

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

Институт психологии

Кафедра общей и организационной психологии

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой общей и
организационной психологии


22 мая 2023 г.

О.К. Войтко

СОГЛАСОВАНО

Директор
Института психологии


22 мая 2023 г.

Н.В. Дроздова



Регистрационный № У-11 32-04-197 2023

**ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ
«ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ»**

для специальности 1-23 01 04 Психология

Составители:

И. В. Черепанова, доцент кафедры общей и организационной психологии Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук, доцент.

О.А.Черепанов, старший преподаватель кафедры общей и организационной психологии Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

Рассмотрено и утверждено
на заседании Совета БГПУ

25 мая 2023 г

СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка	4
Тематический план	7
Содержание дисциплины	14
Краткое содержание лекций	31
Методические рекомендации к проведению семинарских занятий	305
Методические рекомендации по выполнению заданий УСРС	329
Раздел контроля знаний	334
Задания итогового контроля знаний студентов	356
Информационно-методическая часть	359

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебная дисциплина «История психологии» играет важную роль в учебно-профессиональной подготовке профессионального психолога и выступает как составная часть системных знаний специалиста, способного успешно решать практические задачи по воспитанию и обучению подрастающего поколения в условиях профессионально-педагогической деятельности. В настоящее время в обществе наблюдается тенденция повышения интереса к психологическому знанию. Однако для того, чтобы обрести способность к психологическому познанию, далеко недостаточно испытывать к нему интерес. Необходимо, окунувшись в неисчерпанный океан психологической мысли, почувствовать его своеобразие, особенности, направленность, обусловленность и характер развития. Этот «мир психологии» формировался в течение тысячелетий и поэтому процесс его становления носит далеко не случайный, а закономерный характер, основанный на факторах всех сфер жизнедеятельности человечества: от совершенствования общественно-экономических отношений до процесса развития собственно психологического знания. Этот мир имеет довольно сложный для начального восприятия язык, свою систему закономерностей, принципов категорий и понятий, включает в себя огромную совокупность идей, выдвинутых мыслителями различных времен и народов. Таким теоретико-методологическим средством, служащим обобщенным источником знания о развитии науки о душе, служит история психологии – наука о закономерностях развития психологического знания на различных этапах эволюции человечества.

Целью учебной дисциплины является приобретение студентами теоретических знаний и практических навыков в области истории психологии.

Образовательная цель: повышение уровня информированности о роли истории психологии в системе психологических наук, ее значения для профессионального становления психолога-практика.

Воспитательная цель: состоит в обеспечении обогащения духовного мира студентов представлениями о многообразии подходов к исследованию психической реальности, помогая сориентироваться в многообразии психологических теорий, методик и определить себя как профессиональному психологу, сопоставляя свой взгляд на ту же психическую реальность различных направлений в психологии, при этом обогащая свой собственный опыт

Развивающая цель: формирование умений обобщения и анализа знаний по общей, социальной, возрастной и другим отраслям психологии, а также сопоставления их с полученными знаниями из области истории психологии, в целях формирования профессионально значимых качеств психолога.

Задачами изучения учебной дисциплины «История психологии» являются:

- познание методологических основ истории психологии;
- выявление исторических трансформаций в понимании предмета

психологии;

- анализ базовых проблем психологии и основных стратегий их решения;
- изучение основных этапов исторического развития психологического знания, главных направлений и школ в психологии;
- приобретение культуры научно-теоретического мышления, способности к анализу, сравнению, классификации фактов и теоретических положений.

Решение поставленных задач будет осуществляться посредством следующих методов и технологий: инновационные формы и методы работы (мультимедийные презентации, электронная библиотека, компьютерный тестовый контроль знаний); построение развивающего образовательного пространства; применение адекватных средств наглядности и активизации деятельности студентов (таких как, рассмотрение документированных фактов, иллюстрирующих особенности определенного психологического направления, фрагментов научно-познавательных фильмов, посвященных жизни и научной деятельности выдающихся психологов и т.д.), метод проблемного обучения и аналитического отчета.

Учебная дисциплина «История психологии» тесно связана с освоением таких дисциплин как «Общая психология», «Психология личности», «Психология развития», «Методология, теория и методы психологических исследований» и является базой для их изучения.

В результате изучения учебной дисциплины студент должен:

знать:

- место и роль истории психологии в системе психологических наук, цель, задачи и функции данной науки;
- основные закономерности и этапы развития психологической науки;
- основные школы и направления в психологической науке;
- современное состояние и важнейшие тенденции развития отечественной и зарубежной психологии;

уметь:

- грамотно использовать понятийный аппарат изучаемых психологических школ и направлений;
- определить место собственных научных изысканий в координатах изучаемых основных школ и направлений психологической науки;

владеть:

- системой знания о развитии психологической науки;
- методами анализа процесса развития историко-психологического знания; навыками анализа основных школ и направлений в психологии;
- методикой определения концептуальных и парадигмальных координат основных школ и направлений в психологии.

Изучение учебной дисциплины «История психологии» способствует формированию у студентов базовых профессиональных компетенций: определять перспективные направления научных исследований с учетом истории и современных тенденций развития психологической науки.

На изучение учебной дисциплины «История психологии» отведено всего 220 учебных часов, из них 120 – аудиторных часов на дневной форме получения образования и 36 часов аудиторных - на заочной форме получения образования.

На дневной форме получения образования дисциплина преподается на I курсе в 1 и 2 семестрах. Аудиторные часы составляют в 1 семестре 68 часов: 34 часов лекционных занятий, из них 4 УСРС; 34 часа семинарских занятий, из них 4 УСРС. На самостоятельную работу студента отведено 52 часа. Форма контроля – зачет. Аудиторные часы составляют во 2 семестре 52 часа: 28 часов лекционных занятий, из них 4 УСРС; 24 часа семинарских занятий, из них 4 УСРС. На самостоятельную работу студента отведено 48 часов. Форма контроля – экзамен.

На заочной форме получения образования дисциплина изучается на II курсе в 3 семестре и 4 семестрах и на III курсе в 5 семестре. Аудиторные часы для заочной формы получения образования на II курсе в 3 семестре составляют 10 часов: 8 часов лекционных занятий и 2 часа семинарских занятий. В 4 семестре аудиторные часы составляют 10 часов: 8 часов лекционных занятий и 2 часа семинарских занятий. Форма контроля – зачет. Аудиторные часы на III курсе в 5 семестре составляют 16 часов: 10 часов лекционных занятий и 6 часов семинарских занятий. На самостоятельную работу студента отведено 86 часов. Форма контроля – экзамен, который проводится на III курсе в 6 семестре.

**ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН
УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ»**

для специальности Психология (дневная форма получения высшего образования)

Семестр / курс	Название раздела, темы, занятия	Количество аудиторных часов				Самостоятельная работа студентов	Формы контроля знаний
		Лекции	Практические (семинарские) занятия	Управляемая самостоятельная работа студентов			
				Лекции	Семинары		
1	2	3	4	5	6	7	10
1/1	Раздел 1. Формирование и развитие психологических представлений в рамках философских учений о душе.	4	6	2	-	10	
1/1	Тема 1. Введение в историю психологии	2	2	-	-	4	
1/1	Тема 2. Психологические воззрения в эпоху Античности.	2	2	-	-	4	-
1/1	Тема 3. Психологическая мысль в периоды Средневековья и Возрождения.	-	2	2	-	2	
1/1	Раздел 2. Развитие психологических знаний в рамках философских учений о сознании.	4	4	-	2	10	

1/1	Тема 4. Философско-психологическая мысль Нового времени в контексте научной революции (XVII в.).	2	2	-	-	4	
1/1	Тема 5. Становление ассоциативной психологии в XVII – XVIII вв.	2	2	-	-	4	
1/1	Тема 6. Психологические идеи французских просветителей.	-	-		-	2	
1/1	Раздел 3. Развитие психологических знаний в первой половине XIX-го века. Естественнонаучные предпосылки выделения психологии в самостоятельную науку. (8 ч.)	2	4	-	-	10	
1/1	Тема 7. Ассоциативная психология XIX-го века.	-	2	-	-	4	
1/1	Тема 8. Влияние физиологии на становление психологии как науки. Зарождение экспериментальной психологии.	2	2	-	-	6	
1/1	Раздел 4. Становление психологии как самостоятельной науки и ее развитие до нач. XX-го века.	6	6	2	-	10	
1/1	Тема 9. Организационная и научная деятельность В. Вундта. Немецкая психология на рубеже XIX-го и XX-го вв.	2	2	2	-	4	
1/1	Тема 10. Становление научной психологии в США. Структурализм и функционализм.	2	2	-	-	4	
1/1	Тема 11. Формирование отраслей психологии.	2	2	-	-	2	
1/1	Раздел 5. Зарубежная психология в XX-XXI вв.	18	14	-	2	10	
1/1	Тема 12. Кризис в психологии. Зарождение бихевиоризма. Необихевиоризм и теории социального научения.	4	4	-	2	2	
1/1	Тема 13. Становление психоаналитической традиции. Фрейдизм и неофрейдизм.	4	2		-	2	

1/1	Тема 14. Возникновение гештальтпсихологии.	4	2	-	-	2	
1/1	Тема 15. Гуманистическая и экзистенциальная традиции в психологии.	2	2	-	-	2	
1/1	Тема 16. Когнитивная психология. Современное состояние и основные тенденции развития западной психологии	4	4	-	-	2	
	Всего в 1-ом семестре	34	34	4	4	52	зачет
2/1	Раздел 6. Становление и развитие психологии в России.	10	6	2	2	18	
2/1	Тема 17. Русская психологическая мысль второй половины XIX-го – начала XX-го вв.	2	2	-	2	8	
2/1	Тема 18. Российская психология в советский и постсоветский период.	8	4	2	-	10	
2/1	Раздел 7. Становление психологической науки в Беларуси	4	6	-	2	18	
2/1	Тема 19. Введение в историю психологии Беларуси. Развитие психологии в Беларуси в 20-30 годы XX в. Психотехники Беларуси.	4	6	-	2	18	
2/1	Раздел 8. Основные направления развития психологии Беларуси во второй половине XX-го – начале XXI в.в.	14	12	2	-	14	
2/1	Тема 20. Разработка проблем общей психологии. Исследования военных психологов Беларуси.	4	4	2	-	4	
2/1	Тема 21. Педагогическая психология, психология развития и специальная психология в Беларуси	4	4	-	-	6	
2/1	Тема 22. Социальная психология в Беларуси. Современное состояние и основные тенденции развития психологии в Беларуси.	6	4	-	-	4	
	Всего во 2 -м семестре	28	24	4	4	48	

	Всего: 220	62	58	8	8	100	Экзамен
--	-------------------	-----------	-----------	----------	----------	------------	----------------

**ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН
УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ»
для специальности Психология (заочная форма получения образования)**

Семестр / курс	Название раздела, темы, занятия	Количество аудиторных часов				Самостоятельная работа студентов	Формы контроля знаний
		Лекции	Практические (семинарские) занятия	Управляемая самостоятельная работа студентов			
				Лекции	Семинары		
1	2	3	4	5	6	7	10
3/2	Раздел 1. Формирование и развитие психологических представлений в рамках философских учений о душе.	2	2			10	
3/2	Тема 1. Введение в историю психологии	2	-			4	
3/2	Тема 2. Психологические воззрения в эпоху Античности.	-	-			4	-
3/2	Тема 3. Психологическая мысль в периоды Средневековья и Возрождения.	-	2			4	
3/2	Раздел 2. Развитие психологических знаний в рамках философских учений о сознании.	2	-			10	

3/2	Тема 4. Философско-психологическая мысль Нового времени в контексте научной революции (XVII в.).	2	-			4	
3/2	Тема 5. Становление ассоциативной психологии в XVII – XVIII вв.	-	-	-	-	4	
3/2	Тема 6. Психологические идеи французских просветителей.	-	-		-	2	
3/2	Раздел 3. Развитие психологических знаний в первой половине XIX-го века. Естественнонаучные предпосылки выделения психологии в самостоятельную науку.	2	-			10	
3/2	Тема 7. Ассоциативная психология XIX-го века.	-	-	-	-	4	
3/2	Тема 8. Влияние физиологии на становление психологии как науки. Зарождение экспериментальной психологии.	2	-	-	-	6	
3/2	Раздел 4. Становление психологии как самостоятельной науки и ее развитие до нач. XX-го века.	2	2		-	10	
3/2	Тема 9. Организационная и научная деятельность В. Вундта. Немецкая психология на рубеже XIX-го и XX-го вв.	2	-		-	4	
3/2	Тема 10. Становление научной психологии в США. Структурализм и функционализм.	-	2	-	-	4	
3/2	Тема 11. Формирование отраслей психологии.			-	-	2	
	Всего в 3-ем семестре	8	2			40	
4/2	Раздел 5. Зарубежная психология в XX-XXI вв.	8	-	-	2	20	
4/2	Тема 12. Кризис в психологии. Зарождение бихевиоризма. Необихевиоризм и теории социального научения.	2	-	-	-	4	
4/2	Тема 13. Становление психоаналитической традиции. Фрейдизм и неофрейдизм.	2	-		-	4	
4/2	Тема 14. Возникновение гештальтпсихологии.	2	2	-	-	2	

4/2	Тема 15. Гуманистическая и экзистенциальная традиции в психологии.	-	-	-	-	4	
4/2	Тема 16. Когнитивная психология. Современное состояние и основные тенденции развития западной психологии	2	-	-	-	6	
	Всего в 4-ом семестре	8	2			20	зачет
5/3	Раздел 6. Становление и развитие психологии в России.	4	2	-	-	10	
5/3	Тема 17. Русская психологическая мысль второй половины XIX-го – начала XX-го вв.	2	-	-	-	4	
5/3	Тема 18. Российская психология в советский и постсоветский период.	2	2	-	-	6	
5/3	Раздел 7. Становление психологической науки в Беларуси	2	2	-	-	8	
5/3	Тема 19. Введение в историю психологии Беларуси. Развитие психологии в Беларуси в 20-30 годы XX в. Психотехники Беларуси.	2	2	-	-	8	
5/3	Раздел 8. Основные направления развития психологии Беларуси во второй половине XX-го – начале XXI в.в.	4	2	-	-	6	
5/3	Тема 20. Разработка проблем общей психологии. Исследования военных психологов Беларуси.	2	-	-	-	4	
5/3	Тема 21. Педагогическая психология, психология развития и специальная психология в Беларуси	-	-	-	-	6	
5/3	Тема 22. Социальная психология в Беларуси. Современное состояние и основные тенденции развития психологии в Беларуси.	2	2	-	-	4	
	Всего в 5 -м семестре	10	6			24	
	Всего: 120	26	10			84	Экзамен

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

РАЗДЕЛ 1. ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В РАМКАХ УЧЕНИЙ О ДУШЕ

Тема 1. Введение в историю психологии

Предмет и задачи истории психологии. Роль историко-психологического знания в построении образа психологической науки.

История психологии в контексте проблем истории науки. Основные дилеммы истории науки. Экстернализм и интернализм. Презентизм и антикваризм. Теория контекста и теория великих людей. Идеографический и номотетический методы. Проблема прогресса в науке: накопление знания или смена парадигм (Т. Кун). Основные парадигмы в психологии. Проблема периодизации истории психологии. Основные подходы к изучению истории психологии. Основные методы историко-психологического исследования. Источники по истории психологии.

Проблема научности психологии. Базовые характеристики научного знания и их применимость к психологии. Основные проблемы психологии. Краткая характеристика исторических трансформаций предмета психологии.

Тема 2. Психологические воззрения эпохи Античности

Особенности античного общества и культуры. Социокультурные предпосылки появления рациональных идей о психической жизни в Древней Греции. Возникновение философии. Философские учения о душе как первая форма психологических знаний.

Основные этапы развития психологической мысли в Античности. Психологические идеи досократического периода. Выделение «души» из мира материальных явлений, поиск ее первоосновы. **Гераклит. Эмпедокл. Атомизм Демокрита. Пифагореизм.**

Психологические воззрения в рамках античной философии классического периода. Софисты и **Сократ**. Философия **Платона**. Учение об идеях. Познание как «припоминание». Трехчастное строение души. Психология **Аристотеля**. Определение и виды души. Ощущение, восприятие, познание. Память и припоминание. Учение об аффектах. Проблема характера.

Развитие психологических представлений в эллинистический и римский периоды. Последователи Демокрита: **Эпикур** и **Тит Лукреций Кар**. Представление о способностях души в **стоицизме**, учение об аффектах. Психологические идеи в философии **скептиков**. Значение античной философии для дальнейшего развития психологии. **Учения античных врачей: Алкмеон, Гиппократ, Гален.**

Тема 3. Психологическая мысль в периоды Средневековья и Возрождения

Общая характеристика эпохи Средневековья. Наука исламского мира в Средние века. Психологические воззрения арабоязычных последователей Аристотеля. **Авиценна. Аверроэс. Альгазен** о зрительном восприятии.

Христианство и средневековая Европа. Особенности западно-христианского подхода к рассмотрению душевной жизни человека. **Аврелий Августин** и христианское раннесредневековое мировоззрение. Значение внутреннего опыта. Учение о человеке в схоластике. Психологические аспекты философии **Фомы Аквинского**. Предвестники современной науки: **И. Дунс Скотт, У. Оккам**.

Общая характеристика эпохи Возрождения. Антропоцентризм. Культура Возрождения как почва для возникновения гуманистических идей. Исследования «человеческой природы» в рамках искусства, моральной философии, педагогики, анатомии и медицины. Психологические воззрения **Б. Телезио, П. Помпонаци, Л. Да Винчи, Ф. Меланхтона** и **Р. Гоклениуса**. Значение ренессансной медицины для формирования научного подхода к изучению человеческой психики. **Х. Л. Вивес. А. Везалий. Х. Уарте**.

РАЗДЕЛ 2. РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В РАМКАХ ФИЛОСОФСКИХ УЧЕНИЙ О СОЗНАНИИ

Тема 4. Философско-психологическая мысль Нового времени в контексте научной революции (XVII в.)

Общая характеристика эпохи Нового времени. Зарождение новоевропейской науки: (Н. Коперник, И. Кеплер, Г. Галилей, И. Ньютон). Вклад Ф. Бэкона в формирование научного мировоззрения XVII в. Физика Ньютона как синтез достижений новоевропейской науки. Основные характеристики ньютоновской науки. «Дух механицизма».

Психофизическая проблема и варианты ее решения в философии XVII в. **Р. Декарт**: от «души» к «сознанию». Проблема надежных оснований научного знания. Метод радикального сомнения. Дуализм Декарта: противопоставление души и тела. Способность к осознанию («мышление») как основное свойство души. Содержание сознания: виды идей. Принцип интроспекции. Функционирование тела. Тело-машина: учение о рефлекторном принципе нервной деятельности. Проблема взаимосвязи души и тела. Учение о страстях.

Монизм **Б. Спинозы**. Единство телесного и духовного. Формы познания. Учение об аффектах. Связь воли и аффектов. Свобода как осознанная необходимость.

Философия **Г. В. Лейбница**. Учение о монадах. Психофизический

параллелизм: гипотеза о предустановленной гармонии. Проблема бессознательного: малые перцепции. Апперцепция. Врожденные предрасположения.

Тема 5. Становление ассоциативной психологии в XVII – XVIII вв

Общая характеристика ассоцианизма. Влияние ньютонианства на ассоциативную психологию XVII-XVIII вв. Основной пафос и характеристики эпохи Просвещения.

Становление ассоцианизма в рамках британского эмпиризма. Философия **Т. Гоббса**. Номинализм и эмпиризм Гоббса. Психика как функция материальных процессов. Значение чувственного опыта. Ощущения как основа всех психических явлений. Трактовка воли и мышления. Гоббс об ассоциации. Эгоистическая природа человека. «Левиафан» Т. Гоббса: человек и общество.

Эмпиристская психология **Дж. Локка**. Чувственный опыт как основа познания. Значение воспитания и образования. Критика врожденных идей: душа как *tabula rasa*. Роль рассудка в познании. Внешний и внутренний опыт. Идеи ощущений и идеи рефлексии. Простые и сложные идеи. Дж. Локк об ассоциации идей: естественное и случайное соединение идей. Ассоциация идей (по смежности) как источник предрассудков и заблуждений. Первичные и вторичные качества. Критика Дж. Локка Е.-В. Лейбницем.

Субъективный идеализм **Дж. Беркли**. Дж. Беркли как последователь и критик Дж. Локка. Отказ от разделения качеств на первичные и вторичные. Критика абстрактных понятий. Физические объекты как комплексы ощущений. Визуально-пространственное восприятие как продукт ассоциации идей. Знаковая природа зрительных ощущений.

Философия **Д. Юма** как кульминация традиции британского эмпиризма. Агностицизм Д. Юма. Впечатления и идеи. Значение и типы ассоциативных связей. Критика представления об объективном характере причинно-следственных связей.

Д. Гартли: нейрофизиологическая теория ассоциаций. Элементы психической жизни: ощущения, идеи, аффекции. Учение о нервных вибрациях как основе психических явлений. Большие и малые вибрации. Механизмы ассоциации и рефлекс. Удовольствие и боль как психологическая основа морали. Значение подкрепления рефлекса в воспитании и обучении.

Шотландская школа «здравого смысла» (Т. Рид, Д. Стюарт) как критическая реакция на философско-психологические идеи британского эмпиризма. Идея непосредственного познания. Врожденные принципы

человеческого духа. Теория восприятия.

Тема 6. Психологические идеи французских просветителей

Общая характеристика французского материализма. Предпосылки формирования эмпирической психологии во Франции XVIII-го в.

Психологические идеи **Ж. Ламетри**. Ламетри и Декарт. Механицизм как принцип объяснения психических явлений. Психика и мышление как свойство организованной материи. Статус человека среди живых существ. «Человек-машина». Потребности как важнейший фактор душевной жизни.

Э. Кондильяк как последователь Локка. Сенсуализм Кондильяка. Ощущение как единственный источник психических способностей и процессов. «Человек-статуя». Мышление и ощущение.

Психологические взгляды **К. Гельвеция**. Чувственный опыт как источник познания. Производность мышления от ощущений. Понятия души и духа. Природное равенство людей и причины «неравенства умов». Значение социального окружения и воспитания для формирования способностей. Критика Гельвеция у Д. Дидро.

Вклад **Ж.-Ж. Руссо** в развитие психологии. Природа человека. «Естественный человек» и пагубное влияние цивилизации. Развитие ребенка и система воспитания.

П.-Ж. Кабанис. Мышление как функция мозга.

РАЗДЕЛ 3. РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX-ГО ВЕКА. ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВЫДЕЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ В САМОСТОЯТЕЛЬНУЮ НАУКУ

Тема 7. Ассоциативная психология XIX-го в.

XIX-ый век как период социально-экономических и культурных трансформаций в западном обществе. Статус психологии как области знания на рубеже XVIII-XIX в. Популяризация термина «психология» Х. Вольфом, его психология способностей. Критика Х. Вольфа И. Кантом. Кант о невозможности психологии как науки.

Английский ассоцианизм и «дух позитивизма». «Ментальная механика» **Джеймса Милля** как вершина классического ассоцианизма. Ощущения и идеи. Закон ассоциаций. Одновременные и последовательные ассоциации. Трактовка мышления.

И. Ф. Герbart как представитель ассоцианизма и основоположник немецкой эмпирической психологии. Ученики Гербарта. Возможность применения математики для описания психической жизни. Представление как основной элемент душевной жизни. Учение о статике и динамике

представлений. Типы связей между представлениями. Области сознания. Понятие порога ощущения. Динамика представлений. Вытеснение и возможности осознания. Понятия апперцепции и апперцептивной массы.

Джон Стюарт Милль: начало кризиса ассоциативной психологии. «Ментальная химия». Образование сложных идей. Законы ассоциации.

Психология А. Бена. Психология и физиология. Психические процессы и телесная организация. Первичные свойства ума. Творческая ассоциация. Рефлекторное и волевое поведение. Формирование навыков. Принцип проб и ошибок.

Эволюционная психология Г. Спенсера. Предмет психологии. Внутренние и внешние отношения. Законы эволюционного развития. Психика как механизм адаптации к среде, генезис психики. Принцип ассоциации как основной закон психического развития. Механизм наследования повторяющихся ассоциаций. Социал-дарвинизм Спенсера.

Значение ассоцианизма для дальнейшего развития психологии.

Тема 8. Влияние физиологии на становление психологии как науки.

Зарождение экспериментальной психологии

Естественнонаучные предпосылки возникновения экспериментальной психологии. Ранние исследования функционирования мозга и нервной системы.

М. Холл: понятие рефлекторной дуги. **Ф. И. Галль:** френология. Корреляции между строением черепа (формой мозга) и психическими особенностями индивида. Прикладная френология. Физиология **П. Флуранса:** от корреляционного к экспериментальным методам изучения нейрофизиологических функций. Методы экспериментальной психологии XIX в. Закон **Белла-Мажанди** как анатомическая основа учения о рефлекторной дуге. Эксперименты **И. Мюллера.** Закон «специфической энергии органов чувств».

Локализация функций головного мозга. **П.-П. Брока.** Эксперименты **Г. Фритча** и **Э. Хитцига.** **Э. Дюбуа-Реймон:** электрофизиология.

Формирование немецкой системы университетского образования в XIX в. как предпосылка развития психологии в Германии. Становление экспериментальной психологии.

Э.Вебер. Физиология органов чувств. Опытное подтверждение теории порога чувствительности. Закон Вебера-Фехнера. **Г. Т. Фехнер:** психофизика. Выявление количественных отношений между ощущением и раздражителем. Абсолютный порог и порог дифференциации. Психофизические методики. Возникновение психометрии. Изучение скорости протекания психических процессов **Ф. Дондерсом.** Закон Дондерса. Метод вычитания.

Г. Л. Гельмгольц как основоположник психофизиологии. Измерение скорости нервных импульсов. Изучение зрения и слуха. Теория

восприятия.

Ощущения как «символы» физических объектов. Теория бессознательных умозаключений.

РАЗДЕЛ 4. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИИ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ НАУКИ И ЕЕ РАЗВИТИЕ ДО НАЧАЛА XX-го ВЕКА

Тема 9. Организационная и научная деятельность В.Вундта. Немецкая психология на рубеже XIX-го и XX-го вв.

