**Пути развития отечественной психологии в 20-50-е годы XX столетия**

М. Г. Ярошевский

Реактология. Попытки выйти из тупика, созданного конфронтацией между психологией сознания, опиравшейся на субъективный метод, и успешно развивавшимся с опорой на объективный метод бихевиоризмом, предпринял в России К.Н.Корнилов (1879-1957). Он выступил, когда в стране утвердился в качестве господствующей идеологии марксизм с его философским кредо – диалектическим материализмом. Используя идею диалектического единства, Корнилов надеялся преодолеть как агрессивную односторонность рефлексологии Бехтерева и Павлова (она претендовала на единственно приемлемое для материалиста объяснение поведения), так и субъективизм интроспективного направления (лидером которого в России был Г.И.Челпанов).

Основным элементом психики Корнилов предложил считать реакцию. В ней объективное и субъективное нераздельны. Реакция наблюдается и измеряется объективно, но за этим внешним движением скрыта деятельность сознания. Став директором бывшего челпановского института, Корнилов предложил сотрудникам изучать психические процессы в качестве реакций (восприятия, памяти, воли и т. д.). Он даже переименовал соответствующие лаборатории. Фактически же экспериментальная работа свелась к изучению скорости и силы мышечных реакций.

Таковой на деле оказалась предложенная Корниловым "марксистская реформа психологии". С Корниловым разошлось большинство психологов. Одни покинули институт, не приняв программу превращения психологии в "марксистскую науку". Другие, считая марксистскую методологию перспективной для поисков выхода психологии из кризиса, пошли иным путем.

Психология социального бытия Г.Г.Шпета. Предложенный Корниловым путь развития отечественной психологии только на основе марксистской методологии был не единственным, разрабатывавшимся в те годы. В этот период была предпринята попытка сформировать новую психологию, ориентированную на философию и альтернативную как марксистской психологии, так и науке о поведении.

Эта попытка была сделана учеником Челпанова и немецкого философа Гуссерля (у которого он проходил стажировку в Геттингенском университете) Густавом Густавовичем Шпетом (1879-1937). В 1923 году Шпет стал вице-президентом ГАХНа – Государственной академии художественных наук, возглавив также и философскую секцию академии, которая определяла ее научные ориентации. Психология социального бытия, разрабатываемая Шпетом, предполагала анализ социально-исторических причин, обусловливающих развитие психики человека, в том числе его мышление и речь, его индивидуальные и национальные психические особенности, а также исследование, проблемы психологических основ культуры, которая была особенно значима для Шпета.

Г.Г.Шпет еще в Киеве становится учеником Челпанова, принимая активное участие в работе его психологического семинара. После переезда Челпанова в Москву Шпет по его приглашению также перебирается в этот город. Благодаря Челпанову Шпет сразу же входит в редакцию журнала "Вопросы философии и психологии" и в Московское психологическое общество, в котором он начинает активную работу. 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 Лопатина и других ученых, не могли существовать без философской методологической основы. В заседаниях Московского психологического общества, как и в работе редколлегии журнала, участвовали не только философы и психологи, но и историки, лингвисты, искусствоведы. Таким образом, еще в десятые годы у Шпета появляется пример пользы и значения межпредметных связей, которые позже станут одной из основ деятельности ГАХНа.

Важнейшим достижением академии явилось осуществление того комплексного, межкультурного подхода, о котором писали многие отечественные ученые – Кавелин, Веселовский, Ковалевский, Ключевский, Грот. Однако уникальность позиции ГАХНа проявилась 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, по мнению Шпета, является искусство. Он считал, что именно в искусстве соединяются действительность и наука, разорванные в процессе познания, и философия искусства, таким образом, становится философией "предельного бытия". В своих программных докладах в академии "Границы научного литературоведения" и "Искусство как вид знания" Шпет доказывал, что будущее не только искусства, но и науки (в том числе философии, психологии, эстетики) – в межкультурном взаимодействии, на базе которого и будет сформировано новое понимание, новое качество и науки, и культуры, и жизни.

