасте восприятие является ведущим психическим процессом, объясняя этим и роль образной памяти и образного мышления в этом возрастном периоде. Он доказал, что существуют определенные виды деятельности, к которым *сензитивно* (чувствительно) восприятие (рисование, конструирование и т.д.), и выделил этапы его развития. Исследование структуры восприятия показало, что оно состоит из перцептивных действий (ориентировки в свойствах предметов), сенсорных эталонов (образов, которые определяют и направляют процесс восприятия) и действий соотнесения, благодаря которым предмет относится к определенному эталону и узнается детьми. На основании этих работ **Л. А. Венгер** (1925-1992) доказал существование *модельной формы мышления*, промежуточной между образным и логическим мышлением. Им также были разработаны программы развивающего обучения для дошкольников, позволяющие сформировать логические операции обобщения, классификации и т. д. на образном материале, доступном для детей этого возраста.

К тем же выводам, что и Запорожец, пришел **П.Я. Гальперин** (1902-1988), который изучал развитие уже не внешней, но внутренней, умственной деятельности. Он считал, что из трех компонентов действия - ориентировки, исполнения и контроля - наибольшее значение имеет именно ориентировка. Правильно заданная ориентировочная основа позволяет с первого раза выполнить действие безошибочно. Так же как и Скиннер, Гальперин пришел к выводу, что при ориентировке и контроле наибольшее значение имеет поэтапность действия и возможность внешнего контроля за ходом его выполнения. Однако, если у Скиннера процесс решения задачи, так же как и контроль за ее выполнением, остается всегда внешним, у Гальперина происходит постепенная интериоризация действия и превращение его во внутреннее, умственное. Поэтому теория Гальперина получила название *теории поэтапного формирования умственных действий*. В то же время Гальперин, исследуя разные способы задания ориентировочной основы, пришел к выводу о значении *проблемного обучения*; он также изучал условия, способствующие автоматизации и интериоризации умственного действия.

Идеи Гальперина были развиты в трудах **В.В. Давыдова** (1930-1998), чьи фундаментальные теоретические исследования содержания и строения учебной деятельности, ее связи с развитием сознания, личности и способностей ребенка привели к изменению педагогического и психологического подходов к обучению. Совместно с **Д. Б. Элькониным** (1904-1984) он создал новое направление в отечественной психологии - *психологию формирования мыслительной деятельности учащихся*.

Однако главные работы Эльконина были посвящены проблемам игровой деятельности и периодизации. Он выделил *структуру игровой деятельности*, в число основных элементов которой

входят *сюжет* (во что играют), *содержание* (как играют), *роль, вообразаемая ситуация, правило, игровые действия и операции, игровые отношения*. По мнению Эльконина, наибольшее значение в игре имеет не вообразаемая ситуация, как предположил Выготский, а роль, которая позволяет ребенку контролировать свое поведение, так как в роли скрыто правило поведения в данной игре. Изучение этапов развития игровой деятельности показало, что вначале в ней воспроизводятся действия взрослых, а затем их взаимоотношения. Эльконин также показал, что развитие происходит от игр с открытой ролью и скрытым правилом к играм с открытым правилом и скрытой ролью. Исследования Эльконина выявили не только структуру и этапы развития игры, но и ее ведущее значение для формирования психических функций и личностных качеств детей, что позволило доказательно говорить о ведущей роли игровой деятельности в дошкольном возрасте.

Большое значение имела и разработанная Эльconiным периодизация, в которой он выделил две стороны в деятельности - познавательную и мотивационную, или, как он писал, ребенок-предмет и ребенок-взрослый. Эти стороны существуют в каждой ведущей деятельности, но развиваются неравномерно, чередуясь по темпу развития в каждом возрастном периоде. Так, в младенчестве интенсивно развивается мотивационная сторона (ребенок-взрослый), эта же сторона лидирует в дошкольном и подростковом периодах. В то же время в раннем детстве, так же как у младших школьников и юношей, наиболее интенсивно развивается операционная сторона (ребенок-предмет). С точки зрения Эльконина, кризис как раз совпадает с периодом максимального разрыва между уровнем развития двух сторон деятельности. Его возникновение объясняется необходимостью изменить деятельность, чтобы дать возможность и другой стороне достичь необходимого уровня развития; в противном случае существует опасность полного разрыва между операциональной и мотивационной сторонами, что может привести к нарушениям в поведении ребенка.

