

Церковь как колыбель психологической цивилизации сближала науку, искусство и религию, постоянно контролируя их интерференцию в целях невмешательства в личную жизнь человека как тайну божественного домостроительства. Здесь теология следовала Аристотелю, считавшего, что о свободе можно думать как об отсутствии вмешательства.

Св. Августин, С. Бозций на Западе, св. Максим Исповедник, Св. Иоанн Дамаскин на Востоке, сузили дистанцию теологии и психологии, позволившую оценить коэффициент возникновения новых концепций, касающихся, в первую очередь, герменевтики с ее последующим переходом к феноменологии. Материалистическому психологу приходилось выражать несогласие с метафизической причиной этих взглядов, агитируя детерминизм как “единственно верный” путь психологического познания, демонстрирующего большее, по сравнению с теологией, “правдоподобие” в силу своей наглядности. Наиболее значительный удар в данном направлении пришелся на схоластику, обеспечивающую системный подход в изучении природы человека. Эта “подозрительная личность” Фома Аквинат считал, что иногда мы можем действовать в согласии с собственной волей. Но когда речь идет об объективных оценках, все зависит не от вкуса или прихоти, а от того достаточно ли данный человек похож на человека (вспомним – “человек есть психологической мерой Бога”). То, что хорошо для одного, плохо для другого. “Зло, взятое само по себе, есть ничто”. Поэтому каждая вещь стремится быть собой, и в этом ее добро. Хороший человек – это состоявшийся или счастливый. А для того, чтобы быть счастливым, говорит Аквинат, надо поступать (“моделировать”) определенным образом или быть определенно рода личностью.

Коль скоро речь идет об истории психологии, то не существует причины, по которой психология не могла бы стать тем, чем есть, то есть наукой о душе. Однако, по христианскому откровению, она предназначена для жизни, которая выходит за пределы ее опыта, но апеллирует к опыту уникальной личности: “Я пришел, чтобы имели жизнь и имели с избытком” [Ин 10, 10]. По Аквинату, мы имеем дело с “вдунутыми” (*infusae*) добродетелями. Их не достичь своими усилиями, они даны Богом. Психология предназначена для дружбы с Ним”.

Изучение курса “История психологии” в профессионально-психологической университетской подготовке

Полонников А. А.

Контекст нашего размышления задает взгляд Т. Куна на роль истории науки в легитимации научной парадигмы (Т. Кун, 1975). Резюмируем кратко его точку зрения. Историк науки, как правило, ставит перед собой несколько задач. Во-первых, он должен “определить, кто и когда открыл или изобрел каждый научный факт, закон и теорию”, то есть реконструировать порядок появления идей, определить их место и ранг; а, во-вторых, “описать и объяснить наличие массы ошибок, мифов и предрассудков, которые препятствовали скорейшему накоплению составных частей современного научного знания”. Вторая задача носит критический характер, а потому ценностно заряжена. В своей совокупности обе эти задачи преследуют цель создать целостный и относительно непротиворечивый образ науки, без которого ее нормальное парадигмальное функционирование просто не мыслимо. Из этого следует, что история психологии как научная дисциплина не просто изучает имевшуюся в прошлом последовательность событий, а реализует в структуре создаваемых ею значений вполне определенное социальное отношение и практический интерес, выступая одновременно в качестве формы самосознания дисциплины.

Поскольку и наука в целом представляет собой не просто практику исследования, а конвенцию (по умолчанию) идентифицирующих себя с ее символическим порядком групп, история выполняет еще и функцию приобщения заинтересованных индивидов, формирования их профессиональной идентичности в целом. Вот почему историзация научного сообщества представляет собой важнейший социо-культурный и социально-психологический механизм становления исследовательской традиции. В результате каждая научная

парадигма стремится к производству собственной исторической дескрипции. Этим обстоятельством можно объяснить наличие множества несовпадающих историко-психологических описаний, число которых сегодня продолжает стремительно расти.

Развивая мысль Т.Куна об историзации как неспецифической социопрактике воспроизводства научного опыта в культуре, добавим, что в самом общем виде матрица исторической идентификации ученого может быть рассмотрена как интегративная структура, включающая в себя: символы прошлого и будущего, нормативно-деятельностные и этические **пре**скрипции, специфический язык – научное арго (матрица научной самоидентификации представляет собой нашу реинтерпретацию структуры мифов идентичности, предложенных белорусским культурологом И. Бобковым в 1993). Относительно непротиворечивое соотношение указанных компонент является необходимым условием единства профессионального “Я” ученого (Л. Микешина, 2002). Это значит, что вне процесса и процедур историзации формирование и трансляция традиционно понимаемого профессионализма оказывается под вопросом.