Творчество Шпета отличало стремление к созданию универсальных научных методологических принципов, объясняющих данные не только гуманитарных, но и естественных наук.

Формирование этой методологии и находилось в центре исследовательских интересов ученых ГАХНа. Однако в 1929 году ГАХН закрывают, а Шпет, как и многие другие профессиональные психологи (в том числе и Челпанов), остается без работы. В 1935 году его арестовывают и высылают сначала в Енисейск, а потом в Томск, где он был арестован вторично и, расстрелян в 1937 году.

Арестованы были и многие коллеги Шпета по академии. Таким образом, попытка построения еще одной психологической школы была резко пресечена.

Точно так же несколько позднее была пресечена и попытка построения детской психологии и педологии.

Разгром педологии. Понять, как происходило развитие психологии, не обратившись к проблеме ее отношений с педологией, попросту невозможно.

Возникнув в конце XIX века на Западе (см. выше), педология, или наука о ребенке, в начале XX века распространяется в России как широкое педологическое движение, получив значительное развитие в годы, непосредственно предшествовавшие Октябрьской революции. В русле этого движения оказались работы психологов А.Л.Нечаева, Г.И.Россолимо, И.А.Сикорского, К.И.Поварнина, а также педагогов Л.Ф.Лесгафта и Ф.Ф.Эрисмана.

После 1917 года педологическая работа в России бурно развивается. Можно сказать, что все изучение психологии детей проводилось под эгидой педологии.

В первые годы советской власти появились и новые имена и новые проблемы, главной из которых была задача построения новой, марксистской детской психологии. Именно в этом видели свою цель А.Б.Залкинд, Л.П.Блонский, К.Н.Корнилов и др. Начало двадцатых годов связано с зарождением новой школы, формированием новых методов обучения. В этой обстановке и происходит интенсивное развитие педологии, которая ставила теперь своей задачей помочь в воспитании нового человека нового общества.

Первый педологический съезд состоялся в конце 1928 – начале 1929 года. На съезде была выработана общая платформа развития отечественной детской психологии. Достаточно сказать о новом понимании психического развития, которое было разработано М.Я.Басовым и Л.С.Выготским. Появление этих концепций доказывает, что 20-30-е годы были периодом расцвета, взлета отечественной детской психологии, и идеи, появившиеся в то время, еще в течение долгого периода направляли теоретические разработки ученых. Однако этот плодотворный период был недолгим. Уже в начале 30-х годов появляются критические статьи, направленные против педологии и детской психологии и связанные с их как действительными, так и мнимыми ошибками. Критику вызывало не только отсутствие квалифицированных психологов-практиков в учебных заведениях, но и теоретические положения педологии – ее механистичность, нередко эклектический подход к переработке психологических (особенно зарубежных) теорий. Но главной причиной критики являлось то, что цель, поставленная педологией, – формирование активной, творческой личности и индивидуальный подход к каждому ребенку – не являлась актуальной в условиях тогдашней социальной действительности. Закончилось формирование тоталитарного государства, пронизанного жесткой иерархической системой. В стране наступила эпоха сталинщины. Свобода, ушедшая из жизни общества, уходила и из жизни школы, которая вместо отношений кооперации, сотрудничества между учителями и учениками вводила иерархические отношения подчинения и послушания.

Все это привело к появлению известного постановления 1936 года "О педологических извращениях в системе наркомпросов" и директивному "закрытию" педологии. При этом вместе с действительными ошибками было выброшено и все позитивное, что было сделано этой наукой, было прервано развитие психологических школ и традиций, что является необходимым условием формирования науки.

Постановлением 1936 года педология фактически была запрещена. Она была объявлена антимарксистской, реакционной буржуазной лженаукой. Полностью были ликвидированы все педологические учреждения и учебные факультеты. Педологов увольняют с работы, арестовывают. Постановление 1936 года выплеснуло с водой и предмет внимания "псевдоученых" – ребенка.