Изучение критических периодов позволило Эльконину выделить сходные по своему значению и причинам возникновения кризисы 3 и 11-13 лет (кризис подросткового возраста), в течение которых отстающая мотивационная сторона получает доминирующее значение. Эти кризисы он считал наиболее аффективными и значимыми в психическом развитии. В то же время похожи и кризисы 1 года, 7 и 15-16 лет, так как в эти периоды отстающая операционная сторона начинает догонять мотивационную. Эти кризисы не имеют ярко выраженной аффективной окраски и отделяют один период психического развития от другого, в то время как мотивационные отделяют одну «эпоху» от другой.

Исследования Л. И. Божович (1908-1981) были связаны с процессом формирования личности детей, который она понимала как

развитие независимости от окружающей среды, когда поведение человека определяется не внешней ситуацией, но внутренними мотивами. Она выделила личностные компоненты в каждом возрастном кризисе, говоря о превращении ребенка из объекта в субъект в конце первого года жизни, появлении осознания себя как субъекта действия в три года, как субъекта в системе социальных отношений в семь лет и, наконец, осознания своей личностной уникальности и ценности в подростковом возрасте.

Проблема развития общения взрослых и детей была в центре внимания **М.И.Лисиной** (1929-1980) и ее сотрудников. Они выделили несколько этапов в этом процессе в течение первых семи лет жизни детей, а также критерии их сформированности и те новообразования в структуре личности и интеллекта, которые напрямую связаны с конкретным этапом общения.

* * *

В настоящее время развитие отечественной психологии переживает новый этап, в котором тесно переплетаются практические и теоретические проблемы. Изменение социальной ситуации привело к необходимости пересмотра некоторых методологических основ, отказу от догматической ориентации на диалектический материализм в ущерб другим философским школам. Точно так же как и в мировой науке, не оправдались полностью надежды, которые возлагались на естественно-научную психологию, что привело к возрождению ее гуманитарной направленности. В то же время ведущие отечественные научные школы сохранили свое значение и плодотворно развиваются, хотя и в несколько модифицированном виде.

С необходимостью встал вопрос о развитии исследований таких проблем, как психология личности, ее социализация и формирование социальной и личностной идентичности, что привело к расцвету *социальной и этнической психологии*. Именно эти направления в большей степени, нежели когнитивная психология, испытали давление со стороны официальной идеологии, поэтому современная ситуация, свободное общение с зарубежными коллегами и знакомство с новыми направлениями (прежде всего, с гуманистической психологией и французской школой социальной психологии) интенсифицировали исследования российских ученых.

Серьезные проблемы в настоящий момент стоят перед отечественной практической психологией, причем эти проблемы во многом напоминают вопросы, которые вставали перед российской наукой в 20-е годы XX в. Прежде всего, это вопросы диагностики, модификации тестов и психотерапевтических технологий. Отсутствие квалифицированных кадров и низкий уровень психологической грамотности приводят к тому, что применение тестов часто

не объективно, а психотерапия не дает удовлетворительных результатов. В то же время возрастающая потребность в грамотной психологической помощи стимулировала развитие медицинской психологии, которая за последние годы добилась значительных успехов.

Таким образом, перед отечественной психологией стоят важные задачи, которые она в состоянии решить, сохраняя и развивая научные традиции и достижения российских научных школ, обогащенных опытом мировой психологической науки. Состояние отечественной психологии, которое мы попытались отразить в этой главе, доказывает, что ее потенциальные возможности огромны.