Организационная и издательская деятельность **В. Вундта**. Создание экспериментальной лаборатории при Лейпцигском университете. Основание Института экспериментальной психологии. Журнал «Психологические исследования».

В. Вундт: предмет, метод и задачи психологии как самостоятельной науки. Опосредованный и непосредственный опыт. Непосредственный опыт как предмет психологии. «Физиологическая психология». Эксперимент и интроспекция. Требования к эксперименту. Изучение элементов сознания. Ощущения и чувства. Трехмерная модель чувств. Организация элементов сознательного опыта. Ассоциативные и апперцептивные связи. Апперцепция, внимание, воля. Волюнтаризм Вундта. Учение о законах психической жизни. Понятие психической причинности.

Культурно-историческая психология **В. Вундта**. Высшие психические функции как предмет «психологии народов». Методы изучения высших психических функций. Физиологическая психология **В. Вундта** и объективная психология **И. М. Сеченова**.

Значение деятельности **В. Вундта** для развития психологии. Влияние **В. Вундта** на становление психологии в Америке.

Немецкая психология на рубеже XIX-го и XX-го вв. Германия как мировой центр научной психологии. Распространение и развитие экспериментальной психологии в Германии. Появление альтернативных психологии **В. Вундта** подходов. Противодействие немецких философов развитию психологии.

Г. Эббингауз: начало опытного исследования высших психических функций. Экспериментальное изучение памяти. Методы исследования памяти. Процесс формирования ассоциаций. Факторы, влияющие на запоминание и забывание. «Кривая забывания».

Экспериментальная деятельность **Г. Э. Мюллера**. Исследования памяти. Влияние предварительной установки и субъективных состояний на запоминание. Осмысленность и запоминание. Интерференционная теория забывания.

Описательная феноменология **Ф. Brentano**. Предмет и методы

психологии. Полемика с Вундтом. Психические феномены (акты сознания) как подлинный предмет психологии. Внутреннее восприятие психических феноменов. Интенциональность, активность и единство как характеристики психических явлений. Классификация актов сознания.

К. Штумпф. Феноменологический подход к психическим явлениям. Психические функции как предмет психологии. Интеллектуальные и аффективные функции.

Вюрцбургская школа психологии. О. Кюльпе как основатель и главный теоретик школы. Экспериментальное исследование мыслительных процессов. Метод «систематической экспериментальной интроспекции». Безобразное мышление: несводимость мышления к сенсорным процессам. **К. Бюлер:** классификация мыслей. **Н. Ах.** Целенаправленный характер мышления. Понятия установки и детерминирующей тенденции. Полемика представителей школы с В. Вундтом.

«Описательная психология» **В. Дильтея.** Предмет и метод естественных и гуманитарных наук. Психология как основа «наук о духе». Душевная жизнь в историко-культурном контексте. Переживание, понимание, истолкование. Полемика Г. Эббингауза с В. Дильтеем. «Понимающая психология» Э.Шпрангнера.

Тема 10. Становление научной психологии в США. Структурализм и функционализм

Институциональные предпосылки бурного развития психологии в Америке конца XIX-го в. Особенности американской системы университетского образования. Американская психологическая ассоциация. Перемещение центра психологической науки в США.

Э. Титчнер как основатель структурализма. В. Вундт и Э. Титчнер: преемственность и расхождения. Сознательный опыт как предмет психологии. Задачи психологии. Техника самонаблюдения: аналитическая интроспекция. Ошибка стимула. Элементы сознания: ощущения, образы, чувства. Характеристики элементов сознания. Полемика о безобразности мышления. Сознание и разум. Примат научной психологии, отрицание Э. Титчнером прикладного значения психологии. Причины заката структурализма как направления в психологии.

Функциональная психология. Предыстория функционализма. Значение работ Ч. Дарвина, Е. Спенсера, Ф. Еальтона.

У. Джеймс как предтеча функционализма. Организационная и просветительская деятельность У. Джеймса. Прагматизм как философская основа психологии У. Джеймса. Практическое значение психологии. Функциональный характер психики. Сознание как «поток». Непрерывность, изменчивость, избирательность сознания. Теория эмоций Джеймса-Ланге. Идеомоторная теория поведения. Концепция личности.

Физическое, социальное и духовное «Я».

Функционализм как альтернатива подходам В. Вундта и Э. Титчнера. Предмет и задачи функциональной психологии. Утилитарная направленность функционализма.

Чикагская школа функционализма. **Д. Дьюи.** «Теория рефлексорной дуги в психологии». Психика как орудие приспособления к окружению. Инструментализм Д. Дьюи.

Д. Энджелл. Предмет и задачи психологии. Психические операции как посредники между организмом и средой. Функциональная полезность сознания. Целенаправленный характер сознания и его роль в приспособительном поведении. Взаимосвязь психических и физических функций.

Г. Кэпп. Психическая деятельность как предмет психологии. Адаптивная функция психики. Приспособительное поведение. Характеристики адаптивного акта. Трактровка эмоций.

Колумбийская школа функционализма. **Р. Вудворте.** Сознание и поведение как предмет психологии. Динамическая психология. Мотивация и механизм поведения.

Приоритет объективных методов в рамках функционализма. Вклад функционализма в развитие психологии. Влияние функционализма на развитие прикладной психологии в Америке.

Тема 11. Формирование отраслей психологии

Сравнительная психология. Истоки сравнительной психологии в эволюционном учении **Ч. Дарвина.** Эволюция посредством естественного отбора. Исследование эмоциональных проявлений у человека и животных.

Исследования поведения животных. **Дж. Романее:** «Интеллект животных». «Закон экономии» **К. Л. Моргана.** Теория тропизмов **Ж. Леба.**

Дифференциальная психология. **Ф. Гальтон.** Психическая наследственность. Евгеника. Исследования индивидуально-психических различий. Связь умственных и сенсорных способностей. Метод тестов. Антропометрическая лаборатория.

Дж. Кеттел: диагностика индивидуальных различий. Развитие метода тестов.

А. Бине: диагностика интеллектуального развития. Стадии развития понятийного мышления. Шкала Бине-Симона.

Психология развития. **С. Холл.** Исследования формирования психики детей. Биологическая предзаданность человеческого развития. Теория рекапитуляции. Стадиальное развитие психики. Педология. Периодизация психического развития детей **К. Еетчинсона.**

Педагогическая психология **Э. Меймана.** Стадии интеллектуального развития ребенка.

Э. Клапаред. Саморазвитие врожденных задатков. Подражание и игра. Этапы развития мышления у детей. Синкретизм детского мышления.

Дж. Болдуин. Наследственность и социальная среда. Влияние общества на формирование личностных качеств. Стадии психического развития детей. Ассимиляция и аккомодация.

В. Штерн. Персоналистская концепция личности. Теория конвергенции. Стадии развития речи у детей.

К. Бюлер. Эвристическая теория речи. Формирование психики как творческий процесс. «Ага-переживание». Стадии психического развития детей.

М. Мид: этнопсихология детства. Социокультурные факторы в психическом развитии детей. Понятие инкультурации.

Появление клинической психологии. «Клиническая психология» **Л. Уитмера.** Методы диагностики и лечения отклонений в умственном развитии школьников.

Х. Мюнстерберг. Психическое отклонение как неспособность к адаптации. Терапевтический метод Х. Мюнстерберга.

Ж.-М. Шарко. Исследования истерии. Гипноз как терапевтический метод. **Психиатрическая школа в Нанси** (О. Льебо, И. Бернгейм). **П. Жане.** Феномен психического автоматизма. Концепция подсознательного.

Значение идей З. Фрейда для развития клинической психологии.

Социальная психология. «Психология народов» **М. Лацаруса** и **Х. Штейнтала.** Понятие «народного духа». «Психология народов» **В. Вундта.**

Влияние социологии **Э. Дюркгейма** на развитие социальной психологии. Понятие социального факта. Коллективные представления.

«Психология масс». **Г. Тард.** Роль иррациональных факторов в социальном поведении людей. Внушение и подражание. Полемика Тарда с Дюркгеймом. **Г. Лебон.** Феномен «массы». Индивид и толпа.

У. Макдугалл: инстинкт и социальное поведение.

Возникновение промышленной и организационной психологии. **У. Скотт.** Исследования в области рекламы. Работа над проблемами подбора персонала и управления. **Х. Мюнстерберг.** Психотехника.

РАЗДЕЛ 5. ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ В XX - XXI ВВ.

Тема 12. Кризис в психологии начала XX-го в. Зарождение бихевиоризма. Необихевиоризм и теории социального научения

Кризисная ситуация в психологии начала XX-го в. Проблематичность психологии как объективной науки. Идеи и методологические аспекты кризиса. **К. Бюлер, Л. С. Выготский и С. Л. Рубинштейн** о ситуации кризиса.

Истоки бихевиоризма. Русская объективная психология: условно-

рефлекторная теория **И. П. Павлова**, «рефлексология» **В. М. Бехтерева**. Предбихевиоризм **Э. Торндайка**: закон эффекта.

Этапы развития бихевиоризма. Классический бихевиоризм **Дж. Уотсона**. Критика интроспекции. Психическая деятельность как система моторных реакций. Схема «стимул-реакция». Бихевиористское толкование мышления и эмоций. Проблема научения. Причины популярности бихевиоризма.

Возникновение необихевиоризма. «Когнитивный бихевиоризм» **Э. Толмена**. Молярная теория поведения. Причины поведения. Промежуточные переменные. Когнитивная теория научения. Ожидания организма. Гипотезы. Гештальт-знаки. Когнитивная карта. Латентное научение.

Необихевиоризм **К. Халла** Психология как математически обоснованная наука. Гипотетико-дедуктивная теория поведения. Роль условных рефлексов в поведении. Промежуточные переменные. Потребность и потенциал реакции. Значение подкрепления в поведении. Уменьшение потребности и сила навыка. Законы наименьшей работы.

Радикальный бихевиоризм **Б. Скиннера**. Теория оперантного научения. Респондентное и оперантное поведение. Принципы оперантного обусловливания. Значение подкрепления. Виды и режимы подкрепления. «Поведенческая инженерия» и программа преобразования общества.

Теория социального научения **А. Бандуры**. Научение через наблюдение. Косвенное подкрепление. Компоненты научения через наблюдение. Социализация и усвоение поведенческих навыков. Теория самоэффективности. Составляющие самоэффективности. Психотерапия как процесс научения.

Дж. Роттер. Переменные поведения. Формула поведения. Экстернальный и интернальный локусы контроля.

Тенденции развития поведенческого направления на современном этапе.

Тема 13. Становление психоаналитической традиции. Фрейдизм и неофрейдизм

Предпосылки возникновения психоанализа. Основные направления разработки темы бессознательного в философии, психологии и медицине до появления психоанализа. Бессознательное в концепциях **Е.-В. Лейбница**, **И. Ф. Еербарта**, **Е. Т. Фехнера**, **Е. Еельмольца**. Исследования **Ж.-М. Шарко**, **П. Жане**, **И. Бернгейма** и **О. Льебо**. Причины влиятельности учения о бессознательном **З. Фрейда**.

Психоанализ **З. Фрейда** как теория и терапевтическая техника. Катартический метод лечения истерии. Понятие вытеснения. Защитные механизмы психики. От гипноза к методу свободных ассоциаций. Анализ сновидений и ошибочных действий. Первая топика: «сознание -

предсознательное - бессознательное». Теория сексуальности. Стадии психосексуального развития. Эдипов комплекс. «Эрос» и «Танатос». Вторая топика: «Оно - Я - Сверх-Я». Принципы и проблемы психоаналитической практики.

Восприятие психоанализа в западной культуре первой трети XX-го века. Ситуация раскола в психоаналитическом движении. Создание альтернативных версий психоанализа учениками Фрейда.

«Аналитическая психология» **К. Г. Юнга**. Разногласия с Фрейдом. Коллективное бессознательное и архетипы. Самость и индивидуация. Психологические типы.

«Индивидуальная психология» **А. Адлера**. Расхождения между З. Фрейдом и А. Адлером. Общественный интерес, чувство неполноценности и стремление к превосходству. Механизм компенсации и ее виды. Творческое «Я». Понятие жизненного стиля. Типы развития личности. Психология мужчины и женщины.

Психоанализ **О. Ранка**. «Травма рождения». Психотерапевтическая техника О. Ранка. Травма и опыт свободы. Концепция «волевой терапии».

Теория личности после Фрейда.

Эго-психология. Автономия «Я» и проблемы адаптации. **Х. Хартманн**. Первичные и вторичные автономные функции «Я». Детский психоанализ **А. Фрейд**. «Я» и защитные механизмы. **Э. Эриксон**. Психосоциальная идентичность. Стадии развития личности. Кризисы идентичности.

Основные особенности неотрейдизма. Социокультурные факторы и психика.

Фрейдомарксизм **В. Райха**. Подавленная сексуальность и возникновение неврозов. Социальные механизмы подавления сексуальности. Идея сексуальной революции. Типы характера. Характерологический панцирь. Телесно-ориентированная терапия В. Райха.

К. Хорни. Социокультурная обусловленность неврозов. Базальная тревога. Стратегии преодоления тревоги и типы личности. Модель женской психологии.

Психоанализ **Э. Фромма**. Невроз и моральный конфликт. Понятие социального характера и его типы. Гуманистический психоанализ.

Структурный психоанализ **Ж. Лакана**. Значение речи и языка в психоанализе. «Воображаемое - Символическое - Реальное». Стадия зеркала. Фигура Другого. Критика американской эго-психологии. Воображаемое «Я» (moi) и субъект бессознательного (je). Пустая и наполненная речь.

Современное состояние и тенденции развития психоанализа.

Тема 14. Возникновение гештальтпсихологии

Предпосылки возникновения гештальтпсихологии. Идеи целостности восприятия в философии И. Канта, Ф. Brentano, Э. Маха. Опыты Х. Эрнфельса: обнаружение гештальт-качества.

Берлинская школа гештальтпсихологии. **М. Вертхаймер. К. Коффка. В. Келер.** Критика психологического атомизма. Феноменологический метод как антитеза аналитической интроспекции. Фи-феномен. Исследования восприятия. Основные законы восприятия. Закон транспозиции. Закон фигуры и фона. Закон прегнантности. В. Келер: нейрофизиологическое обоснование гештальттеории.

Гештальт-исследования мышления. Исследования интеллектуального поведения высших приматов. Творческое мышление и его фазы. Понятие инсайта.

Лейпцигская школа гештальтпсихологии. Ф. Крюгер, Г. Фолькельт. Понятие комплексного переживания.

К. Левин. Теория поля. Годологическое пространство. (Квази)потребности. Психологическое поле и его характеристики. Проблема целенаправленного поведения. Исследования в области социальной психологии. Групповая динамика. Стили руководства.

Гештальтпсихология и гештальттерапия. Терапевтическая техника **Ф. Перлза** как синтез идей гештальтпсихологии и психоанализа. Принцип целостности. Невроз и незавершенные гештальты. Типы невротических механизмов.

Тема 15. Гуманистическая и экзистенциальная традиции в психологии

Гуманистический и экзистенциальный подходы: общность и различия. Философские истоки экзистенциального направления в психологии.

С. Кьеркегор, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр о проблеме подлинности человеческого существования. Диффузность экзистенциальной психологии.

Экзистенциальный анализ **Л. Бисвангера.** Критика ортодоксального психоанализа. Уникальность человеческой жизни. Понятие «здесь-бытия» (Dasein). Модусы человеческого существования. Физический, социальный мир и мир «самости». Причины возникновения неврозов.

Экзистенциальный психоанализ **Ж.-П. Сартра.** Критика фрейдова учения о бессознательном. Дорефлексивное сознание. Свобода и ответственность. Человеческая жизнь как «проект». Учение о первоначальном выборе.

«Третья венская школа» (В. Франкл, А. Лэнгле). **В. Франкл.** Учение о стремлении к смыслу. Экзистенциальный вакуум и ноогенные неврозы. Источники смысла. Проблема человеческой свободы. Самоотрансценденция и самоотстранение. Логотерапия.

Еуманистическое направление как психология «третьей силы».

Предшественники гуманистической психологии: Ф. Brentano, О. Кюльпе, У. Джеймс, В. Штерн. Категория личности в гуманистической психологии.

Теория личностных черт **Г. Олпорта**. Личность как разомкнутая система. Ядро личности. Принцип функциональной автономии мотивов. Методы исследования личности.

Теория самоактуализации **А. Маслоу**. Проблема мотивации. Самоактуализация. Иерархия потребностей. Самоактуализирующаяся личность и ее характеристики.

Психология **К. Роджерса**. Стремление к самореализации. Процесс формирования личности. Безусловное и обусловленное позитивное внимание. Типы личности и их характеристики. Механизм возникновения невроза и психоза. Личностно-ориентированная терапия.

Экзистенциально-гуманистическая психотерапия: **Р. Мэй, И. Ялом, Дж. Бьюдженталь**.

Тема 16. Когнитивная психология. Современное состояние и основные тенденции развития западной психологии

Предпосылки возникновения когнитивной психологии. «Когнитивная революция». Истоки когнитивного движения в психологии. Психология В. Вундта. Необихевиоризм Э. Толмена. Гештальтпсихология. Исследования интеллекта Ж. Пиаже.

Генетическая психология **Ж. Пиаже**. Метод клинической беседы. Исследования когнитивного развития детей. Генетическая эпистемология. Теория формирования интеллектуальных структур и понятий. Роль интеллекта в адаптации. Ассимиляция и аккомодация. Операциональная теория интеллекта. Стадии развития мышления.

Становление когнитивной психологии. «Компьютерная метафора». Деятельность Дж. Миллера и Дж. Брунера. **Дж. Брунер**. Понятие социального восприятия. Структура восприятия. Теория перцептивных гипотез. Трактовка интеллекта. Методика образования искусственных понятий. **У. Найссер**. Природа познания. Методы исследования познавательных процессов. Модели переработки информации в когнитивной психологии. Исследования памяти. Когнитивный подход к бессознательному.

Теория структурного баланса **Ф. Хайдера**. Теория коммуникативных актов **Т. Ньюкома**. Теория когнитивного диссонанса **Л. Фестингера**.

Когнитивная и когнитивно-поведенческая психотерапия. Теория «личностных конструкторов» **Дж. Келли**. Невроз и неадаптивное мышление. Методический принцип «репертуарных решеток». Терапия фиксированных ролей. «Рационально-эмотивная терапия» **А. Эллиса**. «Самопоражающие» мысли и методы работы с ними. «Когнитивная терапия» **А. Бека**.

Системный кризис психологии конца XX века. Интеграционные и дезинтеграционные тенденции, эклектизм современной психологии. Естественнонаучный и гуманитарный идеалы построения психологии. Статус психологии как науки. Фундаментальная и прикладная психология. Методологические проблемы современной психологии. Влияние конструкционизма и постмодернизма на методологию современной психологии.

РАЗДЕЛ 6. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИИ В РОССИИ

Тема 17. Русская психологическая мысль второй половины XIX-го - начала XX-го вв.

Особенности развития российской психологии. Предшественники научной психологии в России: **К. Д. Кавелин** и **И. М. Сеченов**. Институционализация психологии на рубеже XIX-XX вв. Возникновение научных психологических сообществ. Основные направления русской психологии. Значение работ **И. М. Сеченов** для русской экспериментальной психологии (**И. И. Ланге**, **Ф. Лазурский**, **С. С. Корсаков**). Эмпирическое направление в психологии (**А. П. Нечаев**, **Г. И. Челпанов**). Интроспекция и эксперимент. Философскорелигиозная психология. Разработка психолого-философских идей **С. Соловьева** в трудах **С. Л. Франка**.

Проблемы мышления и языка в работах **А. А. Потебни**.

Наука о поведении и ее развитие в концепциях **И. И. Павлова**, **В. М. Бехтерева**, **А. А. Ухтомского**. Дальнейшая судьба русского поведенческого направления.

Зарождение русского педологического движения.

Психоанализ в дореволюционной России.

Тема 18. Российская психология в советский и постсоветский период

Особенности развития психологии в Советской России.

Марксизм и психология. Реактология **К. Н. Корнилова** как попытка согласования психологии с принципами марксизма.

Психология социального бытия **Г. Г. Шпета**.

Значение исследований **И. П. Павлова**, **В. М. Бехтерева** для развития психологии в России.

Формирование и развитие прикладных направлений в психологии. Советская психотехника. Работы **И. Н. Шпильрейна**. Развитие советской педологии. Теории психического развития **М. Я. Басова**, **И. И. Блонского** и **А.Б. Залкинда**.

Психоаналитическое движение. Деятельность **И. Д. Ермакова**.

Значение идей **С. И. Шпильрейн** в мировой и российской истории психоанализа.

Основные школы советской психологии (30-60 гг. XX в.). «Школа Выготского». Психологическая теория деятельности **А. Н. Леонтьева**. Нейропсихология **А. Р. Лурии**. Развитие детской психологии в работах **Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, Л. И. Божович**. Концепция поэтапного формирования умственных действий **П. Я. Гальперина**.

«Школа Рубинштейна». Деятельностный подход **С. Л. Рубинштейна**: проект построения марксистской психологии. Принцип единства сознания и деятельности.

«Грузинская школа» **Д. Н. Узнадзе**. Исследования феномена бессознательного в рамках «теории установки».

«Психология отношений» **В. Н. Мясищева, Б. Г. Ананьев**: идея «человекознания» как комплексного подхода к изучению человека.

Вклад **Б. М. Теплова** в развитие дифференциальной психологии. Проблема способностей. Проект дифференциальной психофизиологии.

Особенности психологии постсоветского периода. Пересмотр принципиальных позиций советской психологии. Основные направления российской психологии на современном этапе. Плюрализм методологических ориентаций. Воссоздание Российского психологического общества. Развитие теоретических и прикладных сфер психологической науки.

РАЗДЕЛ 7. СТАНОВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В БЕЛАРУСИ

Тема 19. Введение в историю психологии Беларуси. Развитие психологии в Беларуси в 20 - 30-е гг. XX-го в. Психотехники Беларуси

Методологические основы систематизации и изложения материала. Проблемы изучения истории психологии в Беларуси. Источники по предмету. Белорусская психология в контексте российской и мировой психологической науки. Развитие психологии Беларуси в дореволюционный период. Общая характеристика динамики развития психологии в Беларуси.

Развитие системы народного образования в Беларуси. Особенности институционализации психологии в республике. Деятельность академика АН БССР **И. Я. Панкевича** (1895-1944 гг.): разработка проблем политехнического образования, истории педагогики и психологии. Роль профессора **Н. Ивановского** (1867-1939 гг.) в разработке первой программы по психологии в БГУ и преподавании курса общей психологии. «Метод сведения в науку и философию». Деятельность академика АН БССР **С. Я. Вольфсона** (1894-1941 гг.) на посту академика-секретаря отделения общественных наук АН БССР и его вклад в развитие

психологии.

Культурно-историческая психология **Л. С. Выготского**. «Гомельский период» жизни и деятельности Л. С. Выготского. Вклад в развитие детской психологии. Проблема соотношения мышления и речи.

РАЗДЕЛ 8. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ БЕЛАРУСИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX-ГО - НАЧАЛЕ XXI-ГО ВВ.

Тема 20. Разработка проблем общей психологии. Исследования военных психологов Беларуси

Основные особенности развития психологии в Беларуси в послевоенный период. Появление в Беларуси первого отделения подготовки профессиональных психологов на базе университетского образования. Деятельность сотрудников отделения логики, психологии и русского языка на филологическом факультете БГУ. Роль **Е. И. Ересь** в развитии психологии Беларуси в послевоенный период. Исследования **Е. П. Ересь** в области индивидуальных различий и индивидуального подхода к обучению. Научная деятельность выпускников отделения (**Р. И. Водейко**, **М. С. Клевчени** и др.).

Разработка проблем общей психологии в Беларуси. **В. М. Ковалгин**: рефлексорная теория ощущений.

Научная деятельность **И. М. Розета**. Исследования памяти. Вероятностная концепция припоминания. Психология фантазии и творчества. Концепция «смещения оценок» и ее применение к различным психологическим феноменам. Исследование проблем мышления.

В. И. Секун. Теория психической регуляции деятельности. Прикладные исследования **В. И. Секуна**.

Г. М. Кучинский. Оппозиция деятельностного подхода в психологии и методологии общения. Методология общения как основа исследований **Е. М. Кучинского**. Изучение феномена речевого общения. Психология внутреннего диалога. Внутренний диалог и мышление. Разработка теоретико-методологических проблем феноменологической психологии.

Военные психологи Беларуси. Исследования **А. Т. Ростунова** в области инженерной психологии и психологии труда. Психологические проблемы формирования профессиональной пригодности.

Разработки **М. А. Кремня** в сфере авиационной, инженерной психологии, психологии труда и управления.

Л. А. Кандыбович. Военная психология и педагогика. Вклад **Л. А. Кандыбовича** в оформление истории психологии Беларуси в отдельную дисциплину и в ее развитие.

Тема 21. Педагогическая психология, психология развития и специальная психология в Беларуси.

Б. А. Бенедиктов. Исследование вопросов психологии обучения, воспитания и управления учебно-воспитательным процессом в высшей школе. Психология устной речи и мышления.

Ф. И. Иващенко. Исследование проблем трудового воспитания и самоопределения школьников. Работы **С. В. Кондратьевой** в области педагогической и возрастной психологии. Исследования социальной перцепции и рефлексии. Психология педагогического творчества и педагогического общения. Исследования **Ю. Н. Карандашева** в области психологии развития.

Научная и организационная деятельность **Е. С. Слепович.** Формирование белорусской школы специальной психологии.

Тема 22. Социальная психология в Беларуси. Современное состояние и основные тенденции развития психологии в Беларуси

Я. Л. Коломинский. Социально-психологическая концепция онтогенеза. Исследования закономерности функционирования системы личностных взаимоотношений в малых группах. Понятия социально-психологической рефлексии, социально-психологической перцепции, социометрических установок личности и методы изучения данных феноменов. Социальная педагогическая психология. Концепция педагогического взаимодействия, типология стилей педагогического взаимодействия. Создание кафедры общей и детской психологии БГПУ им. Максима Танка, деятельность сотрудников кафедры.