Таким образом, историзация может быть понята как один из механизмов воспроизводства профессиональной идентичности в культуре, сущность которого состоит в производстве определенного символического порядка, размещении его во времени и риторизации. Также как память человека (и, соответственно, личную идентичность) мы можем связывать с возникновением и развитием его словаря, возникновение исторического нарратива науки означает начало ее сознательной жизни. Процессы историзации, как уже было указано, в самом общем виде включают в себя отбор и концептуализацию значимых для утверждающего себя научного сообщества событий и фактов, реинтерпретацию всего известного исследовательского опыта в контексте принимаемых символических обязательств, реификацию (придание статуса само-собой-разумеющегося) созданному смысловому универсуму, сакрализацию исходных категорий и признанных знаковыми персон. Процедуры историзации носят по преимуществу нарративный характер и разворачиваются в форме устных сообщений (преданий) или письменных текстов официальной истории науки. Местом их актуализации обычно выступает образование. Причем образование как институциональное, так и стихийное, включенное, например, в производственную деятельность.

До сих пор речь шла об истории науки в целом и истории психологии, в частности, как об особенной исследовательской практике вне образовательного процесса. Проведение границы между практикой историко-психологического исследования и образовательным опытом при монопарадигмальном господстве излишне, поскольку образование выступает местом проекции профессионального интереса и само определяется в контексте подготовки специалистов, способных по окончании университета активно развивать парадигмальные установки. Вот почему в институционально оформленном образовании процессы историзации присутствуют не только в соответствующих учебных курсах, но и пронизывают все возможные формы учебной активности. Как пишет по этому поводу Т.Кун, парадигма научного сообщества обнаруживает себя в учебниках, лекционном взаимодействии, лабораторных работах. С этой точки зрения, символическая идентификация будущих профессионалов с осваиваемой научной парадигмой крайне затруднена, если нет общезначимых книг (“парадигмальных Библий”), если студенты, причем во многих поколениях, не овладевают типовыми для данной науки экспериментами, способами их обоснования и теоретической интерпретации. Взаимоподтверждение осуществляемых действий позволяет учащимся принимать новую профессиональную реальность как базовую. Синхронизация взаимных реакций на общепризнаваемые обстоятельства – необходимое социально-психологическое условие становления исторического сообщества. Поскольку в такого рода единствах, как правило, доминируют конформные процессы, то об осознанности “исторического самосознания” общностей можно говорить в известных пределах. Так, в образовании осуществляется трансформация обыденного опыта студентов в профессиональный, его переключение или альтернация (П. Бергер, Т. Лукман, 1995).

Обобщая, скажем, что без указанных процессов и процедур историзации профессиональная идентичность будущего психолога диффузирует, границы размываются, пытаясь в организованные на базе повседневного опыта эклектические единства. Таким образом, для становления профессионального сознания и самосознания, развития научных школ и дисциплин практика историзации имеет решающее значение. В качестве психологического условия ее осуществления может рассматриваться символическая идентификация индивида с идеальными структурами принимаемого опыта. Результатом становится приобретенная студентом особая "оптика" и профессиональное видение (Е. Климов 2000). Только в этом случае возможно критериальное или интуитивное определение профессионала как такового.

В образовании задачу историзации призваны решать специальные агенты и органы историзации: учебные предметы, пособия, подготовленный педагогический персонал, однако не столько непосредственно, сколько опосредовано, через оформление и манифестацию в учебном процессе предметов символической идентификации. Именно они и составляют относительно гомогенное пространство альтернативы сознания студентов, принятия ими профессиональных установок и соответствующего языка, равно как и практик его употребления (коммуникации). В этом отношении важно не столько то, о чем говорится, сколько та позиция, из которой осуществляется высказывание, та система ориентации и социокультурного самоопределения, которая служит интерпретационным основанием и на деле выступает предметом культурной трансляции.