Контрольные вопросы

1. Какие факторы оказали преимущественное влияние на развитие российской психологии?
2. Какие проблемы были в центре внимания российских психологов в середине XIX в.?
3. Каким образом изменение социальной ситуации повлияло на процесс формирования психологии в России?
4. Какие периоды в развитии российской психологии можно выделить?
5. В чем проявилось влияние ментальности на российскую психологию?
6. Какова роль интеллигенции в развитии психологии?
7. В чем разница в понимании предмета и методов психологии между Кавелиным и Сеченовым?
8. Какие проблемы стояли в центре внимания российских психологов в начале века?
9. В чем специфика отечественного подхода к проблеме поведения?
10. Какие вопросы были подняты Соловьевым и его последователями?
11. Кто из отечественных психологов способствовал становлению экспериментальной психологии?
12. Что общего в подходах Введенского и Грота к месту эксперимента в психологическом исследовании?
13. В чем проявились основные достижения российской психологии на рубеже XIX-XX вв.?
14. Какие изменения произошли в отечественной психологии в 20-е годы XX в.?
15. Какие проблемы стояли перед советской психологией?
16. В чем заключалась разница во взглядах на роль наследственности и среды у представителей биогенетического и социогенетического направлений?
17. Какие психологические школы существовали в России в 20-х годах XX в.?
18. В чем проявилась связь школы Шпета с дореволюционной психологией?
19. В чем проявились достижения и недостатки педологии и психотехники?
20. Какие этапы в развитии педологии в России можно выделить?
21. Какие новые подходы к проблеме психического развития появились в 20-30-е годы XX в.?
22. В чем сущность разногласий между Выготским и Блонским по вопросу о происхождении мышления и речи?
23. В чем проявилась специфика подхода к проблеме личности в российской психологии?

24. Как развивались школы Бехтерева и Выготского во второй половине XX в.?

25. Какие тенденции в развитии отечественной психологии наметились в конце XX в.?

Примерные темы рефератов

1. Роль социальной ситуации в развитии российской психологии во второй половине XIX в.

2. Марксистская психология, существует ли она?

3. Русская интеллигенция - творец и произведение отечественной психологии.

4. Становление культурно-исторической психологии в России.

5. Российская и советская психология - общее и различия.

6. Специфика становления психологии в России.

7. Наука о поведении - русский путь.

Рекомендуемая литература

Басов М. Я. Избранные психологические произведения. - М., 1975.

Бехтерев В. М. Объективная психология. - М., 1991.

Бехтерев В. М. Объективное изучение личности. - Пг., 1923.

Бернштейн Н.А. Очерк по физиологии движений и физиологии активности. - М., 1966.

Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические произведения. - М., 1979. - Т. 2.

Блонский П. П. Психология младшего школьника. - М., 1997.

Будилова Е.А. Социально-психологические проблемы в русской науке. - М., 1983.

Введенский А. И. Психология без всякой метафизики. - Пг., 1917.

Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. - М., 1982.

Гальперин П. Я. Введение в психологию. - М., 1976.

Грот Н. Я. Основы экспериментальной психологии. - М., 1986.

Зеньковский В. В. Психология детства. - Екатеринбург, 1995.

История становления и развития экспериментально-психологических исследований в России. - М., 1990.

Лазурский А. Ф. Общая и экспериментальная психология. - СПб., 1912.

Ланге Н. Н. Психология. - М., 1914.

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. - М., 1983. - Т. 1,2.

Лопатин Л. М. Философские характеристики и речи. - М., 1995.

Лопатин Л. М. Аксиомы философии. - М., 1996.

Никольская А. А. Возрастная и педагогическая психология дореволюционной России. - Дубна, 1995.

Павлов И. П. Поли. собр. соч.: В 6 т. - М.; Л., 1951. - Т. 3.

Петровский А. В. Вопросы теории и истории психологии. - М., 1984.

Потебня А. А. Слово и миф. - М., 1989.

Психологическая наука в СССР: В 2 т. - М., 1959.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1989. - Т. 1, 2.

Семенов И. М. Избранные произведения: В 2 т. - М., 1958. - Т. 2.

Смирнов А. А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. - М., 1975.