И. А. Фурманов. Исследования проблем агрессивного поведения. Насилие в межличностных отношениях.

Л. А. Пергаменщик как основатель научно-практического направления «кризисная психология». Социокультурный и профессионально-психологический контекст возникновения направления. Теоретические основания: кризисная психология и экзистенциальная традиция в философии и психологии. Кризисная психология как социальный проект. Деятельность «Белорусского центра кризисной психологии».

Ю. А. Коломейцев. Социально-психологические проблемы спортивной деятельности.

Современное состояние и основные тенденции развития психологии в Беларуси.

I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИЙ

Раздел 1. ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В РАМКАХ УЧЕНИЙ О ДУШЕ

ТЕМА 1. ВВЕДЕНИЕ В ИСТОРИЮ ПСИХОЛОГИИ

План

1. Предмет, задачи и функции истории психологии.
2. Принципы истории психологии.
3. Методы истории психологии.
4. Периодизация истории психологии.
5. Исторические трансформации предмета психологии.

Вопрос 1. Предмет, задачи и функции истории психологии

В истории психологии изучается не сама психологическая реальность, а представления о ней, какими они были на разных этапах поступательного развития науки. Задачей истории психологии является анализ возникновения и дальнейшего развития научных знаний о психике.

В истории развития психологических знаний выделяют три определения психологии: как науки о душе, о сознании, о поведении. В связи с историческим фактом изменчивости взглядов на предмет психологии возникает проблема преемственности, т.е. поступательного развития знания. Для объяснения развития психологии можно использовать две теории: *персоналистическую* и *натуралистическую*. В *персоналистической теории* истории науки упор делается на монументальные достижения отдельных личностей. Согласно этой точке зрения движение вперед и перемены в науке приписываются непосредственно влиянию уникальных людей, способных в одиночку определять и изменять ход событий. Сторонники этой теории утверждают, что «человек делает время». *Натуралистическая теория* - идея, согласно которой прогресс и изменения в научной истории зависят от «духа времени», который и делает людей восприимчивыми к одним идеям и невосприимчивыми к другим. Случаи одновременно сделанных одних и тех же открытий подтверждают натуралистическую теорию. Для рассмотрения развития психологии историческом аспекте следует сочетать оба подхода. Нельзя забывать, что для исторического анализа важно также изучение различных *психологических школ*. *Этот термин подразумевает группу ученых, связанных идейно и работающих над общими проблемами; их имена связаны с определенной системой идей. Появление различных психологических школ, их*

последующий упадок и замена другими - одна из поразительных черт истории психологии.

В современном мире роль психологии постоянно возрастает. Заметное «возвышение» истории психологии вызвано и тем ее особым положением, которое она как специфическая область занимает в структуре психологической науки и системе других наук. Это особое положение заключается в том, что она представляет такую систему знаний, которая охватывает собою вопросы философии и методологии, вопросы естественнонаучных основ психологических явлений и структуру собственно психологических знаний. Процесс возникновения и формирования собственно психологических знаний и составляет основу предмета истории психологии.

Задачи истории психологии:

1) формирование основных понятий и категорий психологии: категории образа, действия, мотивации, общения, личности и др.;

2) вопросы развития психологических принципов: принципы детерминизма, принцип отражения, развития, нервизма, единства сознания и деятельности, ассоциативный и рефлекторный принципы и др.;

3) ретроспективный анализ различных способов решения основных проблем психологии: психофизической, психофизиологической, психогностической, психопрактической, биопсихической и психосоциальной;

4) структурные представления о психических процессах, состояниях и свойствах.

Функции истории психологии:

1) идеологическая функция - общая психология всегда освещается с определенных философских позиций и тем самым служит целям и формой обоснования либо материализма, либо идеализма;

2) функция междисциплинарных связей - раскрывает процесс взаимного влияния психологии и других наук в ходе их развития;

3) история психологии имеет большое значение для самой психологической науки, являясь ее как бы самосознанием и рефлексией, аппаратом самоконтроля и самопознания;

4) история психологии - это логическая память науки и в этой своей кумулятивной функции, т.е. функции сохранения, сбережения и обогащения психологических знаний, она учит научной осторожности, строгости, предостерегает от прошлых ошибок и повторных открытий;

5) прогностическая функция. История психологии является памятью науки, но не ради себя самой, а для будущего психологии. Она является вектором, указывающим, откуда мы идем, где мы находимся сейчас и куда можем прийти;

6) вполне очевидно также образовательное и воспитательное значение истории психологии.

Вопрос 2. Принципы истории психологии

1. Принцип историзма. Он требует не забывать основные исторические связи, исследовать, как в истории возникло то или другое явление, какие главные этапы в своем развитии это явление проходило. В историческом исследовании этот принцип становится основополагающим. В соответствии с принципом историзма производится и оценка прошлого. В ней выявляется то новое, что содержит в себе рассматриваемое знание по сравнению с предшествующим этапом. Нарушением принципа историзма является презентизм и антикваризм. Презентизм ограничивает историческое исследование тем, что обладает значимостью для настоящего этапа развития науки и вместо изучения исторического процесса развития науки ориентируется на выделение фрагментов его содержания, которые наиболее соответствуют современным взглядам. Антикваризм рассматривает прошлую историю безотносительно к задачам современности, как нечто застывшее, окаменевшее.

Отступлением от принципа историзма являются односторонность и схематизм изображения событий прошлой истории. В то же время требование целостности и конкретности, предъявляемое к исторической мысли, предполагает выявление в изучаемом явлении общей закономерности.

Историко-психологическое познание требует выявления социально-политической направленности, идеологической сущности психологических идей, что позволяет оценить их более адекватно.

2. Принцип детерминизма. Этот принцип требует от историка умение раскрыть способ причинного объяснения психического как обусловленного порождающими его факторами. В истории представлены разные типы детерминизма: предметно-механический, механический, биодетерминизм, психодетерминизм, социодетерминизм.

Вопрос 3. Методы истории психологии.

Большой реальной опасностью в истории является эмпиризм, т.е. описательность, в представлении исторического материала.

Некоторые из методов и методик историко-психологического исследования заимствованы из гражданской истории, науковедения, философии.

Основным методом истории психологии является **теоретическая реконструкция, описание и критический анализ научных систем прошлого.** Его результатом является ретроспективное воспроизведение научных концепций, проблем, исследовательских методов и т.п. в их исторической последовательности в соответствии с логикой предмета.

Одним из направлений исторического исследования может быть **научная школа.** Изучение научных школ является важным источником понимания

механизма развития науки, поскольку позволяет раскрыть самую деятельность по производству знаний в контексте межличностных отношений, увидеть научное общение внутри коллектива школы.

Специальных процедур требует *изучение архивных материалов*. Это поиск, комментирование, снабжение сносками, примечание и т.п.

В истории психологии применяется метод *интервьюирования*. Он представляет собой беседу по заранее составленному исследователем перечню вопросов, направленных на получение материалов в соответствии с конкретной задачей исследования.

Вопрос 4. Периодизация истории психологии

В истории психологии различаются два больших периода: первый, когда психологические знания развивались в недрах философии, а также других наук, прежде всего, естествознания; второй - когда психология развивалась как самостоятельная наука. Первый период (VI в до н. э. - середина XIX в.) охватывает около 2,5 тысячи лет, второй чуть больше столетия (середина XIX в. - настоящее время).

По словам Г.Эббингауза, психология имеет долгое прошлое, но очень краткую историю. Выделение этих двух периодов не требует специальных обоснований, так как его критерии очевидны, но поскольку каждый из них растягивается на столетия, необходима более дробная периодизация. Ее можно проводить по чисто формальным признакам — хронологическому (можно различать историю психологии XVII в., историю психологии XVIII в. и т.п.), можно различать периодизацию мировой и отечественной психологии. Учитывая условность всякой периодизации и принимая во внимание неразработанность этой проблемы, следует рассматривать предлагаемую далее периодизацию истории психологии лишь как один из возможных ее вариантов. В ней история отечественной психологической мысли включена составной частью в историю развития мировой науки. В качестве Основания для разделения этого процесса на этапы были выбраны содержательные критерии, определявшие смену взглядов на природу психического и отличающие каждый из этапов (см. схему).

Хронология	Предмет изучения	Важнейшие итоги
VI в. до н.э. – V в.	Душа	Формирование двух направлений — материализма и идеализма — в объяснении происхождения и проявлений души. Первые эмпирические знания о психических процессах и явлениях — ощущения (восприятии), памяти, во-

		ображении, мышлении, аффектах, воле, характере, особых состояниях (сон, экстаз). Выделение проблем: «душа и тело»; «врожденное - приобретенное». Указание на внутреннее чувство как способ познания души
V – XIII вв.	Развитие учения о душе в рамках философских учений и на базе медицинских знаний	Формирование томистской психологии. Начало опытной методологии исследования
XIV – XVI вв.	Дальнейшее развитие учения о душе в контексте развития анатомофизиологических знаний и великих открытий XIV-XVI вв.	Отказ от души как предмета исследования и объяснительного принципа телесных и психических явлений. Введение термина «психология»
XVII – сер. XIX вв.	Внутренний опыт как данные самонаблюдению явления сознания	Формирование эмпирической интроспективной и асоцианистической психологии. Понятие о бессознательной психике.
Нач. XIX – 60-е гг. XIX в.	Деятельность нервной системы и органов чувств. Соотношение между физическим и психическим. Измерение скорости протекания психических процессов	Формирование естественно научных предпосылок психологии как самостоятельной науки. Экспериментальный метод. Факты и теории ощущений и восприятия. Формирование психофизики. Формирование психометрии. Учение о рефлексе
60-е гг. XIX в. – конец XIX в.	Непосредственное содержание опыта. Психические акты и психические функции. Психика и сознание в связи с их адаптивной функцией в поведении	Проникновение экспериментальных методов в психологию. Формирование теоретических программ психологии. Раскол психологии на индивидуальную физиологическую, ориентированную на естествознание, и духовно-научную, ориентированную на историю и культуру. Возникновение прикладных исследований в психологии.

		Возникновение новых областей психологии
10-е гг. – сер. 30-х гг. XX в.	Поведение. Целостные психические структуры. Бессознательное. Сознание в его общественно-исторической обусловленности. Смысловая структура душевной жизни в соотношении с исторически возникшими ценностями. Установка. Развитие высших психических функций. Психологическое исследование деятельности	Открытый кризис в психологии. Возникновение школ в зарубежной науке: бихевиоризм, психоанализ, гештальтпсихология, французская социологическая школа, понимающая психология, индивидуальная психология, аналитическая психология и др. Возникновение советской психологии: теория установки, поведенческие направления, культурно-историческая теория, теория деятельности. Развитие психотехники и педологии в отечественной и зарубежной психологии. Развитие естественно научных представлений о физиологических механизмах психической деятельности и двигательных актов. Возникновение проблемы «психология и марксизм»
Конец 30-х – 50-е гг. XX в.	Эволюция в рамках базисных подходов предшествующего периода	Эволюция научных школ периода открытого кризиса. Необихевиоризм, неофрейдизм. Возникновение новых отраслей и направлений: генетическая психология, персоналистические концепции личности и др. Дискуссии в советской психологии (о перестройке науки на основе павловского учения, о теории установки). Развитие теории деятельности в советской психологии
60-е гг. XX в. – конец XX в.	Продолжение развития ранее выявленных предметных областей. Процесс ориентировки. Когнитивные	Возникновение новых направлений в зарубежной психологии: гуманистическая психология, логотерапия, когнитивная психология. Возникновение теории поэтапного

	структуры и их роль в поведении. Личность	формирования умственных действий и понятий в советской науке. Дискуссии в советской психологии о предмете психологии, по проблемам бессознательного, общения и др.
--	--	---

Вопрос 5. Исторические трансформации предмета психологии

Психология возникла как наука о **душе**. Идея души дала начало психологии как науки. Однако в рамках науки о душе психология была скована понятием души как объяснительным принципом, который является причиной не только психических, но *всех* процессов в теле. Отказ от него и переход к изучению собственно душевных, т. е. психических явлений связан с выделением их отличительного признака, которым считалась сознаваемость.

	«ДУША»	«СОЗНАНИЕ»	«ПОВЕДЕНИЕ +»
Период	Античность Средние века Эпоха Возрождения	16 в. – рубеж 19-20 вв.	рубеж 19-20 вв. – по сей день
Основные Персоналии и направления	Гераклит, Демокрит, Платон, Аристотель, стоицизм, эпикуреизм. Ибн Сина, Ибн Рушд, Аль-Хайсам, Августин Блаженный, Фома Аквинский	Р. Декарт, Ассоцианизм (Д.Локк, Д.Юм, Д.Гартли, Джемс Милль, и др.), Психофизика, Психометрия, В. Вундт (1879), Вюрцбургская школа, Г. Эббингауз, и др.,	ПОВЕДЕНИЕ: Бихевиоризм и необихевиоризм БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ: фрейдизм ЦЕЛОСТНАЯ ЛИЧНОСТЬ : гуманистическая и экзистенциальная психология ПСИХИКА КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН: культурно-историческая психология (Л.С.Выготский), неофрейдизм КОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ: гештальтпсихология, когнитивная психология и др.

ТЕМА 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ В ЭПОХУ АНТИЧНОСТИ

План

1. Зарождение психологических идей в Древней Греции
2. Развитие психологического знания в период расцвета античной Греции
3. Психологические взгляды Платона и Аристотеля
4. Эволюция психологических учений в периоды эллинизма и Древнего Рима

1. Зарождение психологических идей в Древней Греции

Рассматриваемый период охватывает по хронологическим рамкам относительно небольшой временной отрезок - VI в. до н.э. Однако по значимости в оформлении и развитии психологических идей он превосходит целые эпохи.

Сочинения ученых этого времени, как правило, носили одно и то же название: "О природе". Их проблематика также была единой: начало, бог, мир, животные и т.д. Об их содержании, в большинстве своем, мы можем судить лишь по "извлечениям" позднейших античных мыслителей и "отцов церкви", по комментариям историков науки. Но и эти безвозвратно ушедшие от нашего современника труды были далеко не первыми попытками в объяснении душевных явлений человека. Свидетельство тому - "Илиада" и "Одиссея" Гомера, "Теогония" Гесиода, памятники героического эпоса VII - VIII веков до н.э.

В древнегреческих мистериях и ритуалах видны восточные мотивы: переживание непосредственной связи с божеством, проявляющимся в природе. Но дистанция между людьми и богами уже существенно преуменьшена - человек "приближался" к ним, являясь их бессмертной частицей. Однородность их существования проявлялась в том, что они имели общих предков, более того, женщины имели любовниками богов, а мужчины пытались овладеть богинями. Вместе с тем олимпийские боги не создавали Вселенную и не могли распоряжаться человеком как своим творением. Поэтому, в отличие от восточного прецедента, описываемые боги и Вселенная интересуют древнегреческого мыслителя как частного человека (что было неслыханно на Ближнем Востоке).

Более того, именно в мифологическом мировоззрении в хаотичности и постоянном изменении мира подмечены константы - бинарные оппозиции: свет и тьма, правое и левое, мужское и женское, внешнее и внутреннее. Древние греки расширили список противоположностей, положив их в основу решения психологических проблем: божественное и природное, телесное и духовное, биологическое и социальное и т.д.

Реализуя научные потенции мифологии, ионийские мыслители (купцы,

государственные деятели, географы) не искали "начала" (божественного предка). Оно имело для них не временной смысл, а "онтологический принцип - первопричину", непреходящую основу бытия. Проблемы, с которыми человек сталкивается в познании природы, переносятся из веры и поэтики в интеллектуальную сферу:

- появилась возможность переосмысления и критической оценки взгляда на душу человека;
- вместо безоговорочного признания мифа о духе утверждается постепенный и кумулятивный рост психологических знаний;
- онтологический принцип бытия, в том числе "первопричина" души, должен быть рационально постижим, даже если он открыт во вспышке озарения. У античного мыслителя уже не было проблемы выбора: принять их или отвергнуть - они (принципы) могли быть только проанализированы, видоизменены или исправлены как предмет интеллектуального действия.

Милетская школа.

"Первого философа" **Фалеса** (625-547 до н.э.) считают родоначальником европейской науки. Воззрения одного из "семи мудрецов" были тесно связаны с естествознанием. Объяснение объективного мира, по его учению, следует искать в изучении реальной действительности. Он первым в истории человечества поставил вопрос: "Что есть все?" В основу миропонимания ученый положил материальное начало - воду как основу всего сущего. В психологических взглядах Фалесу принадлежит приоритет в выдвигании следующих идей:

- о первичности объективной реальности по отношению к нашим чувствам;
- о чувствах человека как первичном источнике информации об окружающем мире и его законах;
- о душе как движущем начале;
- о материальном субстрате душевных явлений;
- о всеобщем одушевлении материи и способности души к подвижности.

"Фалес первым объявил душу вечнодвижущейся или самодвижущейся субстанцией", он же "считал душу за способную к движению, говоря, что магнит имеет душу". На вопросы: "Что на свете трудно?" - отвечал: "Познать себя". "Что божественно?" - "То, что не имеет ни начала, ни конца". "Кто счастлив?" - "Тот, кто здоров телом, восприимчив душою и податлив на воспитание".

Последователь Фалеса **Анаксимандр** (610-547 до н.э.) развил естественнонаучные идеи учителя, наполняя их большей научной смелостью. Анаксимандру принадлежит заслуга в определении отличной от материальных субстратов первоосновы объективного мира - "апейрона": вечного движения, заключающего в себе противоположности. Первым в своем учении мыслитель

выделил вопрос о происхождении органических видов, что сделало его античным предшественником теории дарвинизма. Среди немногих изречений Анаксимандра ценными для эволюционного естественно-исторического объяснения происхождения животного и человека до нас из древности дошли следующие: "Первоначально человек произошел от животных другого вида"; "Животные же рождаются из влаги, испаряемой солнцем. Человек же был вначале подобен другому животному, а именно рыбе"; "Анаксимандр говорит, что первые животные родились во влаге и были покрыты колючей чешуей; по достижению известного возраста они стали выходить на сушу, и (там), когда начала лопаться чешуя, они в скором времени изменили свой образ жизни". Анаксимандр первым из мыслителей наметил подход к анализу души как состоянию ("части") материи, обозначил бинарный метод исследования всех ее проявлений.

Последний из известных представителей милетской школы - **Анаксимен** (вторая половина VI в. до н.э.) - первым осознал, что основной принцип всех явлений сам не может быть определен. Основа всего сущего должна быть отлична от эмпирических элементов, она должна быть "другой природой", содержать при этом все противоположности и специфические качества ("бесконечное" или "безграничное"). В соответствии со своими мировоззренческими установками Анаксимен в качестве такого принципа определил материальный элемент - воздух, его "порождения", модификации. Его уплотнением и сгущением объясняются все природные процессы. Душа человека приравнена к воздуху (пневме) и выполняет аналогичную ему роль - сдерживает тело: "Подобно тому как наша душа есть воздух, так и некий дух и воздух держат весь мир. Дух и воздух равнозначащи". Воздух, а следовательно, и душа рассматриваются мыслителем как всеобщая среда: "Из него выходит все, в него возвращается обратно все". Древний ученый "не отрицал богов", но отрицал управление ими миром, созданным независимо от них. Таким образом, Анаксименом вместе со своими предшественниками была предпринята одна из первых попыток научного объяснения души человека.

Пифагорейский союз.

До нашего времени дошло очень мало подлинных источников о научной деятельности данной античной школы. Более того, имелась тенденция превратить Пифагора в легендарную личность - воплощение божества, связав с его именем все научные достижения союза. Зародившись в VI в. до н.э. в "Великой Элладе", пифагореизм просуществовал около двух столетий. Основная мировоззренческая посылка пифагорейцев сформулирована в тезисе: "Существует бытие и небытие".

С именем основателя одной из самых авторитетных школ античного мира **Пифагора** (571-497 до н.э.) связывают зарождение научного знания в

современном его понимании. В отличие от ионийских мыслителей-одиночек: Фалеса, Анаксимандра, Анаксимена, Гераклита, основатель союза выступил первым пропагандистом науки. Метод Пифагора есть познание; знание, по его оценке, - это часть искусства жить; а жизнь есть поиск спасения.

Значимым для психологического знания в эволюции пифагорейской школы является выделение медицины как науки из лечебной магии. Родоначальник анатомии врач-философ **Алкмеон** нашел причину болезней человека в нарушении равновесия - смещении качеств тела. Он первым открыл "две узкие дорожки", ведущие от мозга к глазным впадинам, сделав на этом основании гениальные выводы о том, что мозг - орган мышления и мыслит только человек.

Древнегреческого философа **Гераклита Эфесского** (ок. 520 -ок. 460 до н.э.) называют одним из основоположников диалектики. Основанием для этого являются представления мыслителя о преходящем, изменчивом и противоречивом характере всего существующего: "Все возникает по противоположности и всею цельностью течет, как река. Вселенная конечна, и мир один". В основе мироздания, человека и его души, по Гераклиту, лежит объективный закон - логос (разумное слово для ума и огонь для чувства). Основной посылкой теоретических построений является тезис: "Бытие тождественно небытию". Данные идеи определили психологические воззрения ученого, суть которых сводится к следующим положениям:

- душа - единство противоположностей, сочетающее в себе влажное и огненное. Она имеет два аспекта: вещественно-материальный и психически-разумный. В вещественно-материальном аспекте душа - одна из метаморфоз огня, без которого она не существует: "Психеям смерть - стать водою, воде же смерть - стать землею; из земли же вода рождается, а из воды - психея";

- психически-разумный ("огненный", "сухой") компонент - самовозрастающий логос, тесно увязывается с вещественно-материальным. Впервые после утверждения представителями милетской школы единства и неразрывной связи внешней природы и души разделяются психические и допсихические взаимопереходящие состояния в человеке. Утверждается зависимость качеств и этих состояний от физических изменений в организме: "Сухое сияние - психея мудрейшая и наилучшая", у "опьяневшего мужа психея его влажна". Тем самым высказывается идея материальной детерминации и дифференциации психики человека.

Особое место во взглядах Гераклита отводится познавательным процессам: "Всем людям свойственно познавать самих себя и мыслить". Он различает чувственное и рациональное познание, предполагает различие в органах восприятия и познавательных способностях человека: "Плохие свидетели для людей - глаза и уши тех, кто имеет грубые психеи".

Задачей познания определяется проникновение в сущность природы. В

познании души мыслитель предлагает идти в глубь мироздания. Созвучной в этой связи является идея бесконечного душевного развития человека (субъективного логоса): "Идя к пределам души, их не найдешь, даже если пройдешь весь путь: таким глубоким она обладает логосом". Он ставит вопрос о богоподобии человека в познании: "Образ мыслей человека - его божество".

Внутри психического Гераклитом разделяются ступени познания, которые опираются одна на другую: чувственное познание, понимание и мышление. Во фрагментах текстов античного ученого намечается проблема достоверности чувственного познания и роли разума, т.е. теоретического мышления: "Скрытая гармония лучше явной"; "Я предпочитаю то, что можно увидеть, услышать и изучить". В этом отношении интересно одно древнее сообщение, согласно которому на вопрос Гераклиту, почему он разрезает зверей по членам их тела, прозвучал ответ: "Потому что моим учителем является природа существующего".

Связь чувственного познания и мышления проявляется в том, что "природа любит скрываться". На этом основании делается вывод: "Мышление – великое достоинство, и мудрость состоит в том, чтобы говорить истинное и чтобы, прислушиваясь к природе, поступать ей подобно". Разумом люди наделены от природы: "Размышление всем свойственно".

От социально-психологических взглядов Гераклита до нас дошли довольно-таки максималистские суждения: "Своевластие следует гасить скорее, чем пожар"; "Один для меня -десять тысяч, если он наилучший". Тем не менее античным мыслителем утверждается идея о равенстве людей от природы и признание их фактического неравенства по причине неразумения (неравенства интересов). Потребности обиденных людей таковы, что "людям не стало бы лучше, если бы исполнились все их желания"; "если бы счастье заключалось в телесных удовольствиях, мы бы назвали счастливыми быков, когда они находят горох для еды". Афоризмы Гераклита (всего сохранилось около 150 фрагментов) отразили не только новую картину мира, но и новый взгляд на человека и его душу. Личность выводилась из-под власти и царства мифологических богов Олимпа - перед нею открывалась возможность познания посредством наблюдения и деятельности собственного ума.

Выводы Гераклита о производности души и ее проявлений от изменений космического "мирового огня", идеи "о процессуальном характере (течении, изменении) психических состояний в единстве с допсихическими, о различных, переходящих один в другой уровнях душевной жизни (зачатки генетического подхода), о подчиненности всех психических проявлений непреложным законам материального мира навсегда вплелись в ткань научно-психологического знания".

Элейская школа.

Основатель элейской школы **Ксенофан** (род.580 до н.э., прожил ок. 90

лет) впервые высказал мысль, что "боги созданы по образу человека" и являются измышлениями людей. Основная посылка школы - "бытие есть, небытия нет". Душа, по Ксенофану, состоит из земли и воды. Выбор в качестве субстанционально-генетического начала мироздания сочетания данных стихий определил психологические взгляды ученого, которые отразились в следующих идеях:

- о единстве окружающего нас мира, философская картина которого расходится с физической, что, в свою очередь, предполагает высокую степень обобщения - абстракции при анализе как материальных, так и душевных явлений. Таким образом утверждалась новая предметная область античного психологического знания - рациональные средства познавательных процессов;

- об уровнях сознания, культе мыслительной деятельности против физической силы. Критикуя эллинское обыденное сознание и его ценности, Ксенофан говорил, что "наша мудрость гораздо лучше силы людей и лошадей".

Утверждая веру человека в собственные силы, ученый проводит скептическую мысль о том, что чувства не дают истинного познания, а только видимость: "над всем царит мнение", которое не дает сущности. Для ее познания необходимы размышления. Обесценивание чувственной ступени познания дополняется сомнениями в достижении истины разумом, отдавая ее постижение воле случая. Такому случайному овладению истиной противопоставляется догадка об истине как процессе: "Не от начала все открыли боги смертным, но постепенно, ища, (люди) находят лучшее". Ксенофан определенно выразил ценную мысль об истине как историческом продукте человеческого поиска.