Однако описанные выше условия идеальны в том смысле, что в реальном образовательном процессе не соблюдаются, а сегодня и соблюдены быть не могут. Это связано не только с тем, что педагогический корпус современного университетского психологического образования порой тяготеет к самым различным профессиональным приоритетам, несоизмеримым трактовкам предмета психологии, но и со сложившейся информационной ситуацией, с выбросом на рынок профессиональных идентичностей огромного количества символической продукции, которая размывает необходимые идентификационные условия.

Для преподавателя истории психологии указанное информационное обстоятельство оборачивается проблемой выбора исходной схемы интерпретации. Не требует особых доказательств тот факт, что история психологической науки, рассказанная феноменологом, окажется разительно отличающейся от транскрипции бихевиориста, а психоаналитический взгляд вынужден будет обойти вниманием многое из того, что представляется ценным объективистскому прагматическому взгляду. В то же время сегодня становится все более очевидной утопичность свободной от культуры и практического интереса объективной точки зрения. В результате курс истории психологии, выполненный в рамках строгих парадигмальных установлений, оказывается бомбардирован не только разнокачественными в смысле оснований спецкурсами, но и претендующими на фундаментализм базовыми дисциплинами. Символические обязательства, взятые студентами в ходе изучения истории психологии, оказываются разоблаченными или деформированными в смежных коммуникативных учебных обстоятельствах. Задача историзации и формирования профессиональной идентичности перестает решаться. Многообразие форм психологического знания и стоящих за ним культурных предпосылок и интересов определенных профессиональных групп оборачивается вопросом о самой практике историзации в образовании или о способе преподавания курса истории психологии. Его изложение теперь не может не быть саморефлексивным, поскольку любое определение или оценка оказываются связанными с необходимостью объективации систем дискурсивного развертывания. Это, во-первых.

Во-вторых. Определяемое в учебной коммуникации историческое значение теперь не может рассматриваться как репрезентация внеязыковой действительности. Мы, вслед за П.Я. Гальпериным, в обучении начинаем различать в структуре значения когнитивные и лингвистические компоненты. И если первое, по мнению этого исследователя, является

“продуктом познания вещей” и “служит средством ориентировки действий с этими вещами” – то лингвистическая проекция формируется в пространстве человеческих смыслов “как средство организации совместной деятельности” и побуждает “слушателей действовать в желаемом направлении” (П. Гальперин, 1998). На последнее обстоятельство указывал в свое время и Л.С. Выготский. Как известно, он подчеркивал необходимость учитывать социальный аспект значения, поскольку считал, что значение – это не только обобщение (когнитивная составляющая), но также и общение (лингвистическая или коммуникативная). Последнее указывает на межличностное измерение значения. Однако интерпретация П.Я. Гальперина позволяет нам в опыте общения видеть еще и его практическую направленность.

Это означает, что социальные смыслы, подлсжащие экспликации в курсе истории психологии, образуются на пересечении систем ориентации интерпретатора и интерпретируемого опыта. В этом отношении критические оценки перестают быть абсолютными и помещаются в относительный контекст коммуникативного взаимодействия. Или, если данное положение определять в терминах психологической герменевтики, то смысл полагается не в структурах репрезентируемого мира или в замещающем мир тексте, не в когнитивном “внутреннем” пространстве относящегося к этому тексту субъекта, а в пространстве диалога, или в коммуникации.

Таким образом, изучение курса “История психологии” переопределяется с задачи фундирования профессионального сознания будущих психологов базовыми категориями психологической науки с его основной целью “дать развернутое представление об исторических этапах развития психологического учения, отметить вклад конкретных исследователей и школ в общую структуру знаний о психике” на формирование у студента языкового самосознания и контекстуальной чувствительности.

Особое значение в прагматике курса истории психологии приобретает возникающая в нем форма самоотношения студента и преподавателя. То отношение, которое мы описали в самом начале изложения, носило характер символической идентификации с осваиваемой традицией, что в опыте обучения оборачивалось пересимволизацией или альтернативой. Поскольку в ситуации культурной паритетности различных психологических опытов эта задача обнаруживает свою проблематичность, то в чем теперь может быть увидено образовательное значение данного курса? Это значение может быть определено посредством реинтерпретации категории и соответствующей практики историзации, размещаемой в образовании. Это переопределение касается, прежде всего, проведения границы между профессиональной деятельностью как таковой и образовательной практикой. Прямая проекция форм историзации систем профессиональной деятельности становится недопустимой, и стремление к идентификации студента с символами профессиональной идентичности теряет свою валентность. Из этого следует, что учебные курсы превращаются из предметов усвоения в материал для аналитических и деконструктивных работ студентов, что означает реально еще одно преобразование. Психологические опыты деонтологизируются, оформляются в виде текстовых образований, причем текстуализации оказываются подвержены и идентификационные процессы и его продукты. В результате в образовательной коммуникации встречаются не идентичности и претендующие на их переопределение профессионально-идеальные формы, а тексты. Историзация как практика преобразуется в историографию, предметом которой становятся практики создания историй, поддерживаемые историзацией практики и их социокультурная укорененность.