- Соловьев В. С.* Избранное. - СПб., 1994.
- Ухтомский А. А.* Доминанта. - Л., 1966.
- Франк С. Л.* Предмет знания. Душа человека. - СПб., 1995.
- Челпанов Г. И.* Мозг и душа. - М., 1912.
- Шпет Г. Г.* Избранные психологические произведения. - М., 1996.
- Ярошевский М. Г.* Выготский: В поисках новой психологии. - СПб., 1993.

Основные понятия

Адаптация - постоянный процесс активного приспособления человека к социальной среде.

Амбивалентность чувств - двойственность, противоречивость нескольких одновременно испытываемых эмоциональных отношений.

Антропологизм - концепция, утверждающая взгляд на человека как на высшее и совершеннейшее произведение природы, познание которого дает ключ к ее тайнам.

Апперцепция - зависимость восприятия от прошлого опыта и от содержания деятельности человека.

Архе - первооснова мира, главная составляющая часть души.

Архетип - центральное понятие аналитической психологии Юнга. Обозначает образы, отражающие содержание культуры данного общества, которые передаются от поколения к поколению и скрыты в коллективном бессознательном.

Ассоцианизм - первая психологическая школа, возникшая в XVIII в. Объясняла происхождение всех психических процессов принципом ассоциации.

Ассоциация - связь между психическими явлениями, при которой восприятие одного из них влечет за собой появление другого.

Биогенетический закон - закон, описывающий открытое немецкими естествоиспытателями Ф.Мюллером и Э.Геккелем соотношение между этапами внутриутробного развития ребенка и этапами развития биологического вида.

Бихевиоризм - психологическое направление, отрицающее сознание как предмет исследования и сводящее психику к различным формам поведения.

Высшие психические функции - сложные, прижизненно формирующиеся психические процессы, социальные по своему происхождению. Отличительными особенностями ВПФ являются их опосредованный характер и произвольность.

Герменевтика - теория истолкования и понимания текста. Метод разъяснения основан на объективных основаниях (главным образом на значении слов) и субъективных, т. е. переживаниях и намерениях авторов.

Гештальтпсихология - психологическое направление, выдвинувшее программу изучения психики с точки зрения целостных структур - гештальтов, первичных по отношению к своим компонентам.

Глубинная психология (психоанализ) - ряд психологических школ, придающих решающее значение в организации человеческого поведения бессознательным, расположенным в слоях психики мотивам (влечениям, желаниям).

Гуманистическая психология - психологическое направление, признающее главным предметом исследования личность человека, рассматриваемую как уникальную целостную систему, стремящуюся к самоактуализации и постоянному личностному росту.

Детерминизм - закономерная и необходимая зависимость психических явлений от порождающих их фактов. Психологический детерминизм исходит из всеобщей причинной обусловленности психических явлений и состояний.

Душа - понятие, отражающее исторически изменявшиеся воззрения на психику животных и человека.

Знак - предмет или явление - представитель другого предмета или явления.

Идентификация - уподобление, отождествление с чем-либо или с кем-либо.

Индивидуальный стиль деятельности - устойчивая, индивидуально-специфическая система психологических средств и способов выполнения деятельности.

Инсайт - внезапное и невыводимое из прошлого опыта понимание существенных отношений и структуры ситуации в целом, на основе которого достигается осмысленное решение проблемы.

Интуиция - способность непосредственного постижения истины. Интеллигибельная интуиция предполагает, что такое постижение возможно только на основе рассудка, разума.

Интерииоризация - формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению внешнего опыта, переданного другими в виде сообщения или формы поведения.

Интенциональность - направленность (устремленность) сознания на предмет.

Катарсис - эмоциональное потрясение, вызывающее состояние внутреннего очищения, разрядки.

Креативность - творческие способности человека, проявляющиеся в разных сферах деятельности и характеризующие его личность.

Когнитивная психология - психологическое направление, рассматривающее психику как систему, предназначенную для переработки информации.

Мотив - побуждение к деятельности, связанное со стремлением к удовлетворению потребности.