Учение выходца пифогорейского союза **Парменида** (род., согласно Платону, в 515 г. до н.э.) явилось научной основой элейской школы. Согласно его миропониманию, в сущности все неизменно и "одно и то же - мысль о предмете и предмет мысли", и если принимается единое, то отрицается все остальное. Концепция "тождественного самому себе бытия" выражала принцип его сохранения, что было очень важным для понимания психического как свойства телесной субстанции Отсюда отвергалась возможность возникновения психических явлений "из ничего" и их исчезновения "в ничто". В поэме "О природе" - аллегорическом описании путешествия юноши к богине, открывающей истину, Парменидом высказан ряд ценных для развития психологического знания античности идей:

- о необходимости утверждения понятийно-категориального аппарата описания психических явлений. Ученым уже обоснованно применяются термины: стремление, ощущение, чувство, желание души, умозрение, познание и другие. Высказываются идеи об индивидуальности человеческой психики и иерархии потребностей человека;

- о ступенях отражения человеком объективного мира, в которых

проглядываются научные подходы к объяснению познавательных процессов. В интерпретации поэмы Секст-Эмпириком, "несущие кони - неразумные стремления и желания души", "путешествие по дороге божества - путь к познанию", "умозрение - путь к любящему мудрость разуму", "девы, впереди идущие - ощущения", "прибытие к "Правде" - размышление, прочное постижение вещей";

- о различных уровнях отражения психических процессов в применяемых категориях, их сущностной значимости. Так, мыслитель относит мнение к чувственному познанию, истину - к рациональному. Умозрение, по его взгляду, познается разумом, имеющим первую по отношению к чувствам роль. Главные проблемы: об отношениях бытия и небытия, бытия и мышления, могут быть решены только разумом, дающим истинное знание.

Таким образом, с именем Парменида "связано проведение принципиального различия между чувственно познаваемым миром и миром умопостижимым". Ему принадлежит ведущая роль в выделении теоретических средств психологического знания, утверждении аналитического метода исследования душевных явлений.

Целью своего научного творчества ученик Парменида - **Зенон** (ок.490 - ок.430 до н.э.) ставил защиту и обоснование учения о едином, вечном и неизменном бытии. Зенон в более резкой форме, чем его учитель, утверждал идею иллюзорности чувственного многообразия мира (пример с падением зерна и мешка с зерном на землю: сумма нулей равна положительной величине) и приоритета разума.

Ценным для прироста психологического знания явился применяемый им метод анализа явлений "от противного", связанный с разрешением противоречий, возникающих при отображении процессов движения (ощущения, восприятия, мышления), известных в науке как апории Зенона: "Дихотомия", "Ахиллес и черепаха", "Стрела", "Стадион". Этим методом утверждались идеи динамики мышления, его субъективности и относительности при достижении объективной истины, возможности аналитического познания этого процесса. Поэтому и сами психологические рассуждения Зенона, изложенные точным и ясным языком, являются в истории античной психологии первым примером чисто логических доказательств.

2. Развитие психологического знания в период расцвета античной Греции

"Золотой век" Древней Греции дал миру имена и достижения мыслителей, авторитет которых довлел над умами ученых последующих тысячелетий. Перемещение и становление в V - IV в. до н.э. центра экономической и культурной жизни в города Греции и южной Италии обусловили их ведущую роль в научных изысканиях. В отличие от ионийского

и элейского периодов развития психологической мысли, от которых остались лишь воспоминания и комментарии ученых более позднего времени, рассматриваемый период представлен достаточно широкой палитрой первоисточников, что дало основания к более достоверному анализу результатов их научного поиска (Схема 2).

Ранние представители великогреческой науки.

Теоретические взгляды последнего выдающегося представителя "великогреческой" науки **Эмпедокла** (490- 430 до н.э.) во многом синтетичны. Философ-"чудотворец" явился основателем италийской медицинской школы. Его перу принадлежат сочинения "О природе" и "Очищение", содержащие до 5000 стихов, 450 из которых сохранились. В мировоззренческих установках Эмпедокл продолжает линию милетских материалистов. Оригинальными представляются следующие психологические концепции и идеи античного мыслителя:

- попытка материалистического решения вопроса о происхождении органической целесообразности. В учении об эволюции органического мира на основе естественного отбора мыслитель выделяет периоды развития живого мира: одночленных органов ("блуждали голые руки", "двигались глаза"); чудовищ

- цельноприродных существ ("неясные формы"); в дальнейшем растительность, животные и люди возникают путем размножения (происходит дифференциация полов). Ученый поставил вопрос о причинах сходства детей с родителями, высказал идею наследственности;

- при анализе познавательных процессов, особенно ощущений, Эмпедокл приходит к выводу, что "подобное познается подобным" (субъект и объект должны быть качественно однородны): "вода - водою, божий эфир - эфиром, а вражда - враждою печальной";

- о важнейшей роли органов чувств в процессе познания. Аристотель в трактате "О душе" по этому поводу пишет: "Древние (мыслители) утверждают, что думать и ощущать значит то же самое, как именно Эмпедокл сказал: "Мудрость у них возрастает, лишь вещи перед ними предстанут", и в другом месте: "И здесь возникает мысль для познания мира у них";

- намечается вульгарно материалистический подход к механизму восприятия человеком окружающего мира. Ощущения, в его понимании, есть процесс проникновения частиц вещества в поры органов чувств, некоторые из которых проходят не задерживаясь - насквозь. Главная среда восприятия, по Эмпедоклу,

- кровь, где элементы равномерно перемешаны (особенно у сердца). Высказывается идея о материальном субстрате мысли - крови человека;

- о разуме, подвергающем взаимному контролю ощущения и чувства. Секст -Эмпирик в этой связи пишет об Эмпедокле: "Он доказывает, что воспринимаемое через посредство каждого ощущения истинно, если ими (ощущениями) руководит разум";

- впервые сформулирована теория зрения, в соответствии с которой глаз состоит из элементов-частей (огня и воды); огонь и вода через поры оболочки выходят наружу, соприкасаясь со встречными частицами объекта. Сделан важный вывод: причина зрительного восприятия - активность глаза.

В центре внимания Анаксагора (ок. 500-428 до н.э.), от единственного сочинения которого сохранилось около двадцати фрагментов, проблема качественного превращения тел. На этой основе мыслителем формулируются его научно-мировоззренческие взгляды: качества существуют от века; вещи делимы до бесконечности; материя есть не стихия, а дифференциация, нуждающаяся во внешней силе, причине, толчке.

Считая мир состоящим из бесчисленного множества качественно различных частиц, Анаксагор учил, что их движение упорядочивается благодаря уму. Термин "ум" ("нус"- "принцип всего") был одной из главных категорий древнегреческой науки. Он указывал на начало, придающее процессам природы, человеческому поведению и мышлению закономерный характер. "Все, что имеется,- писал Анаксагор,- было совокупно, затем пришел Ум и установил в нем распорядок". На этой мировоззренческой почве основываются психологические взгляды выдающегося мыслителя:

- душа, в его понимании, производна от ума, но только ум он полагал высшим началом, обладающим способностью познания и движения. Познание же души выводилось из ее "сродства с первоэлементами" (следуя принципу "подобное познается подобным"). На вопрос, "телесна ли душа и какова сущность ее?", отвечал, что "воздушна";

- Анаксагор выступает сторонником гилозоизма, утверждая, что у всех есть разум и чем выше уровень развития существа, тем оно умнее;

- Аристотель в трактате "О частях животных" передает важную догадку Анаксагора о том, что "человек - самое разумное из всех животных, потому что у него есть руки. Логичнее было бы сказать, что ему достались руки, потому что он самое разумное (из всех животных)";

- другим отличительным признаком человека Анаксагор считал речь как компонент мышления: "Все животные обладают деятельным разумом, но не обладают ... речевым (разумом)" - так называемым "переводчиком ума";

- Анаксагором сформулированы первые закономерности познавательного процесса. Так, восприятия зависят от величины живого существа ("сила ощущения согласуется с величиной органа"), свойства органов чувствовать, отдаленности объекта;

- чувственные восприятия происходят по принципу противоположности:

"Мы видим благодаря отражению (предметов) в зрачке, причем отражение падает не на одноцветное, а на противоположное... Подобным же образом осязание и вкус различают свои объекты". Аналогично чувственные восприятия связывают субъект с объективной реальностью, "ибо зрение есть явление невидимого";

- основой познавательного процесса Анаксагор считал ощущение, различающее, "что разряженное и тонкое - горячее, а плотное и густое - холодное". Однако показаний внешних чувств недостаточно для постижения истины, т.к. "вследствие слабости их мы не в состоянии судить об истине". Поэтому необходимо вмешательство разума - подлинного критерия истины. По мнению Анаксагора, все ощущения идут от головного мозга. Цель познания античный мыслитель видел в свободе, которую дает знание.

Одним из основателей и выразителем материалистического учения о душе явился **Демокрит** (ок.460 г.до н.э.- годы смерти неизвестны)- древнегреческий философ, ученый-энциклопедист. Ему принадлежит около 70 сочинений, охватывающих все области знаний того времени: от космологии до этических концепций.

Вместе со своим учителем **Левкиппом** (V в.до н.э.) в основу психологических воззрений Демокрит положил подходы античного атомистического материализма, воплотившего в себе принцип причинности:

- душа понимается как продукт распределения атомов в теле. Она является причиной движения тел, ибо атом имеет "разумную силу движения". Душа, присущая всему окружающему, непрерывно материально обновляется с каждым дыханием. Животные отличаются от других предметов способностью двигаться, т.е. одушевленностью:"Эти философы,- писал Аристотель,- предполагают, что душа есть то, что доставляет животным движение";

- составляют душу только круглые, очень подвижные атомы (как у огня), которые "приводят в движение все тело", развивают теплоту. Душа и теплота одно и то же, они - первичные формы специфических телц. Отсюда болезнь есть изменение пропорций распределения атомов. В молодости число подвижных атомов больше, в старости - меньше;

- в органах чувств мелкие атомы ближе к внешнему миру и более приспособлены к восприятию. Разумная часть души находится в грудной клетке. Но особенно благоприятное соотношение легких и тяжелых атомов в мозгу -сосредоточении высших душевных функций и способности к познанию. Сердцу отводится роль органа благородных страстей, печени - чувственных желаний и вожделений. Тем самым Демокрит дает естественное понимание души, которая является не изначальным принципом, а продуктом организации тела.

Материализация души и панпсихизм ("все имеет душу") проявились в теории познания Демокрита, которая в обобщенном виде может быть

представлена следующими положениями:

- в учении о восприятии как естественном физическом процессе "все осязаемые качества возникают из соединения атомов" и существуют "поистине"(объективно) и "в об общем"(чувственные качества). Поэтому образ возникает без участия субъекта и лишь улавливается им. Это, в свою очередь, порождает "два рода познания: один - истинный, другой - темный: зрение, слух, запах, вкус, осязание". Таким образом, качества возникают лишь в человеческом восприятии и являются соединениями атомов. Такой взгляд Демокрита породил развитую в будущем проблему первичных и вторичных качеств;

- по причине того, что нет ничего кроме атомов и качества существуют лишь в процессе воздействия объекта на субъект, связь с внешним миром осуществляется посредством образов ("идолов") и принципов "подобия и истечения". Первоначальное отражение происходит в воздухе, которое дает "отпечаток" на влажную часть глаза;

- разум познает объективно существующую истину и действует независимо от внешних чувств, отрываясь от объективного мира, но познает ее с помощью материала, доставляемого ощущениями. Разум в отличие от чувств, скользящих по поверхности явлений, "обладает более тонким познавательным органом";

- чувства рассматриваются через призму полезного и вредного (удовольствия и неудовольствия) как этические понятия, определяющие направленность личности. Впервые на основе эмпирических исследований Демокритом предпринята попытка определения психических явлений: осязания, слуха, вкуса, запаха, зрения.

С позиции жесткого детерминизма и на основе учения о необходимости и случайности решается Демокритом проблема воли и характера человека. Все существующее в мире, согласно его мнению, имеет причину и подчинено необходимости.

Во второй половине V в. до н.э. в Греции появляются учителя "мыслить, говорить и делать" - **софисты**. Оценки их научной и просветительской деятельности противоречивы: Платон выражал неприязнь к вождям "толпы", Аристотель в "Метафизике" называл софистику "мнимой мудростью", а Гегель отвел им роль "первых просветителей, энциклопедистов-педагогов". Софистов принято делить на "старших" (Протагор, Горгии, Гиппий, Продик, Антифонт) и "младших" (Алкидам, Ликофронт, Пол, ФразимахХалкедонский, Критий, Калликл). Область их научных интересов - в антропологии. Человек и его слово становятся центральным предметом исследования, что уже самой постановкой вопроса было существенным шагом вперед в психологическом знании античности. Среди научных взглядов древних мудрецов выделим следующие:

- софисты сформулировали центральные вопросы античной психологии:

как относятся к окружающему нас миру мысли о нем? в состоянии ли наше мышление познать действительный мир?;

- они первыми четко разделили природные и общественные законы, наметили новый подход исследований - поиск связи человека и окружающего мира. Горгии, в отличие от элеатов, "оторвал речь от мышления, а мышление от бытия";

- для эволюции знаний античности о душе представляется смелым гносеологический вывод о том, что если все меняется и переходит в противоположное себе, то "о всякой вещи есть два противоположных мнения" (Протагор), что уже в те времена допускало различные подходы к анализу психических явлений;

- положения теории познания софистов (в частности, по Протагору) носят скептический характер: "как оно кажется так оно и есть"; "как что ощущается, так оно и есть"; "человек есть мера всех вещей существующих, что они существуют, и не существующих, что они не существуют".

Эпохальным событием для античной культуры явилась жизнь ее ярчайшего представителя - **Сократа** (ок.470 -399 до н.э.).

Он интересен для психологической науки не только учением, но и своей жизнью. Ее итог: обвинение, осуждение и казнь. За четыреста лет до оформления христианства Сократ, для многих канонизированная личность, отдал жизнь, как он посчитал, за нравственное очищение человека в будущем. "Ты умираешь безвинно",- говорила ему жена, на что услышала возражение: "А ты бы хотела, чтобы заслуженно?" В обвинительном акте было записано: "Не признает богов, признаваемых государством, ... вводит другие, новые божества; виновен также в том, что развращает молодежь". Но воззрения Сократа не догматичны, а научны. Он первым из мыслителей античности стал рассуждать о внутреннем мире человека и его образе жизни. В нем, как подметил Г.Гегель, воплотился "главный поворотный пункт духа, обращение его к самому себе". В лице Сократа "субъективность мышления была осознана более определенным, более глубоко проникающим образом". Его отличительными чертами современники считали твердость убеждений и приверженность демократии, высокое достоинство и независимость. Сократ никогда ничего не писал, сведения о нем - из вторичных источников, не всегда достоверны. Анализ его взглядов зачастую интерпретируется как отсутствие научной системы. Тем не менее результаты "заботы о себе" Сократа, под которой понималось нравственное и интеллектуальное самосовершенствование, пережили века.

Призыв на стенах храма Аполлона "Познай самого себя!" стал для мыслителя следующим после утверждения: "Я знаю, что ничего не знаю". Главное содержание его учения - этические вопросы, направленность исследования "внутрь себя". Истинная нравственность, по его оценке, есть знание того, что прекрасно, что способствует жизненному счастью. В этой

связи выделяются три основные добродетели: а) умеренность - знание, как обуздывать страсти; б) храбрость - знание, как преодолевать опасности; в) справедливость - знание, как соблюдать законы божественные и человеческие.

Учение Сократа определило направления исследования души. Это - изучение ее "устройства", анализ структуры. В этой связи главным предметом своей мыслительной деятельности он определил человеческую речь, без которой невозможна никакая социальность. Душа, в понимании мыслителя, есть чистое, нравственное. Это прежде всего психические качества индивида, свойственные ему как разумному существу, умеющему действовать согласно нравственным идеалам. Под влиянием деятельности Сократа термин "душа" в "древнегреческом мышлении все определеннее становится обозначением признаков, которые выступают в тех случаях, когда поведение человека рассматривается с точки зрения его волевой и интеллектуальной регуляции".

Сократ говорил, что есть одно только благо - знание и одно только зло - невежество. Он первым возвел знание на уровень понятия: если нет понятия, то нет и знания, тем самым доказав наличие надиндивидуального слоя, выраженного в понятийном мышлении - "теле" научного мировоззрения. Метод мыслителя - майевтика (извлечение скрытого в человеке знания с помощью искусных наводящих вопросов). "Спрашивая тебя,- говорил Сократ,- я только исследую предмет сообща, потому что сам не знаю его". Тем самым он помогал родиться истине в душе собеседника. Но знания надо уметь применять в конкретной ситуации, что достигается путем воспитания: "Надо привыкнуть быть храбрецом".

3. Психологические взгляды Платона и Аристотеля

Уделение значительного места изложению взглядов Платона и Аристотеля обусловлено их ролью и теоретической значимостью их учений в процессе становления и развития психологического знания Древней Греции. Благодаря этим выдающимся ученым античная наука стала на многие века основополагающей для различных школ и направлений в понимании природы и сущности психического.

Платон (427-347 до н.э.)

Подлинное имя - Аристокл. Платон - прозвище ("платюс"- широкий, широкоплечий). Был одарен в гимнастике, музыке, поэзии. Учителя - Кратил и Сократ. Путешествовал в Египет, Финикию, Персию, Ассирию, Вавилонию, Сиракузы (на Сицилии, где продавался в рабство). Основатель Академии, которая просуществовала 915 лет (386 г. до н.э.- 529 г н.э.). Первым ввел в науку аналитический метод исследования, понятия: противостояние, основа, диалектика, качество, божественное провидение.

Сочинения Платона. Проблема их подлинности и хронологии поставлена еще в античности, а в XIX веке вызвала к жизни т.н. "платоновский вопрос". Список его сочинений включает 34 диалога, "Апологию Сократа", 13 писем и 7

"неподлинных диалогов". Психологические воззрения в большей степени отражены в трактате "Государство", диалогах "Федон", "Законы", "Тимей", "Федр", "Пир", "Софист", "Парменид", "Менон", "Филеб".

Космическая психология. Космос Платона - "живое существо, наделенное разумом", осуществление бога в материи, из которой творится тело. Душа произведена демиургом раньше тела. Ее сущность заключается в неделимости и вечности ("тождественности"). Душа космоса состоит из частей - душ космических тел. Структура мировой души числовая. Мировая душа пронизывает тело космоса, объемлет его и выполняет две функции. Первая функция - движения (внешнее, соответствующее "тождественному": движение сферы неподвижных звезд, и внутреннее, соответствующее "иному": движение планет, Луны, Солнца). Вторая функция мировой души - познания. "Тождественной" частью постигается идея, а "иной" - материя. Смесью этих частей познается вещь. Космическое знание выражается в слове. Таким образом, космическая психология Платона выступает в форме политеизма. Источником познания являются мифы, "которым приходится верить, чтобы не ослушаться закона", рассказываемого детьми богов. Космическая психология Платона является мировоззренческой основой и ключом к пониманию его учения о душе как "посредствующем начале" между миром идей и вещей.

Тело и душа. Платон противопоставляет созданные богом смертные тела и бессмертные души. Причина заключается в том, что тело живого существа создано из частиц огня, земли, воды и воздуха, заимствованных у космоса, которые необходимо ему возратить. Поэтому тело имеет назначение быть временным вместилищем и пристанищем души, ее рабом (идея телесной локализации души).

Для каждой части души существует определенное вместилище в теле: разумная часть - в голове (круглой, по форме подобной космосу), средняя часть - в груди, низшая - в брюшной полости. Через диафрагму связываются средняя и высшая часть души с низшей. Индивидуальная душа как "истечение" мировой души выше тела и не только властвует, но и должна соответствовать ему. Платоном различается девять видов душ, каждая из которых соответствует определенному разряду человека. Эти души "творяются" из остатков после создания души космоса: "Божественному, бессмертному, умопостигаемому, единообразному, неразложимому, постоянному и неизменному в самом себе в высшей степени подобна наша душа." Качество индивидуальных душ ниже качества души космоса, т.к. из остатка создается лишь разумная часть души, но существует и неразумная.

Платон делает логичный для своих взглядов вывод о смысле бытия человека, который заключается в борьбе тела и разума. Поэтому и Сократ в "Федоне" радуется смерти: "Тело не только доставляет нам тысячи хлопот - ему необходимо пропитание - но вдобавок подвержено недугам... Тело

наполняет нас желаниями, страстями, страхами."

Переселение душ. Платон верит в раннепифагорийский миф о переселении душ, которые вселяются в тела людей, животных и растений, в зависимости от того, насколько высшей части души удалось победить низшую. В диалоге "Федр" он раскрывает механизм сотворения душ, каждая из которых имеет свою звезду (число их постоянно). Отсюда аргумент в пользу бессмертия души. Из иерархии душ на звездах - разделение на богов и не-богов, иерархия профессий и классов. Попав в тело, душа забывает о своем занебесном происхождении, но способна к припоминанию ее. Земная красота - стимул для этого. При высшем напряжении познания душа желает исступиться из тела.

Эрос. Исступление души описано в диалоге "Пир" Сократом в мифе об Эросе - сыне Пороса (боге богатства) и Пеннии (богини бедности). Платон наполняет эрос психологическим содержанием. Словами Сократа расширяется понятие любви как "желание блага и счастья", "стремление к бессмертию". Низшая, телесная разновидность любви - "зачатие и рождение есть проявление бессмертного начала в существе смертном", способность к творческой деятельности - "ко всякому переходу от небытия к бытию". Творческая любовь - любовь духовная (платоническая). Эрос в таком понимании - демон, вселяющий в человека стремление к прекрасному, творческому. Отсюда вывод Платона: противоречие эроса - движущая сила, пронизывающая мир, побуждающая к познанию и смерти - истинному приобщению к разуму.

Бессмертие души. В диалогах "Федон" и "Федр" выдвигаются пять аргументов в пользу бессмертия души: 1) все возникает из противоположного (сон из бодрствования, живое из неживого); души умирают и рождаются снова, иначе "все стало бы мертвым и жизнь бы исчезла" (закон сохранения душ); 2) познание есть припоминание; 3) души уподобляются идеям, которые вечны; 4) душа имеет свою идею - идею жизни, поэтому душа вечна как идея жизни; 5) душа - нечто самодвижущееся, а все самодвижущееся бессмертно; не душа питает тело, а тело душу; источник движения души в теле.

Вместе с тем Платон оговаривает, что бессмертна толь только разумная часть души. Снизшедшая с неба душа не возвращается на небо в течение десяти тысяч лет - мирового года (исключение составляют философы). По прошествии срока, - пишет Платон в "Государстве", - души идут в суд, в котором выбирают свое будущее воплощение. А это - уже попытка мыслителя утвердить акт свободной воли, сочетать предопределение со свободой выбора человека.

Теория познания. Чувственное познание. Платон утверждает, что души, находясь на небе, питаются созерцанием идеального мира. Снизойдя на землю, вселившись в тела, они забывают о занебесном. Отныне их питает не сверхчувственное умозрение, а чувственное восприятие. Но питает только низшую часть души, отчего она тяжелеет. Платон тем самым не отвергает

возможность чувственного познания.

У человека среди чувств он выделяет: гнев, страх, желание, печаль, любовь, ревность, в которых удовольствия смешаны со страданием. Предлагаются различные основания для классификации "удовольствий", которые он делит на низшие (связанные с физическими потребностями) и высшие (связанные с эстетическими и умственными занятиями); обусловленные тремя началами души (общие с животными и растениями - неразумные, разумные и соответствующие "яростному духу"); сильные-большие (где отсутствует мера) и малые (которым свойственна соразмерность); душевные как предваряющие телесные. Платон описывает особенности зрения, обоняния, осязания, слуха. Но значение чувственного знания унижено, оно, как подчеркивается в диалоге "Тимей", является лишь "забавой". Сами чувства не могут быть источником знания.

Способ познания. Из концепции чувственного восприятия Платоном делается вывод о том, что "знание - это припоминание. Найти знание в самом себе - это значит припомнить. В диалоге "Менон" мальчик-раб при помощи Сократа не путем логических операций, а якобы припоминанием решает геометрическую задачу. Вещи, на его взгляд, - отражение идей в материи. Противоречивость вещей имеет эвристическое значение, толкает к исследованиям. Самое главное в припоминании - искусство логического рассуждения, философской беседы, вопросов и ответов. "Истинные мнения, если их разбудить вопросами, становятся знаниями".

Виды знания. Теорию познания Платон логически завершает ответом на вопрос о возможных его результатах, заключенных в определенном содержании. В этой связи он выделяет следующие его виды:

- во-первых, знание совершенно достоверное без примеси лжи и заблуждения - знание идей, получаемое до вселения души в тела непосредственным умопознанием идей, а после вселения в тела - путем диалектического припоминания;

- во-вторых, близкое к достоверному знание чисел и основанных на них наук, служащих пропедевтикой к диалектике и знанию идей;

- в-третьих, знание мнимое, смесь истины и заблуждения, эмпирическое и физическое "знание" вещей чувственного мира, опирающееся на чувственное восприятие, в котором нет истины. К этому виду знания примыкает воображение, благодаря которому человек не столько воспринимает естественные вещи, сколько творит искусственные, занимаясь ремеслами и искусствами;

- в-четвертых, знание материи, которую нельзя познать ни разумом (материя не идея), ни чувствами (материя неконкретна). Понятие о ней насильственно, составляется путем отрицания.

Обозначенные фрагменты гносеологии Платона показывают ее оригинальную для античности интерпретацию, проявляющуюся в

антисенсуализме и отрицании возможности послеопытного знания.

Аристотель (384-322 до н.э.)

Гениальный мыслитель, ученый-энциклопедист, основатель перипатетической школы, родился во фракийском городе Стагире. Завершил образование в платоновской Академии, где из ученика стал философом. После смерти Платона жил в малоазийском городе Атарнее, на острове Лесбос, а с 343 г. до н.э. - при дворе македонского царя в качестве воспитателя его сына Александра. По возвращении в 355 г. до н.э. в Афины организует свою школу - Ликей, где работает над систематизацией научных знаний. После смерти Александра Македонского, скомпрометированный связями с его двором, эмигрировал в 323 году в Халкиду на острове Эвбея, где и умер.