В педологической науке было два основных направления – социогенетическое и биогенетическое. Лидером первого являлся А.Б.Залкинд (1888-1936), лидером второго – П.П.Блонский (1884-1941). Залкинд вместе с Блонским еще в начале 20-х годов был инициатором перестройки психологии на основе марксизма. Будучи одним из лидеров отечественной педологии, Залкинд пережил вместе с ней все ее взлеты и падения. Пытаясь отвести от этой науки обвинения в "антинародности и асоциальности", он согласился подготовить первый вариант постановления ЦК о педологии. Однако его стремление ценою многих компромиссов уберечь науку от разгрома не оправдалось. Прочитав постановление, которое вышло в июле 1936 года, где педология была объявлена "лженаукой", Залкинд скоропостижно скончался от инфаркта.

Как уже сказано, лидером биогенетического направления был Павел Петрович Блонский. Он отверг трактовку психологии как науки о душе или о явлениях сознания, полагая, что ее доступным научному методу объектом является поведение. При этом Блонский рассматривал поведение под углом зрения его развития, как особый исторический процесс, зависящий от социальных воздействий. Особое значение он придавал практической направленности психологии, позволяющей "политику, судье, моралисту" действовать эффективно.

Разница между представителями биогенетического и социогенетического направлений была не только во взглядах- на роль наследственности и среды, а и в вопросе о том, насколько биологические механизмы, лежащие в основе психического развития, пластичны и гибки, т.е. насколько среда может на них воздействовать. Сам факт воздействия среды, как и 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 заключались в оценке методов обучения и воспитания, предлагаемых психологами разных направлений.

Кроме проблемы биологического и социального, Блонский исследовал этапы формирования личности детей, причем большое внимание уделял проблемам одаренности и трудновоспитуемости.

Наибольшее значение для детской психологии имели работы Блонского, посвященные памяти и мышлению.

Л.С.Выготский: теория высших психических функций. Лев Семенович Выготский (1896-1934) – один из выдающихся русских психологов и философов. Считая первоначально, что новая психология призвана интегрироваться с рефлексологией в единую науку, Выготский осуждал рефлексологию за дуализм, поскольку, игнорируя сознание, она выносила его за пределы телесного механизма поведения. В статье "Сознание как проблема поведения" (1925) он намечает план исследования психических функций, исходя из их роли в качестве непременных регуляторов поведения, которое у человека включает речевые компоненты. Опираясь на положение Маркса о различии между инстинктом и сознанием, Выготский доказывает, что благодаря труду происходит "удвоение опыта" и человек приобретает способность "строить дважды: сперва в мыслях, потом на деле".

Марксизм утверждал, что человек – природное существо, но природа его социальна, и поэтому рассматривал телесные, земные основы человеческого бытия как продукт общественно-исторического развития. Разрыв между природным и культурным привел в учениях о человеке к концепции двух психологий, каждая из которых имеет свой предмет и оперирует собственными методами.

Для естественнонаучной психологии сознание и его функции причастны тому же порядку вещей, что и телесные действия организма. Поэтому они открыты для строго объективного исследования и столь же строго причинного (детерминистского) объяснения.

Для другой психологии предметом является духовная жизнь человека в виде особых переживаний, которые возникают у него благодаря приобщенности к ценностям культуры, а методом – понимание, истолкование этих переживаний.

Все помыслы Выготского были сосредоточены на том, чтобы покончить с версией о "двух психологиях", которая расщепляла человека.

Понимая слово как действие (сперва речевой комплекс, затем-речевую реакцию), Выготский усматривает в нем особого социокультурного посредника между индивидом и миром. Он придает особое значение его знаковой природе, благодаря чему качественно меняется структура душевной жизни человека и его психические функции (восприятие, память, внимание, мышление) из элементарных становятся высшими. Трактуя знаки языка 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. Эта программа успешно выполнялась им совместно с коллективом сотрудников, образовавших школу Выготского.