Научение - процесс и результат приобретения индивидуально-го опыта, независимо от мотивации и способа этого приобретения - целенаправленного или стихийного.

Номинализм - направление в средневековой науке, представители которого считали, что общее понятие - это только имя, слово. В реальном мире существуют лишь отдельные вещи с их индивидуальными качествами.

Нус - всеобщий разум, нематериальное хранилище всеобщих знаний, накопленных человечеством.

Одаренность - качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешное выполнение деятельности.

Онтогенез - процесс формирования основных структур психики индивида в течение его детства.

Педология - комплексная наука о ребенке, имеющая практико-ориентированный характер и ставящая задачу всестороннего изучения ребенка и составления целостного представления о его жизни и психическом развитии.

Персонализм - направление в психологии, основанное В. Штерном; его представители рассматривали в качестве предмета исследования целостную личность как особую первичную реальность.

Позитивизм - научное направление, в котором доказывалось, что источником истинного знания являются эмпирические, конкретные науки, использующие объективные методы, а не умозрительные рассуждения. Основатели - О. Конт, а также Д. С. Милль и Г. Спенсер.

Познавательные (когнитивные) процессы - психические процессы, отражающие различные стороны действительности в виде образов или представлений (восприятие, память), которые впоследствии преобразуются при помощи мышления и воображения. Эти процессы служат инструментами познания окружающего мира, картина которого создается на основе данных, полученных при помощи познавательных процессов.

Психоанализ - метод исследования глубинных, бессознательных структур психики.

Психология - наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности.

Развитие психики - закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях.

Рационализм - концепция, объясняющая происхождение знания из данных, полученных мышлением. При этом знания о частных предметах формируются у человека на основе ощущения и восприятия, но знания о всеобщих закономерностях и понятиях могут быть получены (извлечены) только из разума или при его помощи.

Реализм - направление в средневековой науке, считавшее, что общие понятия (универсалии) реально существуют и предшествуют единичным вещам.

Рекапитуляционная теория - теория С. Холла, распространившая биогенетический закон и на психическое развитие детей. Представители этой теории доказывали, что онтогенез есть краткое повторение филогенеза.

Рефлексия (интроспекция, самонаблюдение) - процесс самопознания человеком своих внутренних психических состояний и переживаний. Рефлексия является одним из первых методов исследования психики.

Речь эгоцентрическая - речь, внешняя по форме и внутренняя по содержанию, т. е. обращенная к себе.

Сенсуализм - концепция, объясняющее происхождение всех видов знания из данных, полученных органами чувств. В этой концепции ощущение, восприятие и память являются основой знаний о частном (единичных предметах или ситуациях). Обобщение этого первичного знания с помощью мыслительных операций приводит к формированию понятий, знания о всеобщем.

Социализация - процесс и результат активного присвоения человеком норм, идеалов, ценностных ориентации, установок и правил поведения, значимых для его социального окружения.

Социальная ситуация развития - специфическая для каждого возрастного этапа система отношений ребенка с окружающим миром, отраженная в его переживаниях.

Способности - индивидуально-психологические особенности, обуславливающие легкость и быстроту обучения.

Тест - стандартизированная система заданий, позволяющая быстро и объективно измерить уровень развития определенного психологического качества. Выделяют *тесты интеллекта*, *тесты одаренности (креативности)*, *тесты достижений* и *личностные тесты*.

Трансфер - применяемый в психоанализе термин, обозначающий перенос на психотерапевта эмоционального отношения пациента к значимым для него людям, прежде всего родителям.

Установка - бессознательная готовность человека действовать определенным образом и в определенном направлении.

Филогенез - процесс возникновения и исторического развития психики животных и человека.

Фрустрация - психическое состояние человека, вызванное трудностями (объективными или субъективными), которые возникают в процессе достижения цели.

Эйдола - обозначение невидимой глазу мини-копии предмета в древнегреческой психологии. Попадая в органы чувств, эйдола вызывает представление о данном предмете.

Эмпиризм - концепция, доказывающая, что истинная картина мира формируется на основе опытного знания.