И если раньше языком учебных предметов был либо язык осваиваемой традиции (с которой предполагалось студенту осуществить самоидентификацию), либо заимствованный лексикон (от имени излагаемой парадигмы), то теперь категориальный аппарат психологической историографии заимствует язык социального конструкционизма, который отказывается от принципа онтологизма в самом своем устройстве. В философско-методологическом плане основанием образовательных практик становится постмодернистский дискурс, т.е. он начинает рассматриваться как локальная онтология образования. Про-

фессиональная идентичность будущего психолога приобретает параметры социального конструкта в ситуации профессионального действия с реализацией заложенной в ней позиции внутреннего самодистанцирования "как если бы" (К. Роджерс, 1986).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ БЕЛОРУССКИХ ПСИХОЛОГОВ

Пономарева М. А.

Художественная литература по силе воздействия на внутренний духовный мир человека занимает одно из важнейших мест в развитии личности как субъекта познания других людей (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, Е.А. Климов, Л.Н. Рожина, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, И.И. Чеснокова и др.). По утверждению С.Л. Рубинштейна, произведения искусства представляют собой овеществленные акты познания людьми друг друга.

Б.Г. Ананьев выделяет три пути познания человеком человека: через изучение психологии как науки, через непосредственный контакт с объектом познания, через восприятие художественного изображения человека. Подлинная художественная литература дополняет непосредственное познание, обогащает его теоретическими сведениями, относящимися к различным областям человекознания.

А.А. Бодалев полагает, что художественная литература способствует расширению и накоплению жизненного опыта человека, а преломление индивидуального опыта через идеи и образы искусства является одним из важнейших условий формирования человека как субъекта познания в современную эпоху.

Согласно положениям С.П. Иванова, М.С. Кагана, Е.П. Крупника, Б.С. Мейлаха, Б.М. Теплова, С.Г. Якобсона, искусство представляет собой особую форму духовно-практической деятельности, в которой концентрируется и фокусируется внутренние духовно-эмоциональные эстетические смыслы и ценности. Являясь одним из важнейших культурных проявлений, искусство служит мощнейшим средством трансляции общечеловеческих ценностей и коммуникативного обмена.

В белорусской психологической науке проблемы воздействия художественной литературы на развитие личности широко представлены в работах Л.С. Выготского, Л.Н. Рожной, Я.Л. Коломинского, С.В. Кондратьевой, С.И. Коптевой, А.М. Гадилли, О.И. Лейновой, С.Я. Месникович и других.

С.В. Кондратьева отмечает, что психологические знания, накопленные в процессе изучения литературы и других видов искусства, синтезируются со знаниями, приобретенными в процессе непосредственного общения с другими людьми, и, таким образом, оказывают влияние на формирование личности.

Я.Л. Коломинский рассматривает художественное произведение как важный фактор формирования психологической культуры личности на концептуальном уровне, которая складывается из двух взаимопроникающих блоков – теоретического и деятельностного. По мнению исследователя, использование принципа литературно-художественного моделирования в процессе преподавания способствует обогащению психологическими знаниями учащихся, их личностному развитию, самоусовершенствованию и самовоспитанию.

По мнению Л.С. Выготского, произведения искусства аккумулируют в особой форме субъектный потенциал человека, несущий целожизненные свойства опыта деятельности, действий и отношений. Автор трактует искусство как "общественную технику чувств", как важнейшее средоточие всех биологических и социальных процессов личности в обществе, как способ уравнивания человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни.

Л.С. Выготский рассматривает природу катарсического влияния художественных произведений на личность, преобразующего ее экзистенциальные структуры. Автор полагает, что во всяком произведении искусства можно выделить две разнонаправленные