В центре интересов этой школы было культурное развитие ребенка. Наряду с нормальными детьми Выготский большое внимание уделял аномальным (страдающим от дефектов зрения, слуха, умственной отсталости), став основоположником особой науки дефектологии, в разработке которой отстаивал гуманистические ценности.

Первый вариант своих теоретических обобщений, касающихся закономерностей развития психики в онтогенезе, Выготский изложил в работе "Развитие высших психических функций", написанной в 1931 году.

Принципиальное нововведение, сразу же отграничившее его теоретический поиск от традиционной функциональной психологии, заключалось в том, что в структуру функции вводились особые регуляторы, а именно- знаки, которые создаются культурой.

Знак (слово) – "психологическое орудие", посредством которого строится сознание. Это понятие было своего рода метафорой. Оно привносило в психологию восходящее к Марксу объяснение специфики человеческого общения с миром. Специфика заключается в том, что общение опосредовано орудиями труда. Они изменяют внешнюю природу и в силу этого – самого человека. Речевой знак, согласно Выготскому, это также своего рода орудие. Но особое орудие. Оно направлено не на внешний мир, а на внутренний мир человека и преобразует его. Ведь прежде чем человек начинает оперировать словами, у него уже имеется доречевое психическое содержание. Этому "материалу", полученному от более ранних уровней психического развития (элементарных функций), психологическое орудие придает качественно новое строение. И тогда возникают высшие психические функции, а с ними вступают в действие законы культурного развития сознания, качественно иного, чем "натуральное", природное развитие психики (какое наблюдается, например, у животных).

Понятие о функции, выработанное функциональным направлением, радикально изменялось. Ведь это направление, усвоив биологический стиль мышления, представляло функцию сознания по типу функций организма. Выготский сделал решающий шаг из мира биологии в мир культуры. Следуя этой стратегии, он приступил к экспериментальной работе по изучению изменений, которые производит знак в традиционных психологических объектах: внимании, памяти, мышлении. Опыты, которые проводились на детях – как нормальных, так и аномальных, побудили под новым углом зрения интерпретировать проблему развития психики.

Новшества Выготского не ограничились идеей о том, что высшая функция организуется посредством психологического орудия. Не без влияния гештальтизма он вводит понятие о психической системе. Ее компонентами являются взаимосвязанные функции. Развивается не отдельно взятая функция (память или мышление), но целостная система функций. При этом в различные возрастные периоды соотношение функций меняется. (Например, у дошкольника ведущей функцией среди других является память, у школьника – мышление.)

Развитие высших функций совершается в общении. Учтя уроки Жане, Выготский трактует процесс развития сознания как интериоризацию. Всякая функция возникает сначала между людьми, а затем становится "частной собственностью" ребенка. В связи в этим Выготский вступил в дискуссию с Пиаже по поводу так называемой эгоцентрической речи. Выготский экспериментально показал, что эта речь, вопреки Пиаже, не сводится к оторванным от реальности влечениям и фантазиям ребенка. Она исполняет роль не аккомпаниатора, а организатора реального практического действия. Размышляя с самим собой, ребенок планирует его. Эти "мысли вслух" в дальнейшем интериоризируются и преобразуются во внутреннюю речь, сопряженную с мышлением в понятиях.

"Мышление и речь" (1934) – главная, обобщающая книга Выготского. В ней он, опираясь на обширный экспериментальный материал, проследил развитие понятий у детей. Теперь на передний плац выступило значение слова. История языка свидетельствует, как изменяется значение слова от эпохи к эпохе. Выготским же было открыто развитие значений слов в онтогенезе, изменение их структуры при переходе от одной стадии умственного развития ребенка к другой. Когда взрослые общаются с детьми, они могут не подозревать, что слова, ими употребляемые, имеют для них совершенно другое значение, чем для ребенка, поскольку детская мысль находится на другой стадии развития и потому строит содержание слов по особым психологическим законам.