Этология - наука об общебиологических основах и закономерностях поведения животных.

Оглавление

Предисловие.....	3
Глава 1. Предмет истории психологии, его развитие и методологические принципы психологической науки.....	5
Предмет и методы истории психологии.....	5
Этапы развития психологии.....	6
Основные факторы и принципы, определяющие развитие психологии.....	11
Глава 2. Развитие психологии в период античности.....	24
Общая характеристика психологии в период античности.....	24
Первые психологические теории античности.....	35
Ведущие психологические теории античности (классический период).....	45
Психологические концепции эллинизма.....	64
Глава 3. Психологические теории Средневековья и эпохи Возрождения.....	82
Общая характеристика психологии в эпоху Средневековья.....	82
Развитие европейской психологии в IV-XI веках.....	89
Арабская психология.....	92
Психология в позднем Средневековье (XII-XV века).....	96
Развитие психологии в эпоху Возрождения.....	99
Глава 4. Развитие психологии в Новое время.....	104
Общая характеристика психологии в Новое время.....	104
Первые теории Нового времени.....	109
Рационализм в психологии.....	119
Сенсуализм в психологии.....	131
Глава 5. Развитие психологии в XVIII веке.....	141
Общая характеристика психологии в XVIII веке.....	141
Развитие французской психологии.....	143
Развитие немецкой психологии.....	150
Зарождение и развитие ассоциативной психологии.....	154
Глава 6. Развитие ассоциативной психологии в XIX веке.....	163
Общая характеристика ассоциативной психологии.....	163
Классические теории ассоциативной психологии.....	166
Развитие ассоциативной психологии во второй половине XIX века....	168
Становление экспериментальной психологии.....	176
Глава 7. Развитие психологии на рубеже XIX - XX веков.....	194
Становление и развитие новых психологических школ.....	194
Структурализм.....	196
Вюрцбургская школа.....	199
Функционализм.....	202
Французская психологическая школа.....	213
Описательная психология.....	225
Глава 8. Развитие отраслей психологии.....	230
Психология развития.....	230
Этническая психология.....	254

Социальная психология.....	262
Дифференциальная психология.....	279
Глава 9. Бихевиоризм и гештальтпсихология: становление и развитие в XX веке.....	291
Методологический кризис в психологии.....	291
Общая характеристика бихевиоризма.....	295
Теория Торндайка.....	299
Теория Уотсона.....	301
Возникновение и развитие необихевиоризма.....	304
Теория оперантного бихевиоризма.....	308
Теории социального научения.....	313
Общая характеристика гештальтпсихологии.....	318
Исследования процесса познания.....	321
Динамическая теория личности и группы Левина.....	330
Глава 10. Глубинная психология (психоанализ) и ее развитие в XX веке.....	338
Общая характеристика глубинной психологии.....	338
Теория Фрейда.....	342
Аналитическая психология Юнга.....	350
Индивидуальная психология Адлера.....	354
Развитие психоанализа в 30-50-е годы.....	360
Модификация глубинной психологии во второй половине XX века.....	367
Глава 11. Появление новых направлений во второй половине XX века: гуманистическая, генетическая и когнитивная психология.....	384
Общая характеристика гуманистической психологии.....	384
Первые теории гуманистической психологии.....	386
Теория Маслоу.....	388
Теоретические и психотерапевтические концепции Роджерса и Франкла.....	393
Генетическая психология.....	401
Когнитивная психология.....	409
Глава 12. Развитие отечественной психологии.....	416
Общий обзор развития психологии в России.....	416
Зарождение российской психологии. Две тенденции в ее развитии. . .	421
Психология на рубеже XIX-XX веков.....	444
Отечественная психология в 20-40-е годы XX века.....	481
Российская психология во второй половине XX века.....	518
Основные понятия.....	534

Учебное издание

Марцинковская Татьяна Давыдовна

История психологии

Учебное пособие

Редактор *Е. В. Сатарова*

Технический редактор *Е. Ф. Коржуева*

Компьютерная верстка: *Д. В. Поляченко*

Корректоры *В. Т. Козлова, В. Н. Рейбекель*

Диaposитивы предоставлены издательством

Изд. № А-3-IV. Подписано в печать 03.06.2004. Формат 60 x 90/16.
Гарнитура «Тайме». Печать офсетная. Бумага тип. № 2. Усл. печ. л. 34,0.
Тираж 10000 экз. Заказ № **13484**.