Сочинения. Обширное литературное наследие Аристотеля, дошедшее до нас не полностью, отразило круг интересов ученого: логика, гносеология, онтология, космология, физика, зоология, экономика, политика, этика, педагогика, риторика, эстетика. Наиболее значимыми для понимания психологических взглядов античного мыслителя являются его труды "О душе", "Метафизика", "О возникновении животных", "Вторая аналитика", "О памяти", "О сновидениях".

Следуя присущим античности мировоззренческим установкам, Аристотель в учении о душе выступает с позицией ярко выраженной телеологической направленности, Ум, по его словам, "действует ради чего-нибудь"- цели. В то же время в гносеологической концепции он убежден, что существует вне и независимо от нашего сознания объективный мир, что мы можем познавать этот мир благодаря его воздействию на наши чувства. Данные взгляды определили развитие Аристотелем важнейших категорий античной психологии.

Сознание. В определении ученого под сознанием понимаются обусловленные ощущением формы, которые возникли вследствие воздействия чувственно воспринимаемых качеств "внешнего" на органы человека. Благодаря формам качество предметов приобретает природу объектов души: факт вещного мира превращается в факт сознания. Выделяя у человека высшие душевные процессы, их разумную часть, ученый качественно отделяет людей от животных и растений. Не употребляя собственно термина "сознание", определяются его сущностные черты - производность от внешнего мира и функциональная зависимость от человеческого организма. Тем самым закладывается "зерно сомнений" под субстанциональность идей.

Ощущение. Концепции ощущений Аристотель уделил особое внимание. Их рассмотрению посвящены V-XII главы первой и I-IV главы второй книг сочинения "О душе". Из способности ощущения образуются предпосылки - начала познания. В трактовке данного познавательного процесса выделяются

следующие положения:

- ощущение есть состояние движения - страдательное (производное от внешнего) состояние, которое не может существовать без внешнего воздействия: "Ощущение есть восприятие чувственных форм без материи... запечатлевает предметы, имеющие цвет, вкус, но не как отдельные вещи, а как нечто имеющее качество... Ощущаемое есть пространственная величина, но ни способность ощущать, ни само ощущение не есть величина пространственная";

- ощущение есть способность, а не действующая сила ("подобно воску, который воспринимает отпечаток золотой печати, а не золото. В душе получается не камень, а образ камня");

- процесс ощущения есть уподобление воспринимаемому объекту и является исходным по отношению к памяти, воображениям, суждениям и т.д. (высшим познавательным процессам): "существо, не имеющее ощущений, ничему не научится и ничего не поймет";

- ощущение отличается от знания "тем, что сила, производящая его (ощущение), идет извне - от видимого, слышимого и других деятелей, возбуждающих чувства. Причина этого заключается в том, что действительным ощущением воспринимаются отдельные, единичные явления, знание же имеет дело со всеобщим, а это последнее существует некоторым образом в самой душе. Потому мыслить может всякий, когда угодно, ощущение же не зависит от нашей воли, для него необходимо присутствие возбуждающего ощущение предмета".

Чувственное познание. Аристотель строит ступени познания, основными компонентами которого являются ощущение, воображение, мышление. Данные состояния души приводят от восприятия внешних предметов человеком к знанию. Подобная иерархичность обусловила разделение процесса познания на чувственное и разумное (мышление).

Чувственное познание как состояние страдания, некоторого движения или изменения в человеческом организме имеет двойкий смысл: в формах возможности и действительности-осуществления. "Существует,- пишет Аристотель в трактате "О душе",- два вида изменения: переход к состоянию утраты и переход к обладанию и выявлению своих задатков от природы".

Под формой возможности подразумевается, во-первых, общая принадлежность к роду существ, способных к какому-либо роду деятельности,и, во-вторых, проявление этой способности отдельными субъектами.

Анализируя форму действительности, Аристотель приводит пример с человеком "знающим", "знающим грамматику" и "применяющим знания грамматики" как проявление одинаковой способности к знаниям, к конкретному ее осуществлению и фактической реализации. Отсюда вводится понимание души как "энтелехии" тела - способе жизнедеятельности живых

существ, осуществлении способности знания в процессе перехода из возможности в действительность.

Тело и душа. В процессе чувственного восприятия принимают участие тело и душа. В душе чувственно воспринимаемый объект существует в потенции, в виде особых форм (специфического существования предметов, которое составляет необходимую предпосылку возможности их чувственного познания). Тело подвергается воздействию внешнего мира ("в страдательном состоянии"), испытывает движение, чтобы начал действовать внутренний механизм души, превращающий возможность в действительность. Особое место в своих рассуждениях Аристотель уделяет единству души и тела: "... Потенциально живым телом является не лишенное души, но душой обладающее. ... Души от тела отделить нельзя".

Разумное познание. Для разрешения проблемы различения внешних качеств в процессе чувственного познания вводится понятие "способность различения", благодаря которой живое существо бывает способным к чувственному восприятию различий в качествах (что является областью познания разумного): "Невозможно различать посредством отдельных чувств, что сладкое есть нечто отличное от белого... необходимо, чтобы нечто единое засвидетельствовало это различие." Способности различения обусловили совокупность источников познания, которая объединяет мнения, знания, индукцию, мышление.

Первой и исходной ступенью разумного познания является мнение, имеющее в своей основе умозаключение и веру: "Невозможно иметь мнения, которым не доверяешь". Мнение постигается с помощью опыта и составляется на основании суждения, предметное содержание которого может изменяться. Исходя из этого мнение может быть истинным или ложным (истинно - только знание). Мнение является эмпирическим методом познания, поэтому может быть заблуждением и распространяться на область чувственных, подверженных уничтожению и изменению вещей, фактов.

Проблема научного знания раскрывается Аристотелем в "Метафизике" и "Второй аналитике". Его предметом является всеобщее - "то, что всегда и повсюду, имеется в наличности, что присутствует у каждого и всегда." Научное знание поднимает на высшую стадию познание внешнего мира интеллектом человека. Мыслителем выделяются отличительные признаки научного знания: существование в форме определений и доказательств; ему не "подведомственны" единичные сущности, наделенные материей; в отличие от восприятия предметом знания является всеобщее и необходимое, а не единичное и случайное; в отличие от мнения знание в форме суждения всегда истинно; знание приводит к пониманию основ (причин) необходимости существования вещи. И тем не менее Аристотель считает: познание вещей с помощью понятий имеет место лишь при том условии, если объемлемая

понятием всеобщность не только мыслится, но и в действительности существует.

Принципы знания. Научное знание исходит из совокупности строго доказуемых, вытекающих одно из другого положений, рассуждает мыслитель. Но всякий ряд положений в процессе исследования упирается, в конце концов, в те из них, которые не только не доказуемы, но и не нуждаются в доказательствах, т.к. носят характер достоверности и без них. Принципы разума черпают свое происхождение в предметах восприятия, ибо разум приходит к познанию сущностей вещей лишь с помощью опыта. В третьей книге трактата "О душе" он пишет: "Способность души к ощущению и познанию в возможности одна и та же: способность к познанию относительно познаваемого, а способность к ощущению - относительно ощущаемого. Однако необходимо, чтобы способность эта состояла из предметов или из форм. Из предметов она не состоит, ибо в душе находится не камень, а форма камня, так что душа как бы является рукою: как рука есть орудие орудий, так и разум есть форма форм, а ощущение - форма всего ощущаемого.

Так как, по-видимому, не существует предмета, который существовал бы независимо от чувственно воспринимаемой величины, то предметы мысли находятся в чувственно постигаемых формах; сюда относится и то, что называется абстракциями, что составляет свойства и состояния чувственно ощущаемого".

Разум. Исследованию разума посвящены главы третьей книги сочинения "О душе". Результаты его анализа довольно противоречивы: ибо, с одной стороны, "немыслимо уму быть связанным с телом", с другой - "существо, не имеющее никаких ощущений, ничего не может ни познать, ни понять". Выход из обозначенного противоречия - в учении об уме (Аристотель употреблял термины "разум" и "ум" в качестве синонимов) как "деятельном" начале и об уме "страдательном".

Деятельный разум. "Так как повсюду в природе имеется то, что составляет материю для каждого рода предметов, и это потенциально (в возможности) содержит все существующее, с другой же стороны, имеются причина и действующее начало для созидания всего, причем отношение между нимитакое же, как между искусством и материалом, то необходимо, чтобы и в душе заключались эти различные стороны."

Выражением этого и является ум, всем становящийся и все порождающий. Он подобен свету, выявляющему цвета, потенциально существующие. Он постоянно деятелен. Только будучи отделенным от тела, он оказывается тем, что он есть на самом деле: нечто бессмертное и вечное. Поэтому деятельный разум - ум, не "приложившийся" к мысленным предметам (понятиям, всеобщностям), является умом лишь в возможности. В деятельном разуме не может быть лжи, т.к. мыслит он понятиями, предмет "берется в самой

сути его" и "всегда усматривается истинное".

Страдательный разум находится в человеке. Он преходящ, без первого он ничего не может мыслить. Проявляется страдательный ум тогда, когда обращается к мысленным предметам. Он есть ум осуществляющийся или пребывающий в состоянии осуществления, т.е. ум в действительности. В страдательном разуме встречаются ложь и истина, т.к. соединяются понятия. "Ошибка всегда заключается именно в сочетании", в приписывании чего-либо кому-либо.

Связь деятельного и страдательного разума в том, что находящийся в человеке страдательный разум есть форма существования деятельного.

При определении роли внешних чувств в ходе мыслительной деятельности разума Аристотель подчеркивает, что "мыслящей душе образы свойственны подобно чувственным восприятиям... Душа никогда не мыслит без образов. Мыслящее начало мыслит формы (идеи) в образах". Но образы относятся к области чувственного познания, опирающегося на предметы внешнего мира.

Изложенные позиции отразили отношение мыслителя к одной из центральных категорий учения о душе: разум представляется мыслящим началом всех начал или формой форм. Он есть первый двигатель всего - область, где пребывают формы и их выразитель. В то же время положение о том, что знания не даны человеку свыше и не вложены в него готовыми, утверждают необходимость его мыслительной деятельности.

4. Эволюция психологических учений в периоды эллинизма и Древнего Рима

Взглядами Аристотеля эволюция психологических идей античного мира далеко не исчерпывается. Не отрицая того, что греческая научная мысль после выдающегося мыслителя увядает, К.Маркс говорит о последующих периодах эллинизма и Древнего Рима, что "смерть героев подобна закату солнца, а не смерти лягушки, лопнувшей от натуги".

По хронологическим рамкам *эпоха эллинизма* охватывает IV-II вв. до н.э. и представлена Академией Платона, перипатетической, стоической и эпикурейской школами, продолжателями античных традиций стоицизма, скептицизма и эклектизма. Данные направления и школы продолжили свою эволюцию в творчестве ученых Древнего Рима (Схема 3).

Академия Платона. После смерти ее основателя школа Платона просуществовала много столетий (до VI в. н.э.) и прошла ряд ступеней, среди которых, как правило, выделяют древнюю, среднюю и новую академии. Проблематика их научного поиска очень обширна. Достойное место в ее разработке заняли психологические взгляды.

Руководителем Академии после Платона стал его племянник - **Спевсипп**

(409-339 до н.э.). Он первый обратился к общему в науках и их связи. "Научное мышление" он провозгласил критерием умопостигаемых предметов. Мерилом чувственных вещей, по его мнению, служит "научное восприятие". Ценной представляется идея Спевсиппа о том, что при помощи упражнений, "искусства", можно добиться, чтобы органы чувств безошибочно улавливали различия между предметами.

В психологической концепции **Ксенократа** (395-314 до н.э.) выделяются три вида сущности: умопостигаемая, чувственная и представляемая и соответственно три вида познания: мышление, восприятие, представление. Задача человеческой жизни - освобождение духа от оков чувственности. Но главным в разработанном им учении о благах души является вывод о том, что теоретической мудрости для блаженства недостаточно - ее необходимо дополнить мудростью практической.

Книга представителя Древней Академии **Крантора** "О страдании" послужила образцом для дальнейшего подражания многих ученых. Первое место в ней отводится добродетели; второе - здоровью; третье - наслаждению; четвертое

- богатству. Крантор выступал против кинической проповеди апатии и защищал умеренность страстей. Психологической закономерностью звучит его вывод о том, что сама природа вложила в нас страсти, поэтому их следует не умерщвлять, а лишь обуздывать.

С **Аркесилая** (315-240 до н.э.) Академия вступает на скептический путь. Разрабатывая проблему критерия истины, он приходит к выводу о том, что между истинными и ложными представлениями не существует различий: ложные также могут быть ясны и убедительны. Если чувства нас обманывают, писал он, то и разум не достигает истины. И тем не менее Аркесилай признавал и отстаивал практический критерий поведения.

Основатель Средней Академии **Карнеад** (ок 214-129 до н.э.) утверждал, что нет критерия истины. Ум, чувства, представления обманывают нас: чувства вводят в заблуждения (весло в воде - изогнутое, четырехугольная башня издали - круглая, солнце - маленькое); обманывает и разум (наше отношение к снам, галлюцинациям, безумца - к воображению). Отсюда пессимистический вывод - необходимо воздерживаться от суждений.

Перипатетики. Одной из важнейших задач перипатетиков являлось комментирование произведений основателя школы - Аристотеля. Но помимо выполнения этой миссии ученые внесли существенный вклад в развитие античной науки. Вопреки учителю перипатетики признавали душу, имеющую собственное, отличное от других элементов материального носителя, способного к движению во внутрителесном пространстве. Этим объединяющим началом явлений считалась пневма или эфир - "пятая субстанция".

Нараставшая специализация научного труда, необходимость разрешения

этико-психологических проблем (в том числе обоснование отличий человека от животного мира) приводили ко все более определенному пониманию различий тех явлений, которые Аристотель объединял общим понятием "душа". Появляются целые классы новых терминов, отражающих понимание души.

Отец ботаники **Теофраст** (ок.370-285 до н.э.), первый после Аристотеля руководитель Ликея, высказал ценные суждения о физиологических явлениях: усталости, головокружении, выделении пота, параличе. Основой познания он считал опыт. Теофраст защищал идею объективного существования "вторичных" (чувственных) качеств, которые зависят от форм атомов (сладкое-горькое, теплое-холодное). Ученый утверждал, что иллюзии по поводу этих качеств относятся к другим свойствам вещей и ошибки касаются лишь частных случаев, а не природы качеств.

Развивая учение Аристотеля о страстях и формах их преодоления, Теофраст в трактате "Характеристики" выделяет 30 видов характера человека: лицемер, льстец, болтун, деревенщина, нравственный урод, святая простота, брюзга, надоедала и т.д. Рассматривая их как выражение сущности человека, ученый дал тонкое и проницательное описание наблюдений за поступками людей, проявлениями их психики.

Прежде чем стать перипатетиком, **Аристоксен** прошел через влияние пифагоризма. Проблематика его интересов очень обширна: от натурфилософии до морали. Особое место в его творчестве занимали психологические взгляды и их обоснование. Так, звук понимался как воспринимаемое органами чувств физическое движение. Доказательство, по его оценке, должно быть подтверждено фактами, поэтому в познании решающее значение принадлежит чувствам - "зародышам познания". Разум человека (вторичное) завершает познание и служит "спутником чувств". Душа представляется гармонией тела, "строй" которого и его органов определяет психические процессы: как хорошо натянутые струны порождают созвучие, так и прочное сочетание органов порождает движение чувств. Ученый сделал вывод о том, что повреждение органов влечет за собой угасание сознания - смерть (как разрыв струн в инструменте). По Лактанцию, "Аристоксен говорил, что вообще нет никакого духа, но подобно гармонии в струнных инструментах сила чувства существует в силу строения тела и связи внутренних органов".

Дикеарх (2-я пол. IV в до н.э.) в трех диалогах критикует представления о душе как особой сущности и ее бессмертии. Души нет, она - только тело, находящееся в определенном состоянии. Природа же всех психических функций материальна. По свидетельству Цицерона, Дикеарх утверждает, что "духа вообще нет; это совершенно лишнее слова... Души и духа нет ни в человеке, ни в животном, вся та сила, благодаря которой мы движемся и чувствуем, в равной мере разлита во всех живых телах; она неотделима от тела, ибо (сама по себе) она - ничто; нет ничего, кроме тела, так устроенного, что на

основе природного смешения оно имеет силу и чувствует". Таким образом, душа представляется гармонией созвучия и смешения четырех элементов, лежащих в основе противоположных качеств - теплого и холодного, влажного и сухого.

Ученик Теофраста философ и естествоиспытатель, организатор научного института в Александрии **Странтон** (ум. 269-268 до н.э.) продолжил аристотелевские традиции изучением строения и функций организма животного и человека. Он выдвинул идею о том, что душа находится "между бровями" (в соответствующей части мозга), откуда она излучается (по-видимому, по нервам, открытым врачами Герофилом и Эрасистратом) к органам чувств. Вопреки Аристотелю он не признавал душу "неподвижным двигателем": движениями, по Странтону, являются не только восприятия, но и мышление. Ученый отвергал аристотелевский разрыв чувственной и разумной души: отдельные чувства - проявления психической силы. Предпосылкой мышления он считал ощущения.

Выдающийся комментатор - "истолкователь" **Александр Афродизийский** (конец II - начало III в. н.э.) считал, что единичные вещи первичны не только "для нас", но и сами по себе. Им сделан важный вывод: общие понятия - результат абстракции. Общее как таковое существует лишь в мышлении, если прекратится деятельность ума - исчезнет общее и останутся единичные вещи. Восприятие - необходимая предпосылка мышления, на основании которого покоится единство души. Разум изначально заложен в человеке как простая возможность ("физический", естественный разум).

Эпикурейская школа. Основатель школы **Эпикур** (342/341-270/271 до н.э.) написал около 300 трудов, из которых сохранились три письма и ряд фрагментов. О содержании взглядов ученого мы судим также по поэме Лукреция Кара "О природе вещей". Центральным звеном научного мировоззрения Эпикура является естествознание. Но по сравнению с Демокритом эпикурейцы внесли существенные коррективы в понимание материалистической причинности: они допускали возможность самопроизвольного отклонения атомов от predetermined путей. Это, в свою очередь, давало возможность спонтанных изменений в природе и объясняло свободу человеческой воли.

В психологических воззрениях мыслитель продолжает античные материалистические традиции. В письме Геродоту он пишет: "Душа не есть нечто бестелесное, если под этим наименованием разуметь самостоятельную вещь... Те, кто объявляют душу бестелесной, - бредят." Отвергая существование нематериальной субстанции, мыслитель считает, что "душа есть тончайшее тело, рассеянное по всему организму. Наиболее оно уподобляется дуновению, имеющему примесь тепла, и отчасти подобно первому, отчасти - второму". Отрицание духовной субстанции приводит Эпикура к мысли о невозможности

бессмертия души: "С разложением всего тела рассеивается и душа".

В теории познания основное место уделяется выяснению вопроса об истине и ее критериях. С позиции материалистического сенсуализма трактуются ощущения и восприятия истины, составляющие основу познания. Достаточно обоснованным является вывод о том, что истина есть совпадение мысли с реальностью, данной через органы чувств.

В нравственно-психологических взглядах Эпикур и его ученики развивают сенсуалистические идеи: чувства он определяет критериями морали: "Ведь всякое благо и зло в ощущении"; "Достаточно иметь чувства и быть живым существом, чтобы знать, что удовольствие является добром". Удовольствия представляются началом и целью блаженной жизни. Необходимым условием для достижения блаженства признается невозмутимость духа (атараксия), достигаемая независимостью от внешнего мира и от собственных страстей и страданий.

Стоицизм. История стоицизма как научной традиции начинается с IV в. до н.э. и продолжается тысячелетие, до закрытия всех философских школ императором Юстинианом в 529 г. Это дает основания говорить о стоицизме как стержневом направлении античной мысли, "перекрывающем" по хронологическим рамкам все известные научные системы Древней Греции и Древнего Рима.

Основателем школы явился **Зенон-стоик** (ок.336-264 до н.э.). Ее виднейшими представителями были Клеанф, Аристон, Герил, Персей, Хризипп, Диоген, Антипатр. Вместе с этическими и естественно-научными вопросами ни одно из поколений стоиков не обошло вниманием психологические проблемы.

Душа человека как часть мировой разумой души (теплого дыхания - "пневмы"), в соответствии со взглядами стоиков, телесна и пронизывает все тело, а со смертью отделяется от него, переставая быть носителем личностных свойств. Концентрация душевной деятельности, по их мнению, осуществляется в "главенствующей" части.

В учении об ощущении стоики говорили: "Когда человек рождается, его управляющая часть души подобна листу папируса, готовому воспринять надписи. Именно на душе человек записывает каждую свою мысль, и его первая запись производится чувствами". Представления же, как "критерии всякого предмета", являются продуктом каталепсии - процесса, предполагающего участие разума.

Аффекты, "психический" осадок воспринятых впечатлений, включают страсти и волнения, противоборствующие разуму. "Аффект (по Зенону) есть противоестественное движение души или чрезмерное стремление" (Диоген Лаэртский). Предлагается классификация аффектов (переходящих в силу укоренившихся привычек в "болезни души"): удовольствие (радость, наслаждение, веселость), неудовольствие (печаль, страдание), желание,

вожделение, скорбь, страх и т.д.- всего 26 видов, в зависимости от времени и объектов, к которым они применяются.

Различаются три стадии нарастания аффективного состояния: 1) физиологический компонент; 2) психический; 3) разумный. Хризипп называл аффекты ошибкой разума и призывал не к их смягчению, а к безусловному искоренению. Среди рекомендаций ("рецептуры") по борьбе с аффектами выделялись следующие: не дать аффекту внешне выразиться; не преувеличивать аффект воображением; не спешить с одобрением аффекта, оттянуть его нарастание (например, сосчитать до 10); отвлечься воспоминанием другого рода; разоблачить действия, на которые толкает аффект, и др.

Скептицизм. Название данного направления античной мысли произошло от греческого глагола "озираться", "осматриваться" (в производном - "взвешивать", "быть в нерешительности"). Но для античного скептицизма характерно не прямое отрицание возможности познания, а лишь воздержание от окончательных суждений.

Воззрения основателя скептицизма **Пиррона** (ок. 360-270 до н.э.) несут этико-психологическую направленность. Философ, по его оценке, тот, кто стремится к счастью - невозмутимости и отсутствию страданий. Чтобы понять, что такое счастье, необходимо ответить на три вопроса: 1) из чего состоят вещи; 2) как мы должны относиться к этим вещам; 3) какую выгоду получим мы от этого нашего к ним отношения. Единственным достоверным источником в ответе на данные вопросы служат чувственные восприятия и действия людей.

Эпоха Древнего Рима.

Эпикуризм Древнего Рима имел ярко выраженную материалистическую направленность. Его школы функционировали в Неаполе, Афинах, Риме. Учение эпикурейцев являлось предметом научных споров многих последующих поколений мыслителей, а их атеистическая направленность становилась причиной угрозы существования их трудов.

Основные психологические взгляды римского эпикуризма отражены в поэме **Тита Лукреция Кара** (99-55 до н.э.) "О природе вещей":

- раскрывая сущность души, он писал: "Из ничего, словом, должно признать, ничто не родится". Материализм ученого проявился в отрицании духовной, нематериальной субстанции. Душа и дух материальны и составляют лишь силы, присущие человеческому телу: "И дух и душа обладают телесной природой". Вслед за Демокритом Лукреций убежден, что душа крайне подвижна и пластична. Она является сочетанием "воздуха, тепла и ветра незримой мощи";

- в поэме отражены зачатки эволюционного учения: органической произошло из неорганического, сложное из простого: "Должны существа, наделенные чувством, все состоять из зачаточных тел, совершенно лишенных

всякого чувства ... что из бесчувственных телец живые создания возникли". Лукреций развивает гипотезу Эмпедокла о естественном отборе;

- зависимость психических процессов от тела обосновывается многочисленными опытными данными: "Ум растет и увядает вместе с телом, как и тело, подвержен болезням, помрачается при опьянении";

- из материалистических посылок делается вывод о ложности учения о бессмертии души: Невозможно считать, что рожденья души не знают совсем и свободны от смерти законов";

- Лукреций отрицает существование "мировой души", разлитой в природе, потому что "все ... не владеет божественным чувством, раз не имеет в себе никакого дыхания жизни";

- описание познавательных процессов делается ученым с позиций материалистического сенсуализма: чувственность и объективное бытие не оторваны друг от друга;

- Лукрецием выдвинута довольно стройная психо-физиологическая концепция сновидения, в соответствии с которой сон - "следствие состояния тела, изнеможенного под воздействием материальных причин, следствие того, что тело требует отдыха";

- во взглядах на развитие человечества новым является не идея его эволюции, а попытка найти движущие силы, которые лежат в ее основе;

- ценным для развития психологического знания явилось учение Лукреция Кара о происхождении языка. Язык, по его мнению, - не сверхъестественный дар, а имеет естественное происхождение: "Полагать, что кто-то снабдил именами вещи, а люди словам от него научились впервые,- это безумие- во взглядах Лукреция на соотношение религии и чувств проявляется атеистическая направленность его учения:"Первых богов на земле создал страх" ("у кого не сжимаются члены в испуге");

- этико-психологические воззрения мыслителя направлены на устранение причин страданий, достижение умеренности, душевного покоя, "атараксии"- таков индивидуалистический идеал счастливой жизни. "Нужно телесной природе только немного: то, что страдания все удаляет".

Римский стоицизм просуществовал в Риме с 155 г. до н.э. до 529 г. В центре его внимания - проблемы нравственности, независимости от материальных благ, совпадения счастья и добродетели. В римском стоицизме происходит ослабление внимания к изучению природы и теории познания.