Важность открытия этих законов для обучения и развития маленького мыслителя очевидна. Выготский обосновал идею, согласно которой "только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развитию". В связи с этим он ввел понятие о "зоне ближайшего развития". Под ней имелось в виду расхождение между уровнем задач, которые ребенок может решить самостоятельно или под руководством взрослого. Обучение, создавая подобную "зону", и ведет за собой развитие.

В данном процессе внутренне сомкнуты не только мысль и слово, но и мысль и движущий ею мотив (по терминологии Выготского – аффект). Их интегралом является переживание как особая целостность, которую Выготский в конце своего рано оборвавшегося творческого пути назвал важнейшей "единицей" развития личности. Он трактовал это развитие как драму, в которой имеется несколько "актов" – возрастных эпох.

Важное значение в развитии ребенка Выготский придавал кризисам, которые тот испытывает при переходе от одной возрастной ступени к другой.

Умственное развитие трактовалось Выготским как нераздельно сопряженное с мотивационным (по его терминологии – аффективным), поэтому в своих исследованиях он утверждал принцип единства "аффекта и интеллекта". Однако реализовать программу исследований, анализирующих этот принцип развития, ему помешала ранняя смерть. Сохранились лишь подготовительные материалы в виде большой рукописи "Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование". Основное содержание исследования составляет анализ "Страстей души" Декарта – работы, которая согласно Выготскому определяет идейный облик современной психологии чувств с ее дуализмом низших и высших эмоций. Выготский полагал, что перспектива преодоления дуализма заложена в "Этике" Спинозы, однако каким образом удастся перестроить психологию, опираясь на философию Спинозы, он не показал.

Труды Выготского отличала высокая методологическая культура. Изложение конкретных экспериментально-теоретических проблем неизменно сопровождалось философской рефлексией. Наиболее ярко это сказалось как в работах о мышлении, речи, эмоциях, так и при анализе путей развития психологии и причин ее кризиса в начале XX века. Выготский полагал, что кризис имеет исторический смысл. Его рукопись, которая была впервые опубликована только в 1982 году (хотя написана в 1927 году), так и называлась – "Исторический смысл психологического кризиса". Этот смысл, как считал Выготский, заключался в том, что распад психологии на отдельные направления, каждое из которых предполагает собственное, несовместимое с другими понимание предмета и методов психологии, закономерен. Преодоление этой тенденции к распаду науки на множество отдельных наук требует создания особой дисциплины "общей психологии" как учения об основных общих понятиях и объяснительных принципах, позволяющих этой науке сохранить свое единство. В таких целях философские принципы психологии должны быть перестроены и эта наука должна быть избавлена от спиритуалистических влияний, от версии, согласно которой главным методом в ней должно стать интуитивное понимание духовных ценностей, а не объективный анализ природы личности и ее переживаний.

В связи с этим Выготский намечает проект (также не реализованный, как и многие другие его замыслы) разработки психологии "в терминах драмы". Он пишет о том, что "динамика личности – это драма". Драматизм выражен во внешнем поведении в том случае, когда происходит столкновение людей, исполняющих различные роли "на сцене жизни". Во внутреннем плане драматизм связан, например, с конфликтом между разумом и чувством, когда "ум с сердцем не в ладу".

Хотя ранняя смерть не позволила Выготскому реализовать многие перспективные программы, его идеи, раскрывшие механизмы и законы культурного развития личности, развития ее психических функций (внимания, речи, мышления, аффектов), наметили принципиально новый подход к коренным вопросам формирования личности. Это существенно обогатило практику обучения и воспитания детей. Идеи Выготского получили широкий резонанс во всех науках, исследующих человека, в том числе в лингвистике, психиатрии, этнографии, социологии. Они определили целый этап в развитии гуманитарного знания в России и поныне сохраняют свой эвристический потенциал.