Лицензия ИД № 02025 от 13.06.2000. Издательский центр «Академия».
Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д.003903.06.03 от 05.06.2003.
117342, Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, к. 328. Тел./факс: (095)330-1092, 334-8337.

Отпечатано на Саратовском полиграфическом комбинате.
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.



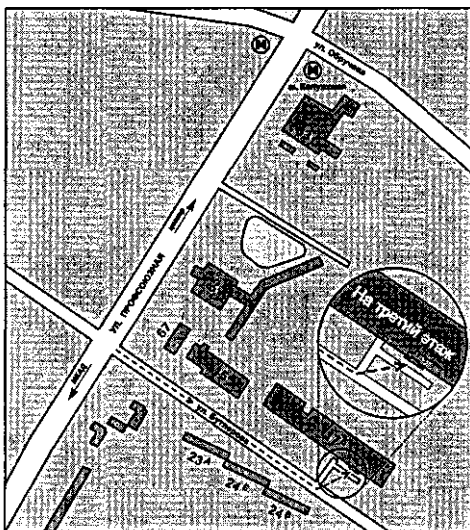
Книги Издательского центра «АКАДЕМИЯ» можно приобрести

В розницу:

- Книжный клуб «Олимпийский» (Олимпийский пр-т, 16, 5-й этаж, место 20; 3-й этаж, место 166)
- Книжная ярмарка на Тульской (Варшавское шоссе, 9, магазин-склад «Марко»)
- Московский дом книги (ул. Новый Арбат, 8)
- Дом педагогической книги (ул. Б.Дмитровка, 7/5; ул. Кузнецкий мост, 4)
- Торговый дом «Библио-Глобус» (ул. Мясницкая, 6)
- Дом технической книги (Ленинский пр-т, 40)
- Дом медицинской книги (Комсомольский пр-т, 25)
- Библиосфера (ул. Марксистская, 9)
- Сеть магазинов «Новый книжный» (Сухаревская пл., 12; Волгоградский пр-т, 78)

Оптом:

- Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, 3-й этаж, к. 328 (здание ГУП «Книгоэкспорт»).
Тел./факс: (095)334-7873, 330-1092, 334-8337. E-mail: academia@rol.ru



- Санкт-Петербург, наб. Обводного канала, д. 211-213, литер «В».
Тел./факс: (812) 259-6229, 251-9253. E-mail: fspbacad@comset.net
(оптово-розничная торговля)

Издательство имеет возможность отправлять заказанную литературу железнодорожными контейнерами, почтово-багажными вагонами и почтовыми отправлениями.



УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
«АКАДЕМИЯ»

ПРЕДЛАГАЕТ ВАШЕМУ ВНИМАНИЮ
СЛЕДУЮЩИЕ КНИГИ:

В.С.МУХИНА

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ФЕНОМЕНОЛОГИЯ
РАЗВИТИЯ, ДЕТСТВО, ОТРОЧЕСТВО

Объем 456 с.

В учебнике раскрываются вопросы феноменологии общего развития и онтогенеза с рождения до юношеского возраста. Автор, лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования за 1997 год, показывает, что развитие ребенка происходит через его деятельность. Индивидуальное развитие человека рассматривается в двух ипостасях: как социальной единицы и как уникальной личности. В книге представлена авторская концепция механизмов, определяющих развитие личности и ее социальное бытие.

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ДЕТСТВО,
ОТРОЧЕСТВО, ЮНОСТЬ: ХРЕСТОМАТИЯ

Составители **В.С.МУХИНА, А.А.ХВОСТОВ**

Объем 624 с.