Один из виднейших представителей стоицизма **Эпиктет** (род. ок. 50 г.) сочинений-оригиналов не оставил. Сохранились лишь труды его друга Флавия Арриана: "Рассуждения", "Дружеские беседы" (12 книг), "Руководство Эпиктета". Взгляды Эпиктета несут ярко выраженную нравственно-психологическую ориентацию: от человека зависит только его духовная

свобода, в которой заключается истинная свобода; познание природы и самопознание человека -необходимое условие счастливой жизни; начинать нужно с легкого, ежедневного самоиспытания, постоянно имея в поле зрения самого себя, свои помыслы и поступки. В результате длительных упражнений человек самосовершенствуется и приближается к мудрости; мы должны изучать природу не для того, чтобы изменять ее (ибо это не в нашей власти), а для того, чтобы согласовывать наши желания с естественным ходом вещей; материалистический сенсуализм Эпиктета проявился в трактовке влечений и желаний как выражений нашей воли, основанной на наших представлениях о мире. Представления же независимы от воли. Чувственные восприятия есть верный отпечаток реальных вещей: "Правильные представления правильны для всех людей". Дуализм души и тела выразился в представлении разума истинной сущностью человека: "Что же я такое? Разумное животное? Поэтому человек должен заботиться только о душе и не цепляться за тело".

Из произведений **Луция Аннея Сенеки** (родился между 6 и 3 г. до н.э.) сохранились "Письма к Луцилию" и "Естественно-исторические вопросы". К положениям его стихийно-материалистического учения относятся следующие:

- в мире царит материальное, но вместе с тем одушевленное существо (закон, судьба, провидение, мир - "как угодно тебе назвать"). Разум в этой связи определяется как особого рода материя, пневма - соединение воздуха и огня, "теплое дыхание", а природа - круговорот одушевленной материи;

- занятие наукой означает не только увлечение теорией, но и практическое осуществление добродетели. В познании эмпирического опыта усматривается средство против болезней и сил природы;

- при анализе познавательных процессов Сенека продолжает древнегреческие традиции сенсуализма. Познание, по его взгляду, обусловлено воздействием внешних вещей на наши чувства, на показаниях которых основывается разум: "От чувства берет разум свое начало, ибо он не имеет ничего другого на что бы опереться и откуда бы проникнуть к истинному, и в себя возвращается";

- страсти - гнев, любовь, скорбь - понимаются материалистически: "Если ты сомневаешься в этом, посмотри, как они меняют выражение лица, заставляют хмурить лоб, улыбаться краснеть или бледнеть. И неужели ты думаешь, что столь явственные изменения в теле могут происходить не от причин материальных? Если страсти материальны, то материальны душевные болезни: скупость, жестокость";

- идеалистическая тенденция психологического учения Сенеки проявилась в трактовке тела как оковы души и в признании ее бессмертия: "Скелет, который ты видишь у нас, мышцы и обтягивающая их кожа, лицо и послушные руки, равно как и все другие члены, которыми мы окружены,- это оковы духа и тьма. Они подавляют, затемняют, заражают дух, отклоняют его от

истины и навязывают ему ложь; с этим отягчающим его телом душе приходится вести настоящую борьбу".

Предметом особого внимания у Сенеки явились социально-психологические проблемы. Ученый утверждает зависимость организации жизни людей от объективных законов, что послужило для Ф.Энгельса поводом назвать Сенеку "дядюшкой христианства": "Судьбы ведут того, кто хочет, и тащат того, кто не хочет"; "Не может быть природы без бога и бога без природы"; "Природа должна быть нашим руководителем: разум следует ей и советует это нам. Следовательно, жить счастливо - одно и то же, что жить согласно с природой". Человек, по оценке мыслителя, есть высшее звено в ряде явлений природы, близко стоящее к богу и содержащее в себе его частицу - логос. Основная цель жизни - выработка абсолютной "невозмутимости духа".

В некоторых суждениях Сенеки нашли отражение проблемы филогенеза: "Общительность обеспечила его (человека) господство над зверями... Устрани общительность, и ты разорвешь единство человеческого рода, на котором покоится жизнь человека". Высказаны идеи о том, что отечество людей - это весь мир, а границы общества совпадают с границами мира.

В творчестве римского императора **Марка Аврелия Антонина** (121-180) еще в большей мере, чем у его предшественников, проявляются религиозные стороны стоицизма: противопоставление души и тела, утверждение религиозного чувства и т.д.

В отличие от материалистического стоического учения о душе как пневме Марк Аврелий различает тело, душу и дух. Все человеческое, согласно его концепции, есть дым, ничто, люди - "мухи-однодневки". В сочинении "Наедине с собой" он пишет: "Время человеческой жизни - миг; ее сущность - вечное течение; ощущение - смутно; строение всего тела - брэнно; душа - неустойчива; судьба - загадочна; слава - недостоверна. Одним словом, все, относящееся к телу, подобно потоку, относящееся к душе - сновидению и дыму. Жизнь - борьба и странствие по чужбине; посмертная слава - забвение... Что бы не случилось с тобой, оно определено тебе от века, ... радуйся, что среди всеобщего хаоса имеешь руководителя в себе самом - свой дух".

Римский скептицизм, стремясь доказать недостоверность всех известных наук, тем не менее сохранял тесную связь с естествознанием и медициной. После эллинизма он возобновляется в Александрии Сарпедоном и Гераклидом (учеником Птолемея), Энесидемом (I в. до н.э.).

Среди трудов представителей римского скептицизма наиболее известны сочинения **Энесидема** "Пирроновские речи", "О мудрости", "Об исследовании". В своих произведениях мыслитель продолжил традиции Гераклита в трактовке души, а также поставил проблему о ее рациональных возможностях. Это нашло отражение в формулировке "тропов" - аргументов, направленных против суждений о реальности, которые основаны на непосредственных впечатлениях.

Уже сама проблематика "тропов" представляет определенный интерес для психологической мысли: о различии в происхождении, строении и, как следствие, восприятии живых существ одних и тех же предметов; о телесной и моральной обусловленности содержания суждений людей; о различном устройстве органов чувств у одного человека; о неодинаковости восприятия по причине "различий состояний" человека (его возраста, сытости, трезвости, движения и т.д.) и другие.

Римский эклектизм. Название данного направления развития античной мысли, как и многих древних школ, носит условный характер, ибо в большинстве случаев мыслители все же ориентировались на определенные мировоззренческие традиции. Среди выдающихся представителей римского эклектизма выделялись Марк Теренций Варрон, Корнелий Цельс, ученики школы Секстиев.

О психологических идеях многих выдающихся ученых эллинизма и Древнего Рима мы знаем благодаря произведениям **Марка Туллия Цицерона** (106-43 гг. до н.э.) "Республика", "Закон", "Оратор", "Академические вопросы", "О природе богов", "О высшем благе и зле", "Тускуланские беседы". Об интегративном характере психологических мыслей Цицерона могут свидетельствовать следующие положения его учения:

- природа есть материальное единство, в котором имеется разумное начало, "разлитое" в определенной пропорции;
- разумное начало находит свое выражение в высшем творении природы - человеке, состоящем из тела и души. Тело есть сосуд для души, а душа - начало, оживляющее тело;
- признавая бога, Цицерон презирает выдумки о традиционных представлениях о богах и судьбе души после смерти;
- человек, по мнению мыслителя, отличается от животного тем, что ему присуща высокая Целесообразная деятельность в силу наличия у него разумной души;
- сущность души - в интеллектуальной деятельности, животное же имеет только неразумную душу как начало вегетативной и чувственной деятельности;
- благо состоит в возможном усовершенствовании души и тела;
- по причине того, что к душе относится не только мышление, но и воля, совершенство души должно быть теоретическим и практическим. Теоретическое совершенство предполагает мудрость, рассудительность, знание человеческих и божественных вещей, их причин. Практическое совершенство – это умеренность, смелость, справедливость. Употреблен термин "утешение души" и их виды. Таким образом, утверждается мысль о возможном изменении душевных состояний человека под воздействием разнообразных "утешительных" средств.

Психологические и особенно социально-психологические идеи Цицерона

имели большое влияние на Западе в период поздней античности, в средние века, особенно в период Возрождения и эпоху Просвещения.

Античные врачи. Успехами античных врачей были укреплены естественнонаучные традиции в науке о душе, нашедшие продолжение в творчестве ученых-исследователей всех последующих эпох.

Одним из первых приверженцев "мозго-центрической" теории - локализации мыслительной деятельности человека в головном мозгу, явился древнегреческий врач-пифагореец **Алкмеон Кротонский**. Ощущение, согласно его учению, является исходным пунктом всей познавательной деятельности человека: "Мозг доставляет (нам) ощущения слуха, зрения и обоняния, из последних же возникают память и представление (мнение), а из памяти и представления, достигших непоколебимой прочности, рождается знание".

Примерно в этот же период (в VI веке до н.э.) врач **Филопон** описывает опыты с раздражением оболочек мозга, вызывавшим потерю чувствительности и двигательный паралич. Историки психологии нашли сведения, что опыты ставились и над живыми людьми - приговоренными к казни преступниками.

"Отцом медицины" по праву считается **Гиппократ** (ок.460-ок.377 до н.э.) - один из основоположников научного подхода к болезням человека и их лечению. Придерживаясь линии Демокрита и разделяя взгляды Алкмеона, он считал мозг ("большую железу") органом мышления и ощущения, которым "мы мыслим и разумеем, видим, слышим и распознаем".

Авторитет Гиппократу принесло созданное им учение о темпераментах, подход к классификации которых был заимствован современной наукой. Основу человеческого организма, по его оценке, составляют четыре сока, преобладание одного из которых определяет темперамент. Преобладание крови, вырабатываемой в сердце, - основа сангвинического (от лат. "кровь") темперамента; слизи, вырабатываемой в мозгу, - флегматического (от греч. "слизь"); желтой желчи из печени - холерического (от греч. "желчь"); преобладание черной желчи из селезенки является основой меланхолического (от греч. "черная желчь") темперамента. Гиппократ вывел классификацию человеческих типов на соматической основе.

Школа Гиппократа, известная нам по так называемому Типпократовскому сборнику", рассматривала жизнь как изменяющийся процесс. Болезни человека объясняются преобладанием одной из сочетающихся в нем стихий, а здоровье - их "соразмерностью". Изменить природу организма люди могут сами - при помощи обычаев, человеческих установлений. Тем самым предпринимается одна из первых попыток решения вопроса о соотношении биологического и социального в человеке.

Существенных результатов в исследовании физиологических основ психического добились александрийские врачи **Герофил** и **Эразистрат** (III в. до н.э.). Свои концепции ученые строили на основании вскрытия человеческих

тел, что впоследствии категорически запрещалось. Им принадлежит приоритет в открытии нервов, которые до них не отличали от связок и сухожилий, в описании мозга и других органов, выделении их частей (к примеру, мозговых желудочков и полушарий головного мозга), дифференциации их функций (например, чувствительных и двигательных). Герофил, кроме того, дал описание устройства глаза, его хрусталика и оболочки. Эразистрат подробно исследовал разные части головного мозга, обратив внимание на многообразие извилин мозговых полушарий как причину умственного превосходства человека над животными.

Сравнение анатомических данных с экспериментальным изучением обусловленности функций различных органов от их повреждения или раздражения, выраженных в сформулированных закономерностях, определили успехи врачей-александрийцев в вопросах психофизиологии, поднятых лишь через два тысячелетия.

Синтезирующую роль в использовании опыта античных медиков, биологов и философов выполнил **Гален** (II в. до н.э.). Существенно расширить свои анатомические познания ему позволила хирургическая практика у гладиаторов. Воспитанный на традициях стоицизма, утверждавшего наличие "растительной" и "психической" пневмы, ученый разграничил последнюю на периферическую и центральную. Гален стоял на позиции дифференциации и связи "психических" функций различных телесных органов, что было существенным шагом в формировании понятия о сознании. К этому вели достижения в исследовании регуляции движения и органов чувств.

Высший сорт "психической пневмы", как главный признак принадлежности к человеческому роду, по его взгляду, находится в заднем желудочке мозга как "носителе" разума. Нервную систему античный исследователь представил в виде ветвистого дерева. Ему принадлежат открытия, связанные с выяснением структуры и функций головного и спинного мозга, их компонентов. Сами нервы выделяются в виды в соответствии со своим предназначением, но построены из того же вещества, что и мозг. Ученый пришел к выводу, что "без нерва нет ни одной части тела, ни одного движения, называемого произвольным, и ни единого чувства".

Дальнейшее развитие в концепциях Галена получила теория о темпераментах, которая вводила понятия нормы и отклонения. Из этого учения обосновывалась смертность разума, как и остальных функций души после разложения элементов головного мозга. Характеризуя в целом теоретическое наследие Галена, следует подчеркнуть, что на его уровне эволюция психофизиологических представлений античности приостановилась, тем не менее они явились отправной точкой средневековых исследований арабских ученых.

ТЕМА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ПЕРИОДЫ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ И ВОЗРОЖДЕНИЯ

План

1. Психологические представления ученых Востока в Средние века;
2. Психологическое знание в феодальной Европе;
3. Психологическая мысль в эпоху Возрождения.

Вопрос 1. Психологические представления ученых Востока в Средние века

В Средние века в рамках общей истории Восток долгое время играл передовую роль. На Востоке феодализм начал складываться раньше, чем на Западе. Китайская, индийская, арабская, иранская, среднеазиатская культуры развивались раньше, чем на Западе. Однако на Востоке возникли и развивались такие условия, которые стали постепенно задерживать исторический процесс, замедлять развитие капиталистических элементов. В результате в определенный момент Средних веков центр тяжести в поступательном развитии человечества стал перемещаться с Востока на Запад. Эпоха средневековья выдвинула плеяду великих людей.

Образование новой формации – феодализма – на Востоке происходило исторически раньше, чем на Западе. Ее государственным воплощением явился Арабский Халифат – мусульманско-феодальная теократия. Единство государственного арабского языка облегчало переводы античных трудов, популяризацию заложенных в них идей. Географическое положение (от Индийского до Атлантического океана) позволяло арабам использовать достижения науки не только Азии, но и Европы, Индии, Китая. Особо следует отметить благоприятное воздействие на развитие арабской культуры гуманистических идей свободы и равенства, изначально заложенных в исламе как официальной государственной религии.

Развитие средневековой психологической мысли в арабском мире имело следующие научные предпосылки: опора на богатую почву античной культуры эллинов (учения Демокрита, Гераклита, Аристотеля, Эпикура, Платона и др.). Эддеская школа в Сирии пользовалась в раннем средневековье не меньшим авторитетом, чем признанные академии в Афинах и Александрии.

В 832 году в Багдаде открывается “Дом мудрости” (прообраз Академии числе медицины, физики, геометрии, астрономии, математики, алхимии, стимулирования появления выдающихся мыслителей и экспериментаторов. Усилиями ученых “Дома мудрости” были изобретены порох, магнитная игла, водяные и механические часы, градусное измерение Земли, открыто “смещение” времени по часовым поясам (лишь спустя пять веков, в 1522 году,

участники экспедиции Фернана Магеллана сделали подобное открытие для Европы).

В дуалистическом мировоззрении иранского зороастризма (психологические представления древних ученых Востока) центральными поднимаются вопросы о соотношении души и тела, жизни и смерти, добра и зла. В VIII веке ранние представители рационального богословия – калама (мутазалиты – “обособившиеся”) в своих трудах утверждают, что человек действует в соответствии с разумом.

Природа, по учению представителей рационального богословия, имеет материалистическое строение, а тело после смерти распадается на частицы. Все в мире, в том числе и души людей, причинно обусловлено, и существует реальная возможность познания этого мира разумом человека, а не божественным откровением. Коран трактуется, в этой связи, как обычное литературное произведение. Мутазалиты выступили против антропоморфического представления творца, видя в нем лишь абстрактное божество.

В оформлении системы психологических идей средневекового арабского мира выдающуюся роль сыграла плеяда мыслителей, результаты научной деятельности которых навсегда вошли в сокровищницу мировой психологической мысли.

Аль-Канди (800-860/879)

Взгляды, идеи, решаемые проблемы, этапы деятельности. “Философ арабов”, средневековый родоначальник перипатетических традиций мусульманского Востока. Продолжил Аристотелевское учение. Его перу принадлежат 238 сочинений, среди которых психологические трактаты “О разуме”, “Рассуждение о душе”, “О первой философии”, “Книга о пяти сущностях”. Одним из первых на Востоке призывал к объединению усилий ученых с целью использования “Плодов исследования наших предшественников” и достижения истинных знаний. В проблеме соотношения природы и души придерживался детерминистских взглядов, утверждал, что бог – лишь отдаленная причина.

Аль-Фараби (870-950)

Взгляды, идеи, решаемые проблемы, этапы деятельности. Средневековый ученый-мыслитель. Автор более ста научных работ, среди которых ряд трактатов посвящены психологии “О душе”, “Разум и понятие”, “Существо вопросов” и др. Все явления мира объяснял, исходя из признания естественных закономерностей. Выделил существенные признаки людей, которые отличают их от животных. Автор концепции деятельного человеческого разума, согласно которой люди обладают здравым смыслом и используют свой ум для решения нравственных проблем.

Ибн Аль-Хайсам (лат. Альгазен) (965-1036)

Взгляды, идеи, решаемые проблемы, этапы деятельности. Средневековый восточный ученый, выдающийся естествоиспытатель. Комментировал учения Аристотеля, Евклида, Галена. Конкретно разработал один из механизмов психической жизни – зрительное ощущение. Главный труд – “Сокровище оптики”. На основе опытов сделал вывод, что процесс превращения фактов внешнего мира в акт сознания осуществляется при помощи физического механизма, а не путем “истечений” от предмета или глаза. Впервые обратил внимание на длительность психических актов. Экспериментальным путем построил научные основы зарождающейся теории чувственных восприятий. Возвел психологические взгляды на уровень естественно психологические взгляды на уровень естественно-научных закономерностей.

Ибн Тьюфель (лат. Абубацер) (ок. 1110-1185)

Взгляды, идеи, решаемые проблемы, этапы деятельности. Знаменитый арабский средневековый врач, философ, поэт, был в дружеских отношениях с Ибн Рушдом. За еретические взгляды получил прозвище “учитель нечестия”. В дошедшем до нас романе “Хай, ичп якзана” историки усмотрели “психологическую робинзонаду”. Отстаивал прогрессивную мысль о единстве природного мира и его эмоции.

Вопрос 2. Психологическое знание в феодальной Европе

В VIII веке в Европе образовывались монашеские движения (позднее ордены) с многочисленными монастырями, выполнявшими в тот период функции научных центров (обучение молодежи, переводы античных и восточных текстов, накопление и сохранение научных знаний и т.п.). В 1150 году основывается Парижский, а в 1167 – Оксфордский университеты. Число университетов постоянно росло.

Главной особенностью психологических взглядов феодальной Европы явилось противостояние двух направлений научной мысли: номинализма и реализма в рамках схоластики. В рамках номинализма отрицалась реальность существования общих понятий – универсалий. Приверженцы реализма признавали бытие идеальных, независимых от познающего человека объектов (понятий и категорий). Средневековая схоластика (от греч. “схоластикос” – школьный, ученый) претерпела в своей эволюции ряд этапов. Изначально как стиль мышления она характеризовалась принципиальным подчинением теологии формальнологической проблематике, ориентированной на жестко фиксированные логические приемы.

В дальнейшем схоластика понимается как синоним оторванной на некритическом следовании авторитетам. В схоластике имелись различные течения, но общей для них служила установка на комментирование античных

авторов при этом позитивное исследование реальных проблем подменялось вербальными операциями. Как следствие, античная, а затем и средневековая науки представляли собой замкнутый нормативный текст (“круг”). Данная концепция была направлена против утверждавшихся в европейских университетах представлений о вечности мира, об уничтожимости индивидуальной души, об относительности истин. Учения античности, “пропущенные” через средневековую схоластику, привели к созданию новых методов анализа психических процессов и явлений сознания – умственному эксперименту, к конкретным и значимым для науки о душе результатам, выразившимся в психологических конструкциях мыслителей данной эпохи.

Величайший богослов, один из «отцов церкви», **Августин Аврелий** (354-430) почитается на Западе и на Востоке, считается родоначальником христианской философии вообще и христианской философии истории в частности.

Познание Бога через постижение своей души. По Августину, исходной и высшей реальностью является неизменное, самотождественное и вечное благо, бытие Божье. Бытие Бога не может быть схвачено в категориях разума. Разум вынужден использовать понятия, чтобы как-то помыслить эту высшую реальность – как запредельный свет, или как высшую субстанцию, средоточие платоновских вечных идей-образцов, но полное познание Бога разумом невозможно. Поскольку материальный мир не является самостоятельной реальностью и имеет свои корни в подлинном, исходном бытии Бога, то основная задача познающего – постичь именно эту верховную реальность, то есть *богопознание*.

Вслед за Плотиним и другими античными философами разделяет тезис о том, что подобное познается подобным. Поэтому если Бог нематериален, если Он выше всякой материальной изменчивости, то и познать Его можно только на основе нашей нематериальной сущности. *Познать Бога можно лишь глядя в свою собственную душу*. Адекватность этого способа познания (через собственную душу) задаче (познанию Бога) обоснована тем, что, согласно Откровению, человек был создан по образу и подобию Божию, то есть между человеком и Богом существует некая соустроенность, согласованность.

Соотношение души и тела в человеке. Человек состоит из двух начал – души и тела. Как и Платон, Августин понимает душу как нечто сугубо духовное, она не может быть ни телесным свойством, ни видом тела. Она не содержит в себе ничего материального, имеет лишь функцию мышления, воли, памяти, но не имеет ничего общего с биологическими функциями. От тела душа отличается совершенством, она бессмертна. Именно душа, а не тело познает Бога, тело же препятствует познанию. Превосходство души над телом требует, чтобы человек заботился о душе, подавлял чувственные наслаждения.

Абеляр П. (1079-1142)

Взгляды, идеи, решаемые проблемы, этапы деятельности. Крупнейший представитель западной схоластики, философ, теолог, поэт в эпоху средневековья. Среди психологических идей выделяется чувственное восприятие в качестве основы знания. Считал, что цель знания – истина. Один из первых попытался объединить номинализм и реализм. К основным сочинениям относят исповедь “История моих бедствий”, “Диалог между философом, иудеем и христианином”, сочинения “Да и Нет”.

Бэкон Р. (1214-1292)

Взгляды, идеи, решаемые проблемы, этапы деятельности. Средневековый английский философ и естествоиспытатель. В критике нравов своей эпохи никого не щадил, включая Папу. За свои идеи, направленные против существовавших схоластических догм, с 1278 по 1292 провел в тюрьме. Новатор в науке и логике, далеко опередивший свое время. Автор 3-х произведений, важнейшим их которых является “большое сочинение”. Главным условием построения новой научной системы считал преодоления схоластических предрассудков. Целью всех наук считал увеличение власти человека над природой.

Фома Аквинский (1225-1274) – христианский последователь Аристотеля, самый известный представитель схоластики.

Учение о душе. Фома (вслед за Аристотелем) рассматривал душу как формальную («сущность»), действующую и целевую причину тела. Тело для души – не «оковы», а необходимое дополнение: природа души такова, что ей необходимо тело, которым она управляет.

Теория познания. Будучи связанной с телом, душа не способна непосредственно созерцать Бога, но возможно познать Бога рационально, в результате совместного действия чувств и интеллекта. Наше познание свой необходимый исток имеет в чувственности. Однако, чем выше духовность, тем выше степень познания. Человеческое познание – это опосредованное чувственным опытом обогащение души «формами» (понятие Аристотеля), которые объективно присутствуют в вещах. Для того чтобы это обогащение произошло, необходим некий посредник, связующее начало, через которое познаваемый предмет как бы «входит» в познающий субъект. Это – “species”,

«познавательные виды». Species – образ познаваемого предмета, «формальный предмет» предмета реального, буквального. Именно «познавательная форма» данного предмета «входит» в меня в акте познания. Познание происходит в три этапа: 1) внешние чувства; 2) внутренние чувства; 3) познание разумом.

Вопрос 3. Психологическая мысль в эпоху Возрождения

Важнейшей особенностью эпохи Возрождения является возрождение естественно-научного направления, развитие науки и рост знаний. Возникает натурфилософия, свободная от непосредственного подчинения религии (Дж. Бруно, Б. Телезио, П. Помпонацци). Мастерские художников, скульпторов, гравиров и архитекторов стали настоящими экспериментальными лабораториями. Здесь соединялись теоретическая работа и опыт. Именно деятельность художников положила начало новым проблемам механики, оптики, анатомии и других наук.

Ученые эпохи Возрождения считали своей главной задачей восстановление античных ценностей. Однако “возрождалось” только то и таким образом, что было созвучно новому укладу жизни и обусловленной им интеллектуальной атмосфере. В этой связи утверждался идеал “универсального человека”.

Психологические теории эпохи Возрождения утвердили зависимость – детерминацию психики человека от его тела и окружающей среды, формируя так называемую “психологию жизни”. Тем самым они подготовили интеллектуальный прорыв в психологических учениях Нового времени, являющихся общенаучной основой современной психологической науки.

Важными особенностями психологических взглядов эпохи Возрождения явились утверждение идей гуманизма и стремление практического использования результатов научных поисков в интересах человека.

Николай Кузанский (1401-1464)

Взгляды, идеи, решаемые проблемы, этапы деятельности. Мыслитель Раннего Возрождения, предвосхитивший главные черты научного мышления Нового времени. За сто лет до Коперника высказал мысль о геометромеханической картине мира. В эпоху Возрождения стал одним из первых защитником механического понимания природы и ее явлений. Среди его сочинений “Об ученом незнании”, “Простец об уме” и др. Процесс познания для него означал бесконечное совершенствование человеческих знаний.

Леонардо да Винчи (1452-1519)

Взгляды, идеи, решаемые проблемы, этапы деятельности. Один из титанов Возрождения представлял новую науку, которая зародилась не в стенах университетов, а в мастерских художников и изобретателей. Смысл научных деяний видел в практической пользе человечеству. Как ученый удивлялся “мудрости” законов природы, а как художник – ее красотой. Пропорции человеческого тела изображал как великолепный анатом, а неповторимость человеческой души – как непревзойденный психолог и живописец.

Помпонацци П. (1762-1525)

Взгляды, идеи, решаемые проблемы, этапы деятельности. Итальянский ученый, крупнейший представитель аристотелизма эпохи Возрождения. В

трактате “О бессмертии души” отвергал возможность рационального объяснения бессмертия души, исходя из теории двойственной истины. В сочинении “о причинах, естественных явлениях или о волшебстве” предлагал объяснить все явления не верой в таинства природы, а естественными причинами. Труды Помпонаци вызвали в Европе движение александристов.

Вивес Х. (1492-1540)

Взгляды, идеи, решаемые проблемы, этапы деятельности. Известный испанский гуманист, педагог. Выступал против схоластики, видел основу познания в непосредственном наблюдении и эксперименте. Во многом предвосхитил методы Ф. Бэкона. Проложил новые пути в психологии и педагогике. Считал главной задачей определение не сущности души, а индуктивное исследование ее проявления. В основу своей психолого-педагогической концепции положил принцип сенсуализма и взгляд на ассоциацию как фактор постепенного формирования личности.

Бруно Д. (1150-1600)

Взгляды, идеи, решаемые проблемы, этапы деятельности. Итальянский ученый эпохи Возрождения. В своем учении развивает материалистически-пантеистические взгляды Н. Кузанского и Н. Коперника. Среди его сочинений наиболее значимыми для психологического знания явились трактаты “О бесконечном”, “О монаде, числе и фигуре”, “Изгнание торжествующего животного”, “О сочетании образов и представлений”. Рассуждал о Вселенной как об огромном животном. Считал материю началом, необходимым, вечным и божественным. Считал, что человек представляет собой насекомое, отражение мира. В своем учении утверждал идею всеобщего развития, которому подчинены все душевные проявления человека.

Кампанелла Т. (1568-1639)

Взгляды, идеи, решаемые проблемы, этапы деятельности. Ученый, мыслитель эпохи Возрождения. Сторонник учения Б. Телезио. Его исходной позицией психологических воззрений явился сенсуализм. Теория Т. Кампанеллы направлена против представлений о “формах”, способностях и потенциальных сущностях. В своих трудах описал систему психологических понятий, включая память, понимание, умозаключение, желание, влечение и т.д. Утверждал вместе с понятием существование веры.

РАЗДЕЛ 2. РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В РАМКАХ ФИЛОСОФСКИХ УЧЕНИЙ О СОЗНАНИИ

ТЕМА 4. ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ НОВОГО ВРЕМЕНИ В КОНТЕКСТЕ НАУЧНОЙ РЕВОЛЮЦИИ (XVII в.)

План

1. Научная революция 17 в. и ее влияние на развитие психологической мысли.
2. Психологические взгляды Ф. Бэкона.
3. Психофизическая проблема в философии 17 в. Психологическое учение Р. Декарта.
4. Психологическое учение Б. Спинозы.
5. Психологические взгляды Готфрида Вильгельма Лейбница

Вопрос 1. Научная революция 17 в. и ее влияние на развитие психологической мысли.

В эволюции человечества XVII в. ознаменовал начало эпохи, обозначенной в исторических науках Новым временем. “Новым” оно явилось не столь по формальному – временному признаку, сколь по качественным изменениям во всем строе мировоззрения людей. Подготовленный средневековой наукой и полетом мысли гениев Возрождения новый этап заявил о себе во всех областях человеческого знания. На эту особенность XVII в. обратил внимание С.Л. Рубинштейн: “Если для каждого этапа исторического развития можно вскрыть преемственные связи, соединяющие его как с прошлым, так и с будущим, то некоторые периоды, сохраняя эти преемственные связи, все же выступают как поворотные пункты, с которых начинается новая эпоха; эти периоды связаны с будущим теснее, чем с прошлым. Таким периодом для философской и психологической мысли было время великих рационалистов (Р. Декарт, Б. Спиноза) и великих эмпириков (Ф. Бэкон, Т. Гоббс), которые порывают с традициями богословской “науки” и закладывают методологические основы современного научного знания”.

Научные поиски и теоретические обобщения XVII столетия в области психологического знания отразились в трудах плеяды выдающихся мыслителей, сочинения которых отделяют друг от друга небольшие временные промежутки (поистине поразительный для истории науки факт). В 1625 г. появляется “Новый орган” Ф. Бэкона, а через 12 лет – “Рассуждение о методе” Р. Декарта. В 1660 г. Б. Спиноза пишет “Краткий тракт о боге, человеке и его счастье”, в 1663 г. – “Этику”, опубликованную в 1677 г. Спустя 11 лет выходит в свет четырехтомное собрание сочинений Т. Гоббса, а через 12 лет издаются “Опыты о человеческом разуме” (1690) Дж. Локка. И, наконец, в 1704 г. (спустя

лишь 14 лет) напечатаны “Новые опыты о человеческом разуме” Г. Лейбница. Эту работу немецкого мыслителя предворяли его “Рассуждения о метафизике” (1685) и “Новая система природы” (1695).

В трудах этих ученых реализовывались новые подходы к анализу психического мира человека, утверждались соответствующие времени предметная область, оригинальные методы и объяснительные принципы психологического знания.

Вопрос 2. Психологические взгляды Ф. Бэкона.

Ф. Бэкон разрабатывал систему научного мировоззрения. Он выделил новый критерий ценности знания – его силу, в отличие от восприятия знания как удовольствия (античность) и знания ради божественной благодати (средневековье). Конечная цель науки, по Ф. Бэкону – это изобретения и открытия. Главная задача изобретений и открытий – конкретная польза для человека, то есть удовлетворение потребностей, улучшение жизни, умножение власти над природой.

Ф. Бэкон предлагал перестроить здание науки. Для этого необходимо проделать два вида работ: критический и позитивный. Критическая часть системы Ф. Бэкона направлена на выявление причин человеческих заблуждений и на выработку рекомендаций по их преодолению. Основными объектами критики ученого были идола-призраки и схоластические методы познания. Критикуя прежние схоластические подходы, он обращается к исследованию механизма самой человеческой природы, что послужило источником рассуждения о “призраках (идолах)” познания, служащих помехой последнему.

Ф. Бэкон писал о четырех видах “призраков” в познавательном процессе человека. Он считал, что человеческий разум сам ставит себе преграды и ловушки, которые необходимо преодолевать. Учение о “призраках” призвано было сыграть “очистительную” роль не только в процессах отражения человеком окружающего мира и себя как его частицы, но и в науках об этих процессах. В этой связи Ф. Бэкон ставит проблему выбора истинного метода, вводя три возможных направления познания.

Центральная часть научной системы Ф. Бэкона – учение о методе. Метод – величайшая преобразующая сила, поскольку ориентирует теоретическую и практическую деятельность человека, увеличивает власть человека над силами природы. Ф. Бэкон признавал ведущую роль в методе за опытом. Рассуждая о проблеме истинности и полезности в процессе познания, Ф. Бэкон приходит к знаменитому различию между опытами, приносящими непосредственную пользу и открывающими горизонт знания, ориентированным на будущее. Методологические вопросы науки, в том числе психологии, Ф. Бэкон излагает в тесной связи с учениями о человеке, о познании им внешнего мира и овладении

силами природы. Ф. Бэкон классифицировал науки по различиям познающих способностей человека, с учетом практических потребностей применения знаний и различий в приемах исследования.

Вопрос 3. Психофизическая проблема в философии 17 в. Психологическое учение Р. Декарта.

Одной из ведущих точных наук, оказавших влияние на психологию 17 века, явилась *механика*, которая привела к созданию сложных машин, способных совершать всевозможные движения, напоминающие поведение человека и животных. Появился соблазн применить законы машинной механики к пониманию и объяснению движений человека. *Таким образом, впервые механистический принцип был применен к живым системам в 17 веке.* В научный обиход был введен термин «рефлекс» - механический двигательный ответ сложноорганизованной биологической системы (человека) на внешнее воздействие.

Так, естествоиспытатели того времени увидели:

- В органических потребностях человека – аналог энергетического источника машины
- В анатомическом устройстве организма, его строении, сочленении суставов – нечто, напоминающее систему рычагов машины.

Но! Психические феномены оставались реальностью и требовали объяснения их роли и места в жизни человека, старая объяснительная схема, утверждавшая прямое и непосредственное влияние психики на поведение, требовала существенной модификации.

ДУАЛИЗМ

как философская основа нового решения проблемы взаимосвязи психики и поведения, утверждение отдельного, независимого существования в мире двух начал – материи и духа.

Так с 17 века начинается новая эпоха в развитии психологического знания – тело человека и животных теперь рассматривается как сложноустроенная система, но, в отличие от животного, работа человеческого тела регулируется душой, а не органическими потребностями.

Рене Декарт (1596-1650) - выдающийся французский ученый, основатель механистической физиологии и психологии. Наиболее значимые труды для психологии: "Страсти души" (1649), "Человек" (1642), "Начала философии" (1644), "Рассуждение о методе" (1637).

- Разработка проблем методологии исследования. Метод Р. Декарта называют рационалистическим. Ибо, не умаляя роли опытно-экспериментальных

исследований в естественных науках, приоритет отдавался деятельности ума, который направляет и сами опыты.

- Рационализм Р.Декарта основывается на применении следующих методов познания:

- 1) математического (попытке всеобщей математизации научного знания);
- 2) дедукции (действию ума от предпосылок к следствию, от общего к частному);
- 3) интеллектуальной интуиции (представление в уме фундаментальных истин, не вызывающих сомнений). Интеллектуальная интуиция у Р.Декарта начинается с систематического сомнения, используемого как методический прием в целях научного исследования. Это сомнение во всем, в чем можно заподозрить недостоверность.

На основании данных исходных посылок французский мыслитель формулирует *правила своего метода*:

1) очевидности: *принимай за истинное все то, что воспринимается в очень ясном и отчетливом виде и не дает повода к какому-либо сомнению.* Тем самым интуиция провозглашается исходным моментом познания и рационалистическим критерием истины как состояние умственной самоочевидности - врожденной идеи. "...Восприятие может быть ясным, но не отчетливым, оно не может быть отчетливым, не будучи тем самым и ясным." Именно Декарт впервые в истории науки стал отличать по существу рациональное созерцание (интуицию) от чувственного;

2) дедукции: *дели каждую сложную вещь, ради успеха ее изучения, на более простые составляющие, т.е. на не поддающиеся делению умом части.* "Мы разделяем все, что может быть нами познаваемо, на простые положения и вопросы";

3) индукции: *в познании мыслью следует идти от простейших, т.е. элементарных и наиболее для нас доступных вещей к вещам более сложным, трудным для понимания.* "Только из самых простых и наиболее доступных вещей должны выводиться самые сокровенные истины";

4) энумерации: *"полноты" и "структуры", т.е. полного перечисления, обзоров, классификации, проводимых до полной индукции и ведущих к полноте знаний.* Классификация вещей, понятий, утверждений, проблем и задач включает предмет исследования в "строгие границы" и размещает его "по соответствующим классам".

Свою научную систему Р.Декарт начинает с критики, которая носит форму универсального сомнения (вспомним Сократа: "Подвергай все сомнению!") - сомнения не только в истинности, но и вообще в реальном существовании мира: "... никогда не принимать за истинное ничего, что я не познал бы таковым с очевидностью".

Научное знание, как его предвидит Декарт, это не отдельные открытия,

соединяемые постепенно в некоторую общую картину природы, а создание всеобщей понятийной сетки, в которой уже не представляет никакого труда заполнить отдельные ячейки, то есть обнаружить отдельные истины.

Основу - фундамент картезианской (декартовской) психологии составляют два суждения: 1) все сущее разделено на две субстанции: телесную и духовную; 2) сознание противоположно телу. До Декарта вся деятельность по восприятию и обработке психического "материала" считалась производимой душой, черпающей свою энергию за пределами вещного, земного мира. Теперь же доказывалось, что: а) телесное устройство и без души способно успешно справляться с задачей обработки результатов психических действий; б) душа не только не лишается ее прежней царственной роли во Вселенной, но возводится в степень субстанции, равноправной великой субстанции природы.

Сотворенный мир Декарт делит на *два рода субстанций - духовные и материальные*. Духовная субстанция имеет в себе изначально присущие ей врожденные идеи (Бога, чисел, фигур, некоторых понятий и аксиом). Признание Декартом врожденных идей далеко не тождественно признанию рациональной интуиции. Ибо здесь два различных вопроса: 1) существуют ли доопытные истины (проблема априоризма)? и 2) способен ли разум мыслить истины без доказательства (проблема познания)?

В состав врожденных идей французский ученый включил ряд категорий: бытия, Бога, существования понятий, числа, фактов сознания, свободы воли и другие. Врожденными он счел некоторые суждения-аксиомы: "из ничего не бывает ничего", "у всякой вещи есть причина", "сомнение есть акт мышления" и др. Из небольшого перечисления нетрудно подметить, что идея врожденности сама по себе не была абсурдной: человечество в своем развитии всегда опирается на опыт прошлых поколений, а часть этого "знания" получает при рождении в виде задатков, способностей, определенного набора безусловных рефлексов, которые сами по себе не есть знание, но могут и должны быть истолкованы как информация.

В психологическом учении Р.Декарт осуществил поворот от души к сознанию, заключающийся в выдвижении следующих положений:

1. Душе предназначено иметь самое прямое и достоверное знание, какое только может быть у субъекта о собственных актах и состояниях, незримых ни для кого другого.

2. Душа определялась по единственному признаку - непосредственной осознаваемости своих явлений, которые в отличие от явлений природы лишены протяженности. Тем самым произошел поворот в понятии о душе, ставший опорным для следующей главы в истории построения предмета психологии. Отныне этим предметом становится сознание.

3. Декартовский метод, учение о душе и теле основываются на его сомнениях в достоверности чувственного мира. "Но столь нелепо полагать

несуществующим то, что мыслит, в то время, пока оно мыслит, что невзирая на самые крайние предположения, мы не можем не верить, что заключение: я мыслю, следовательно, я существую, истинно, и что поэтому есть первое и вернейшее из всех заключений, представляющееся тому, кто методически располагает свои мысли".

4. Р.Декарт избирает новый способ исследования: отказывается от объективного описания "Я" и обращается к рассмотрению только своих мыслей - субъективных состояний. Сознание в этой связи, - то, что выступает в самонаблюдении. Впрочем, как в случае с душой, понятие о которой претерпело сложнейшую эволюцию, понятие о сознании, как мы увидим, меняло свой облик. Однако прежде чем это произошло, оно должно было быть "изобретено".

5. "Под словом мышление ("cogitatio"),- пишет Р.Декарт,- я разумею все, что происходит в нас таким образом, что мы воспринимаем его непосредственно сами собой,и поэтому не только понимать, желать, воображать, но также чувствовать означает здесь то же самое, что мыслить".

6. Детерминистская концепция поведения Р.Декарта отражена: а) в учении о рефлексе как закономерном двигательном ответе организма на внешнее физическое раздражение (он объяснял это возможностью перемещения особо малых частиц-"животных духов" по особым трубочкам-нервам от мозга к соответствующему мускулу); б) в учении о "страстях души" как психических состояниях, испытываемых телесным органом души - эпифизом.

7. При всей ошибочности понимания Р.Декартом сути процессов передачи нервных возбуждений общая концепция трансляции оказалась чрезвычайно плодотворной. Принцип "автоматизма тела" привел к концепции рефлекса. Понятие о рефлексе стало фундаментальным для физиологии и психологии. Открытие рефлекса сопряжено с принципиальным для понимания прогресса научного знания вопросом о соотношении теории и опыта (эмпирии). Достоверное знание об устройстве нервной системы и ее отправлениях было в те времена ничтожно. Декарту эта система виделась в форме "трубок", по которым проносятся легкие воздухообразные частицы. (Он называл их "животными духами".)

8. Декартова схема рефлекса полагала, что внешний импульс приводит эти "духи" в движение, заносит их в мозг, откуда они автоматически отражаются к мышцам. Горячий предмет, обжигая руку, вынуждает ее отдернуть. Происходит реакция, подобная отражению светового луча от поверхности. Появившийся после Декарта термин "рефлекс" и означал отражение.

9. Одно из важных для психологии сочинений Декарта называлось "Страсти души". "Страсть" и слово "душа" наделены у Декарта особым смыслом. Под "страстями" подразумевались не сильные и длительные чувства,

а "страдательные состояния души", - все, что они испытывают, когда мозг сотрясают "животные духи" (прообраз нервных импульсов), которые приносятся туда по нервным "трубкам". Иначе говоря, не только такие мышечные реакции, как рефлекс, но и различные психические состояния возникают автоматически, производятся телом, а не душой. Таким образом, по Декарту, страсти - восприятия и чувства, эмоциональные состояния, движущие "машиной тела", вызываемые, в свою очередь, каким-либо движением "духов" (в основном из-за воздействия внешних предметов). Страсти - это продукт двоякой природы человека. Они возникают в шишковидной железе от взаимодействия желаний духовной субстанции и движений субстанции телесной. Это столкновение превращается в столкновение и борьбу между страстями, поэтому страсти могут приносить пользу и вред.

10. Р. Декарт ставил вопрос о воспитании страстей. Средства воспитания - опыт, разум и воля. Разум - это знание и оценка жизни. Воля - возможность отделения "животных духов" от вредного предмета, его перенацеливание. Опыт учит поступать в жизни согласно определенным правилам, а практика обдумывания своих действий позволит в неожиданных ситуациях поступать однозначно.

11. Декарт возражает против преувеличенных представлений о роли чувственного опыта в познании. Он замечает, что сущности вещей мы воспринимаем не посредством ощущений, а с помощью разума, ограничивая который "только тем, что видят глаза, значит, наносить ему великий ущерб". Отдавая должное ощущениям, Декарт признавал три вида идей в познавательных процессах: врожденные, привходящие из чувственного опыта и "изобретенные" - произведенные мыслительной деятельностью человека. Идеи чувственного опыта обладают несомненными достоинствами: их наглядность по-своему "интуитивна" и они убедительны. Ученый явился создателем величественной картины саморазвивающейся Вселенной. Природа, по Декарту, безгранично совершенствуется и усложняется. Всюду происходит прогресс на основе всеобщих естественных законов. Развиваются вещества, планеты, страсти людей и их души. Провозглашая идею развития в познании, он приходит к выводу, что природу материальных тел "гораздо легче познать, видя их постепенное возникновение, чем рассматривать их как совершенно готовые". В письме к Мерсенну (20 февраля 1639 г.) Декарт высказал мысль о необходимости приложения идеи прогресса к животному миру. Тем самым он первым среди ученых XVII века встал на путь естественного историзма.

12. Моральный идеал Р. Декарта заключался в земном счастье, которое состоит в ясном самосознании и покое - равновесии мыслящей души. В этом смысле цель жизни - это "душевное довольство". Для достижения этого состояния разум должен при помощи знания подчинить себе страсти и заняться своей естественной деятельностью - познанием. Таким образом, по Декарту,

процесс мышления -моральная деятельность не только по результату, но и по содержанию, т.к. питается самой возвышенной страстью - восхищением и радостным удивлением перед истиной. Такую истину французский мыслитель искал всю жизнь. Он был убежден, что реальное благо основано на истинном знании, а все пороки и зло происходят от невежества, истина же очищает от всякого зла. Знание истины несет с собой свободу духа, устранив каприз и произвол.

13. Освобождение живого тела от души было поворотным событием в научных поисках реальных причин всего, что совершается в живых системах, в том числе возникающих в них психических эффектов. Через всю историю психологии проходит контрверза души и тела. Декарт, подобно множеству своих предшественников (от древних анимистов, Пифагора и Платона), их противопоставил. Но им была создана новая форма дуализма. Оба члена отношения - и тело, и душа - приобрели содержание, неведомое прежним эпохам: а) вводились критерии для выделения психики - внутреннего мира человека, открытого для самонаблюдения и имеющего особое духовное бытие; б) обосновывался новый метод: требование обращения к разуму и самосознанию исходя из принципа очевидности; в) раскрывался механизм психической жизни - рефлекс; г) противопоставлялась психика телу и всему внешнему материальному миру; их абсолютная разнородность (дуализм) - *главный пункт учения Р.Декарта.*

Вопрос 4. Психологическое учение Бенедикта Спинозы

Бенедикт Спиноза (1632-1677) – нидерландский философ-материалист. За религиозное свободомыслие отлучен от еврейской общины. Создатель геометрического метода в философии и психологии. Целью знания считал завоевание господства человека над природой и достижение совершенства. Показал, как возможна в условиях необходимости человеческая свобода. В основе учения Б. Спинозы – пантеизм, представление о слиянии Бога и природы, которые вечны и существуют в соответствии с объективными закономерностями. Сущность субстанции – существование. Мышление и протяжение – суть атрибуты субстанции, а единичные вещи, как мыслящие существа, так и протяженные предметы – это модусы (видоизменения) субстанции.

Б. Спиноза рассматривал человека как целостное телесно-духовное существо. Человек – не есть “государство в государстве”, скорее, он полностью включен в одно государство – природу; он не есть нарушение в единстве природы, следовательно, нет такой области, в которой человек обладает абсолютной властью или “свободной воли”. Способность человека к глупости или пороку также не выходит за пределы естественной науки. В теории страстей Б. Спиноза выдвигает методологическое требование: аффекты должны

рассматриваться посредством рациональной науки таким же образом, как и другие естественные явления. Аффекты и эмоции, по оценке мыслителя, - естественные явления, неразрывно связанные с природой. Весь мировой процесс, согласно Б. Спинозе, совершается в силу абсолютной необходимости, и человеческая воля не в состоянии ничего изменить. Более того, он вообще не признает такой способности, как воля: человеческая душа – явление не самостоятельное (не субстанция, а лишь модус мышления, то есть его проявление). Поэтому “воля и разум – одно и то же”.

Теорию познания Б. Спиноза развивал ради построения этического учения и, в частности, для решения ее центрального вопроса о соотношении свободы и необходимости. Ключом к разрешению этой проблемы явилось разграничение между субстанциональным и модальным состояниями, из которого следовало, что “свободна” только природа – Бог. У всего производного от них, в том числе у человека (как особого модуса), свободы быть не может. Человек – это “духовный автомат”, - рассуждает Б. Спиноза: чувствовать себя “свободным” он может подобно “свободно” падающему камню. Единственное, что может сделать человек, - это принять, осмыслить и истолковать внешние воздействия и зависимость как свое добровольное решение. Поэтому зло есть недостаток добра – плод недостаточных знаний, ошибок. Отсюда разбираться в людях следует, опираясь на объективные знания (как математик исследует геометрические структуры).

Формула, предложенная Б. Спинозой: “Свобода человека – это его внутренняя, им познанная и принятая необходимость”, - всей полноты задачи не решает. Поэтому идеал Б. Спинозы не столько в приобщении к природе, сколько в активной свободе, предполагающей познание человека, структуры его ума, связей с окружающим миром. Это предполагает проведение исследований в специальных областях знаний (механике, медицине, психологии и т.д.), постановку экспериментов и их аналитическую обработку.

В главном труде Б. Спинозы – “Этике” – сделана попытка построить психологическое учение о человеке как целостном существе. В нем Спиноза поставил задачу объяснить все многообразие чувств (аффектов) как побудительных сил человеческого поведения с точностью и строгостью геометрических доказательств. Вывод Б. Спинозы об аффектах противостоял декартову разделению чувств на две категории: коренящиеся в жизни организма и чисто интеллектуальные. В качестве примера Декарт в своем последнем сочинении – письме к шведской королеве Христине – объяснял сущность любви как чувства, имеющего две формы: телесную страсть без любви и интеллектуальную любовь без страсти. Причинному объяснению поддается только первая, поскольку она зависит от организма и биологической механики. Вторую можно только понять и описать. Тем самым полагалось, что

наука как познание причин явлений бессильна перед высшим и наиболее значимыми проявлениями психической жизни личности.

Вопрос 5. Психологические взгляды Готфрида Вильгельма Лейбница

Готфрид Вильгельм Лейбниц (1646-1716) – выдающийся немецкий философ, ученый-энциклопедист, математик, физик, изобретатель, юрист, историк, языковед. Стремился синтезировать все рациональное в науке знание. У немецкого ученого вырисовалась следующая модель построения мира. Сущности – это энергия (“сублимация духа”) и дух (источник и высшее развитие энергии), они просты и неделимы. Всякий дух есть сила, а всякая сила – это субстанция. Число сил (оно может быть и бесконечным) определяет количество субстанций и их проявлений.

Позицию Г. Лейбница можно условно обозначить как позицию на примирение рационализма с эмпиризмом. Эмпиристы считали (используя оборот Аристотеля), что сознание – это “чистая доска”, на которую органы чувств заносят свои знаки (в виде ощущений и идей). Их главная формула гласила: “Нет ничего в разуме, чего бы не было в чувствах”. Г. Лейбниц к этому добавил: “Кроме самого разума”.

Общая картина мира создана с пафосом всеобщего одухотворения и пронизана натуралистическими идеями: мир представляется то цветущим, полным весеннего ликования садом, то жужжащим роем пчел, то прудом, кишасшим рыбой и всякой живностью, то каплей воды, наполненной интенсивной жизнью микромира. В этом мире “все существующее взаимосвязано”, все подчинено “предустановленной гармонии”: кроме божественной предопределенности, сами по себе “все тела во Вселенной, так сказать, сочувствуют друг другу”.

Научную эволюцию Г. Лейбниц начал с механистического материализма. Неудовлетворенный пассивным характером субстанций в рамках данного мировоззрения, перешел на позиции объективного идеализма, нашедшего выражение в “монадологии”. Термин монада (от греческого “монас” - единица) использовался Г. Лейбницем с 1696 г., до него употреблялся Дж. Бруно. Каждая монада – “живое зеркало Вселенной”, своего рода “сжатая Вселенная”. Монады, по Г. Лейбницу, наделены психикой.

На вопрос о том, как соотносятся между собой духовные и телесные явления, Г. Лейбниц ответил формулой, известной как психофизический параллелизм. Они не могут, вопреки Декарту, влиять друг на друга. Зависимость психики от телесных воздействий – это иллюзия. Душа и тело совершают свои операции самостоятельно и автоматически. Однако божественная мудрость сказала в том, что между ними существует предустановленная гармония. Они подобны паре часов, которые всегда показывают одно и то же время, так как запущены с величайшей точностью.