В хрестоматии раскрывается феноменология детства, отрочества, юности через психологическую литературу, отражающую возраст в научных теориях и эмпирических исследованиях. Кроме того, представлены образцы исповедальной литературы, дневников философов, религиозных мыслителей, ученых, писателей, художников, обращенных в свое детство, отрочество, юность. Приведены также дневниковые записи наблюдений за детьми.

Учебный комплект для студентов психолого-педагогических факультетов педагогических университетов, психологов, а также всех интересующихся проблемами возрастной психологии.

А.В.ПЕТРОВСКИЙ, М.Г.ЯРОШЕВСКИЙ

ПСИХОЛОГИЯ

Объем 512 с.

Настоящий учебник является продолжением цикла учебников для вузов, вышедших под редакцией А.В.Петровского, - «Общая психология» (1970, 1976, 1977, 1986) и «Введение в психологию» (1995, 1996, 1997), удостоенных в 1997 г. премии Правительства РФ в области образования. В книге раскрываются предмет, методы, исторический путь развития, а также категории психологии, психические процессы и индивидуально-психологические особенности личности.

Для студентов высших педагогических учебных заведений.

ПСИХОЛОГИЯ ВОЗРАСТНЫХ КРИЗИСОВ

Под ред. В.С.Мухиной

Объем 184 с.

В пособии прослежен генезис представлений о возрастных кризисах в отечественных и зарубежных научных парадигмах. Описаны исследования, вскрывающие психологическое содержание и характер протекания отдельных возрастных кризисов: кризиса новорожденности, одного года, трех лет, семи лет, предподросткового и подросткового, а также кризисов взрослости. Дана клиническая картина поведения детей в кризисные периоды развития.

Для студентов высших учебных заведений.

Д.Б.ЭЛЬКОНИН

ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Объем 384 с.

В пособие включена широко известная, но до настоящего времени ни разу не переиздававшаяся работа Д. Б.Эльконина «Детская психология», в свое время явившаяся первым в нашей стране учебником по этой дисциплине, а также избранные статьи Д.Б.Эльконина. В основной части книги охарактеризованы предмет и методы детской психологии, подробно рассмотрено психическое развитие ребенка с рождения до семи лет. Здесь приведены результаты наблюдений и экспериментальных исследований отечественных ученых, давно ставших хрестоматийными для курса возрастной психологии, но доступных только в крупных библиотеках. Дополнительно включенные в книгу статьи призваны ознакомить читателя с более поздними разработками Д.Б.Эльконина: его знаменитой концепцией возрастной периодизации, важнейшими достижениями в изучении психологии

детей раннего, дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста.

Для студентов психологических и педагогических специальностей вузов.

Б.Д.ЭЛЬКОНИН

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Объем 144 с.

В пособии рассматривается психология развития как наука, объектом изучения которой является акт развития. Он представлен в двух аспектах: как определенное состояние жизни и как культуросозидательное действие. В книге показана возможность экспериментального изучения акта развития. Рассмотрение проблем психологии развития ведется в контексте культурно-исторической теории Л.С.Выготского.

Для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология».

А.Н.СУХОВ, А.А.БОДАЛЕВ, В.Н.ПАНФЕРОВ и др.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Объем 600 с.

В пособии изложены основы социально-психологической теории и главных направлений прикладной социальной психологии. Рассматривается широкий круг вопросов: социально-психологические теории личности; система общения; характеристика социальных институтов и общностей; социальная напряженность и конфликты; природа социальных влияний и т.д.

Для студентов высших учебных заведений. Может быть полезно психологам, социологам, социальным работникам.

Е.В.АНДРИЕНКО

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Объем 264 с.

В учебном пособии системный курс социальной психологии изложен с позиции совокупного личностного подхода. Рассматриваются проблемы социального контроля, общения, лидерства и руководства, межгрупповых и внутригрупповых отношений, социализации и социального развития человека. Представлены педагогические аспекты некоторых традиционных социально-психологических тем.

Для студентов высших педагогических учебных заведений. Может быть использовано студентами, преподавателями средних педагогических учебных заведений.