Г. Лейбниц выступил защитником теории врожденных идей. “Врождено” в человеке все (мы “врождены самим себя”): содержание опыта, категории, ощущения, чувства и т.д. Отсюда душа человека представляется белым мрамором с прожилками неоднородности. Сделать эти “прожилки” – идеи из виртуальных актуальными можно путем напряженного внимания, воспоминания, вообще образования и воспитания. Такая постановка вопроса подчеркивала зависимость наших знаний от опыта прошлых поколений, опосредованность их знаниями. Ученый в этой связи меньше всего апеллировал к смутным и бесплодным “воспоминаниям”, а обращался к логическим рассуждениям и экспериментам. Поэтому к критериям истины он относился не только чувственные формы познания действительности (ощущения “могут подсказывать и подтверждать..., но не доказывать”), но и логические правила.

Г. Лейбниц поставил проблему соотношения сознательного и бессознательного состояния духа: “...Так как,... проснувшись от бессознательного состояния, мы сознаем наши восприятия, то последние необходимо должны были существовать и непосредственно перед тем, хотя бы мы и вовсе не сознавали их. Ибо восприятие может естественным путем произойти только от другого восприятия, как движение естественным путем может произойти только из движения”.

Велики заслуги Г. Лейбница в теоретическом и прикладном естествознании как ученого нового типа, организатора науки, борца за связь теории и практики. Ф. Энгельс справедливо подметил, что немецкий мыслитель рассыпал вокруг себя “гениальные идеи, без заботы о том, припишут ли заслугу открытия этих идей ему или другим”. Так сложилось (особенно в психологии), что многие идеи Г. Лейбница заимствовали “корифеи” психологии, но не воздали должное его гениальным мыслям (например, феноменология, на базе которой в XIX в. оформилась психологическая наука, эволюционизм и т.д.).

В психологических воззрениях им был сделан грандиозный шаг от структуры психического мира к системе. Психологическая система Г. Лейбница – классический пример тесной и неразрывной связи теории познания и методологии наук, с запросами и опытом естествознания. Эта система, как и все мировоззрение ученого, напоминала картину единого и восходящего движения: “Все стремится к совершенству”. Смысл динамизма этой системы Лейбниц видел в развитии познания и просвещении.

Оригинален взгляд Г. Лейбница на человека. Начиная с юношеской диссертации 1663 г., он всегда придерживался “принципа индивидуализации”, ибо “индивидуальность включает в себе бесконечность”. Опредечение духа человека в предметной деятельности не только не мешает, но и выступает необходимым условием его существования. Просвещенный разум неистребим – он вечен, а подлинное бессмертие людей заключается в их знаниях, передаваемых обществу. Общество представлено Г. Лейбницем хором монад-

людей, в котором развитие индивидуальностей способствует развитию и благу всех. Не составляет труда увидеть развитие идей великого ученого в трудах французских и немецких просветителей, представителей немецкой классической философии, работах целого поколения психологов.

ТЕМА 5. СТАНОВЛЕНИЕ АССОЦИАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ В XVII - XVIII вв.

План

1. Общая характеристика ассоцианизма.
2. Эмпирическая психология Дж. Локка.
3. Субъективный идеализм Дж. Беркли. Проблема пространственного восприятия.
4. Принцип ассоциации в философии Д. Юма.
5. Д. Гартли: нейрофизиологическая теория ассоциаций.

Вопрос 1. Общая характеристика ассоцианизма.

Ассоциативная психология как одно из основных направлений мировой психологической мысли, *объясняющее динамику психических процессов принципом ассоциаций*, имеет многовековые традиции. Сам термин "**ассоциация**" (от позднелат. соединение) означает связь между психическими явлениями, при которой актуализация одного из них влечет за собой появление другого. Он был введен *Дж.Локком в 1698 г.* и обозначал "неверные и неестественные сочетания идей".

Первые правила ассоциаций и возможные сферы их действия были сформулированы еще индийскими, египетскими и месопотамскими мыслителями древности. Аристотель понимал под ассоциацией возникновение в сознании какого-либо образа без обычно вызывающего его раздражителя. В XVII в. Т.Гоббс выдвинул положение о том, что связи идей осуществляются по тем же законам механики, что и взаимодействие живого организма с физическим миром. Б.Спиноза сформулировал закон ассоциаций: "Если человеческое тело подверглось однажды воздействию одновременно со стороны двух или нескольких тел, то душа, воображая впоследствии одно из них, тотчас будет вспоминать и о других".

В XVIII веке, ознаменованном завершением построения динамико-механической картины мира, возникают *направления ассоциативной психологии: естественно-научное* (Д.Гартли и Д.Пристли связывали возникновение ассоциаций с взаимодействием организма и внешней среды) и *идеалистическое* (Дж.Беркли и Д.Юм рассматривали ассоциации как связь

феноменов внутри сознания субъекта).

Благодаря научной деятельности представителей этих направлений к концу XVIII века *утвердилось воззрение*, согласно которому:

- а) психика построена из элементов - ощущений, которые первичны;
- б) сложные психические образования (представления, чувства, мысли) вторичны и возникают посредством ассоциаций;
- в) условием образования ассоциаций является смежность двух психических процессов;
- г) закрепление ассоциаций обусловлено живостью ассоциируемых элементов и частотой повторения в опыте.

В утверждении такого понимания ассоциативной психологии основополагающую роль сыграли выдающиеся мыслители XVIII века.

Вопрос 2. Эмпирическая психология Дж. Локка.

Эмпирическая психология – тип психологии, в рамках которой изучаются **конкретные явления душевной жизни** (а НЕ абстрактные вопросы о природе и происхождении души). Локка не интересуют вопросы о природе души, он не делает окончательных выводов о том, телесна ли она или духовна. В эмпирической концепции Локка задача психологии сводилась к изучению явлений сознания как продукта индивидуального опыта.

По Локку, основой психических феноменов и знания является чувственный опыт. Все содержания нашего опыта – идеи – приобретены при жизни и не являются врожденными. До этого наш ум представляет собой «пустой ящик» (*empty cabinet*), или «чистую доску» (*tabula rasa*).

Основные положения психологии Локка:

- Содержание сознания строится из «идей». «Идея» - любая данность сознания. Идеи проистекают из опыта.
- Мельчайший элемент сознания – простые идеи. Все сложные идеи состоят из простых.
- Источник знания – чувственный опыт. Разум занимается лишь организацией (упорядочиванием) чувственных данных.
- Опыт сознания делится на «внешний» и «внутренний». Источник внешнего опыта – реальный мир вне нас. Внутренний опыт – «рефлексия» – совокупность проявления всей многообразной деятельности ума.
- Ассоциация – «неправильное» соединение идей.

По Локку сложные идеи образуются из простых идей в результате собственной деятельности ума. Сложные идеи есть собрание, сумма простых идей, каждая из которых есть отражение какого-либо отдельного качества вещи.

Одним из механизмов образования сложных идей Локк назвал ассоциацию. Впервые ввел термин **ассоциация идей**. По Локку, *ассоциация* –

это неверное, т. е. не отвечающее естественному соотношению, соединение идей, когда «идеи, сами по себе не родственные, в умах некоторых людей соединяются так, что очень трудно разделить их. Они всегда сопровождают друг друга, и как только одна такая идея проникает в разум, вместе с ней появляется соединенная с ней идея...». Примерами являются все наши симпатии, антипатии, страхи и суеверия и т. п. Такая связь приобретает силу воспитания и привычки, а разрушается от времени.

Вопрос 3. Субъективный идеализм Дж. Беркли. Проблема пространственного восприятия

Джордж Беркли (1685-1753) - английский философ-идеалист. Оказал огромное влияние на развитие многих школ идеализма: эмпириокритицизма, прагматизма, неопозитивизма и т.д. Все его научное построение было направлено на опровержение материализма (обоснование "имматериализма") и апологетику религии. И лишь XIX век принес признание Беркли как ученому с мировым именем.

К основным сочинениям ученого относятся "Опыт новой теории зрения" (1709), "Трактат о началах человеческого знания" (1710), "Три разговора между Гиласом и Филанусом" (1713), "Алсифон, или мелкий философ" (1732), "Сейрис, или Цепь философских размышлений и исследований" (1744).

- В основе его теоретической концепции - отрицание "великого механического начала". Дж.Беркли и Д.Юм (в отличие от Гартли) принимали за первичное не физическую реальность, не жизнедеятельность организма, а феномены сознания: "...Чувственные вещи не могут существовать иначе как только в уме, или в духе". Их главным аргументом был **эмпиризм** - учение о том, что источником знания служит чувственный опыт, образуемый ассоциациями. Понятие об опыте в различных научных контекстах меняло свой облик. По Дж.Беркли, опыт - это непосредственно испытываемые субъектом ощущения: зрительные, мышечные, осязательные и др. Вещи есть комбинация ощущений или идей: "На самом деле объект и ощущение одно и то же".

- Согласно Дж.Беркли, пространство - продукт взаимодействия ощущений. Одни ощущения (например, зрительные) связаны с другими (например, осязательными), и весь этот комплекс ощущений люди считают вещью, данной им независимо от сознания, тогда как "быть - значит быть в восприятии". Поэтому ученый делает выводы:

а) человек воспринимает только свои, единичные идеи (ощущения): "Все, что существует, единично";

б) существование вещей состоит из воспринимаемости. Отсюда: существовать - значит быть воспринимаемым;

в) идеи усваиваются бестелесной субстанцией (человеческой душой): у человека существует лишь способность "воображать или представлять себе

идеи единичных, воспринятых ... вещей и разнообразно сочетать и делить их"
г) душа обладает: разумом - способностью воспринимать идеи и волей - способностью в определенных пределах вызывать или воздействовать на них.

- Эти выводы неотвратно склоняли к **солипсизму** (от лат. "solus" - единственный и "ipse" - сам) - к *отрицанию любого бытия кроме собственного сознания*. Чтобы выбраться из этой ловушки и объяснить, почему у различных субъектов возникают восприятия одних и тех же внешних объектов, Беркли апеллировал к особому божественному сознанию, которым наделены все люди.

- "Богословское новаторство" Беркли заключалось в том, что он шел от чувственных вещей и индивидуального сознания к Богу, а не наоборот: "Чувственные вещи реально существуют; а если они существуют реально, они необходимо воспринимаются конечным духом; поэтому бесконечный дух или Бог существует".

- Отсюда следует, что идеи потенциально вечно существуют в божественном уме, а актуально - в человеческом разуме. Поэтому познание чувственное недостаточно, чтобы "узреть иной мир, стоящий выше чувственного", "только интеллект и разум - единственно подлинные руководители на пути к истине".

В своей **теории зрительного восприятия пространства** Дж. Беркли высказал несколько ценных идей, сформулировал ее основные положения:

а) удаленность, положение и величина предметов воспринимаются первоначально только осязанием (собственно глаз ничего, в том числе трехмерное пространство, не воспринимает);

б) в опыте происходит соединение зрения и осязания, в результате собственно осязаемые качества (расстояние, величина, фигура) начинают восприниматься и зрительно (также и слух);

в) эта связь в опыте обеспечивает правильное поведение человека - пространственные характеристики вещей даются нам посредством мышечных ощущений, возникающих от поворота глаз, от напряжения его мышц. Зрительные ощущения - комбинация зрительных и осязаемых ощущений. Восприятие пространства - знание ранее приобретенных через осязание идей;

г) зрительные образы связаны с языком: зрение стало для осязания языком, стало выражать содержание зрительного опыта. В сравнении зрительных идей с языком подчеркивается условность зрительных ощущений, их знаковая природа.

Вопрос 4. Принцип ассоциации в философии Д. Юма

Дэвид Юм (1711-1776) - английский философ, историк, экономист и публицист. Сформулировал принципы новоевропейского агностицизма. Предшественник позитивизма XIX-XX веков. Учение Д. Юма завершает развитие эмпирической традиции в британской научной мысли XVIII века. Он

оказался создателем-оригинальной скептической науки, фундаментом которой являются **радикальный феноменологизм** - субъективно-идеалистическое учение, согласно которому познание имеет дело не с объектами материального мира, существующими независимо от сознания, а лишь с совокупностью элементарных чувственных компонентов, **агностицизм** и как их важнейшая основа - **психологизм теории познания**.

Основные сочинения Д. Юма: "Трактат о человеческой природе"(1739), "Исследование о человеческом познании"(1748), "История Англии"(1762), "Эссе"(1741), "Естественная история религии"(1755).

В своей теоретической концепции Д. Юм провозглашает, что вопрос о реальности физического мира теоретически неразрешим, хотя на практике в этом сомневаться не приходится. Люди полагают, что эти объекты являются причиной возникающих у них впечатлений и идей. Следуя чисто психологическому - интроспективному способу исследования, субстанция есть удобная фикция воображения. Отсюда субъект и его душа - это всего лишь сменяющиеся друг друга связки или пучки впечатлений. "Духовной субстанции" не существует, т.к. ее невозможно обнаружить с помощью впечатлений.

- Задача знания, по Д. Юму, - руководство для практической жизни. Единственный предмет знания - объекты математики. Остальные факты не могут быть доказаны логически, а выводятся из опыта: действительность - лишь поток впечатлений, которые неизвестны и непостижимы.

- Познавательный опыт складывается из восприятий и построен:

- 1) из "впечатлений" (ощущения, эмоции-страсти);

- 2) из "идей" - копий впечатлений (следование "психологическому атомизму").

"Идея ощущения" имеет двойную природу и выступает как отнесенность к внешнему объекту и как содержание сознания. Д.Юм выделяет классы феноменов внутри сознания по субъективным признакам (без соответствия образа внешнему предмету):

- а) впечатления (разграничиваются по живости, силе и другим качествам, о которых сообщает только интроспекция);

- б) идеи (зависят от других фактов сознания по правилам). Вера в необходимость является результатом привычки, которая учит нас, что за одним феноменом появляется другой.

- Принцип ассоциаций и виды ассоциативных связей описываются *психологическим механизмом*. Выделяются типы ассоциаций: по сходству, по смежности в пространствах и времени, причинности, по контрасту. Принцип ассоциаций Д. Юм возводит в ранг объяснительного принципа (по аналогии с законом гравитации Ньютона), но причины "притяжения" в человеческом мире, как и телесном, непознаваемы.

Учение об аффектах Д. Юма включает ряд положений: волей человека руководят лишь аффекты; аффект может быть преодолен не разумом, а лишь

другим аффектом; разум является "рабом аффекта". Под аффектом ученый понимал *"сильную и ощутимую эмоцию нашего духа, возникающую, когда перед нами предстает некоторое благо, или зло, или какой-нибудь объект, который в силу изначального строения наших способностей в состоянии вызвать в нас стремление к себе"*. Существуют следующие виды аффектов: спокойные (чувство прекрасного или безобразного); бурные (любовь, ненависть, печаль, радость); особый вид - аффект "симпатии" (человеческие существа по природе сходны).

Мыслителем высказана *идея социальной обусловленности аффектов*: "Мы не можем испытывать ни одного желания, не имеющего отношение к обществу... Всякое удовольствие ослабевает, если наслаждаться им в одиночестве, а всякое страдание становится жестоким и невыносимым".

Таким образом, *познание*, по Юму, - *это ассоциация различных идей*. Знание отношений причинности в окружающем человека мире устанавливается в опыте. Поясняя это положение, он приводил такой пример: если хлеб однажды насытил вас, то рождается уверенность, что подобные объекты будут вызывать те же действия. Этот вывод основан на принципе ассоциации или привычке.

В психологической картине Д. Юма исчезли и объекты реального мира и активная человеческая личность, действиями которой только и возможно воссоздание связей вещей окружающего нас мира - осталась динамика психических атомов (сама по себе или в себе). Тем не менее скептицизм Д.Юма пробудил многих мыслителей от "догматического сна", заставил их задуматься о своих убеждениях, касающихся души, причинности и др. Ведь эти убеждения принимались ими на веру, без критического анализа.

Мнение Д. Юма о том, что понятие о субъекте может быть сведено к пучку ассоциаций, было направлено своим критическим острием против представления о душе как особой, дарованной Всевышним сущности, которая порождает и связывает между собой отдельные психические феномены.

Вопрос 5. Д. Гартли: нейрофизиологическая теория ассоциаций

Дэвид Гартли (1705-1757) - английский мыслитель, один из основоположников ассоциативной психологии. Стремился объяснить психические процессы на основе принципов И. Ньютона. Его влияние огромно не только в психологии, но и в этике, эстетике, логике, биологии, педагогике. После Гартли ассоцианизм становится господствующим направлением. Его фундаментальный научный труд - "Наблюдения над человеком" ("Размышление о человеке, его строении, его долге и упованиях") (1749).

Гартли одним из первых попытался применить *опытно-индуктивный метод и дедуктивные приемы познания* к изучению психической жизни: "Правильный метод рассуждения заключается в том, чтобы на основе

некоторых отобранных, четко определенных и точно доказанных явлений открыть и установить общие законы действия, оказывающие влияние на рассматриваемый предмет, а затем объяснить и предсказать другие явления при помощи этих законов". Д. Гартли называет свой *метод анализом и синтезом*, хотя речь идет об опытно-индуктивном и гипотетико-дедуктивном методах, лежавших в основе методологии естествознания нового времени.

Учение о вибрациях и ассоциациях идей Д. Гартли, с одной стороны, опирается на исследование ощущений как первичных элементов сознания, с другой стороны, призвано раскрыть общие законы психической деятельности, объяснить с их помощью все многообразие проявлений психики человека. По образцу ньютоновой картины природы Д. Гартли представил психический мир человека продуктом работы организма как вибраторной машины. Вибрации внешнего эфира посредством органов чувств вызывают "сначала в нервах... а затем в головном мозгу вибрации... бесконечно малых мозговых частиц". Эти вибрации служат физиологической основой психических процессов: ощущения, восприятия, мышления; основой эмоциональных состояний; произвольных и непроизвольных движений. Различия - протекания психических процессов объясняются различием вибраций (физиологически: по силе, по частоте, по месту воздействия, по направлению проникновения в мозг). Параллельно этому в мозгу возникают, сочетаются и сменяют друг друга психические "спутники" этих вибраций - от чувствования до абстрактного мышления и произвольных действий. Таким образом, психический механизм основан на законе об ассоциациях.

Механизм ассоциации включает следующие этапы:

- вибрации внешнего эфира вызывают соответствующие вибрации вещества нервов и мозга;
- этим вибрациям соответствуют определенные психические явления;
- между вибрациями устанавливается определенная связь;
- в последующем вызов одной вибрации повлечет за собой и вызов другой;
- это соответствует процессу вызывания одной идеи при помощи другой.

Поэтому ассоциация является пассивным отражением нервных связей.

Д. Гартли возвел ассоциацию во всеобщий механический закон всех форм психической деятельности, в нечто подобное великому закону всемирного тяготения Ньютона: *принцип ассоциаций распространялся на все стороны психической деятельности: сенсорную, интеллектуальную, эмоциональную, волевою.*

Таким образом, учение Д. Гартли - **первая материалистическая концепция бессознательного**, ему принадлежит приоритет ряда идей современной психофизиологии. Мозг утверждался главным, действительным вместилищем памяти, внимания, воображения, мышления - всех умственных

способностей человека. Установка на строго причинное объяснение того, как возникает и работает психический механизм, а также подчиненность этого учения решению социально-нравственных задач - все это придало схеме Д. Гартли широкую популярность.

ТЕМА 6. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ФРАНЦУЗСКИХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ

План

1. Психологические идеи Жюльен Офре де Ламетри.
2. Сенсуализм Кондильяка.
3. Работы Гельвеция и Кабаниса.

XVIII век вошел в историю как век Просвещения и эпоха Великой французской революции. *Наиболее существенные черты французской эмпирической психологии*, отличающие ее от английской:

- внимание к проблеме активности человеческого сознания,
- указание на его обусловленность факторами общественного развития,
- жесткая критика любых учений, допускающих влияние на природу и человека таких сил, которые ускользают от опыта и разума.

Самыми радикальными критиками любых учений, допускающих влияние на природу и человека сил, ускользающих от опыта и разума, выступили французские мыслители. Они объединились вокруг семнадцати книг "Энциклопедии" (середина XVIII века), освещавших новейшие достижения науки, техники и искусства (поэтому их принято называть "энциклопедистами").

Вопрос 1. Психологические идеи Жюльен Офре де Ламетри.

Жюльен Офре де Ламетри (1709-1751) - выдающийся французский материалист, физик, медик, экспериментатор. В лице Ламетри материализм приобрел недостающее ему самосознание. Зрелость и глубина его научных обобщений в сочетании с творческими исканиями привели к перестройке мировоззрения целые поколения ученых, естествоиспытателей, убедительному обоснованию материализма и органическому соединению его с просветительскими идеалами. Основные сочинения: "Трактат о душе" (1745), "Человек-машина"(1747), "Человек-растение" (1748) и др.

- Ж. Ламетри предложил образ "человека-машины". Именно так он озаглавил свой выпущенный под чужим именем трактат. Из него явствовало, что *приписывать человеку душу столь же бессмысленно, как искать ее в действиях машины*. Он сравнивал человека с машиной, автоматом -

чувствующим, мыслящим, стремящимся к наслаждениям (под словом "машина" имел в виду материально-детерминированную систему). Ученый делает вывод о том, что:

1) человек - машина "особого рода", способная "чувствовать, мыслить, уметь отличать добро от зла...";

2) "человеческое тело - это заводящая сама себя машина, живое олицетворение непрерывного движения". Источник движения - химический процесс преобразования "хилуса" (питательного сока, образующегося от переваривания организмом продуктов) в энергию, которая "механически оживляет мускулы и сердце";

3) в отличие от часовых механизмов человеческое тело действует после "поломки" нескольких "пружин" и "колес" (заболевания или утраты органов). Таким образом, "человек-машина" и "человек-животное" - субстанционально единое, материальное существо.

- *Двигают человеком чувственные потребности (в пище, наслаждениях, предметах), от которых производны высшие удовольствия.* Душа - часть организма, которая мыслит в силу особой организации мозговой ткани: "все способности души" зависят "от особой организации мозга и всего тела" и являются "результатом этой организации". Отличие души человека от души животных - лишь в более высокой организации: растения, животные и человек образуют "лестницу с незаметными ступенями, которые природа незаметно проходит последовательно одну за другой, никогда не перепрыгивая ни через одну ступеньку."

- Познание, начинаясь с ощущений, сводится к построению образов с помощью воображения. Сущность познания - отражение действительности в сознании человека. Внешние вещи запечатлеваются в "мозговом экране". Ж. Ламетри критиковал Р. Декарта за лишение им животных психических процессов, утверждая "одинаковую способность чувствовать как у животных, так и людей". Не проводя четкой границы между сознанием человека и психикой животного, он указывал на "качественное превосходство человеческой души" над "душой животных". Порядок в процессе познания вносит внимание, сообщая познанию активность. Функции внимания - в удержании представления и в отклонении действия других.

- О методе исследования души Ж. Ламетри пишет, что *ее можно понять на основе опытов и наблюдений врачей, которые, "созерцая нашу душу, тысячи раз наблюдали ее как в низменных проявлениях, так и в ее величии", и которые "сняли покровы с пружин, спрятанных под оболочкой, скрывающей от наших глаз столько чудес"*. Но ответ на вопрос о сущности души дают не врачи, а врачи-философы, так как содержание опытов нуждается в философском обобщении, опирающемся на медицинские наблюдения. Научная постановка опыта предполагает многократность, варьированность,

выверенность.

Вопрос 2. Сенсуализм Кондильяка.

Этьен Бонно де Кондильяк (1715-1780) - пропагандист опытного знания, критик метафизики и схоластики. В своих научных воззрениях опирался на ньютоновскую картину природы и локковское видение сознания. Выдающийся французский просветитель. Развил сенсуалистическую теорию познания. Один из основоположников ассоциативной психологии.

Основные труды: "Опыт о происхождении человеческих знаний"(1746), "Трактат о системе"(1749), "Трактат об ощущениях"(1754), "Курс занятий по обучению принца Пармского"(1767), "Логика"(1780).

- Э. Кондильяк зарекомендовал себя *крайним сенсуалистом*. Для наглядности он предложил образ "статуи", которая первоначально не обладает ничем, кроме способности ощущать. Стоит ей, однако, получить извне первое ощущение, хотя бы самое примитивное (напр., обонятельное), как начинает действовать вся психическая механика. Сильное ощущение порождает внимание, сравнение одного ощущения с другим становится тем фундаментальным актом, который определяет дальнейшую психическую и умственную работу. Таким образом, ученый поставил задачу: свести рефлексию к ощущению.

- В этой связи Э. Кондильяк утверждал, что вся деятельность души - это измененные ощущения, а обязательными эмоциональными спутниками ощущений являются удовольствие или неудовольствие. Из сравнения ощущений возникает потребность - внутренняя неудовлетворенность, стремление получить удовольствие или избежать неудовольствия. Они (потребности) есть результат познания. На основе потребностей возникает воображение - как образ, отвечающий потребности. Коренным образом душевную жизнь меняет осознание - когда собственные внутренние состояния начинают проецироваться на внешний предмет. Мышление представляет само ощущение в различных его превращениях. Удовольствие и неудовольствие - обязательные эмоциональные спутники ощущений.

- Э. Кондильяк представил деятельность души измененными ощущениями и их превращениями. Он полностью игнорирует социальную обусловленность сознания, утверждая в теории познания материалистический сенсуализм: "Человек есть не что иное, как то, что он приобрел".

Вопрос 3. Работы Гельвеция и Кабаниса.

Клод Андриан Гельвеций (1715-1771) - французский философ-материалист, идеолог французской буржуазии XVIII века. Первым среди французских материалистов преодолел непоследовательность теории познания Локка, придав его сенсуализму материалистический характер. Противник

агностицизма. Подверг резкой критике идею существования Бога, сотворения мира и бессмертия души, но не вышел за пределы метафизического мышления - абсолютизировал законы механики. Деятельность Гельвеция сыграла значительную роль в подготовке Великой французской революции, развитии научных идей XIX века. Автор трудов "Обуме"(1758), "О человеке" (1773,поем.).

- Основной предмет научной деятельности К. Гельвеция - поиск ответа на вопрос: "Откуда берется неравенство умов?" Человек рождается со способностью ощущать и сохранять ощущения - памятью. "Причина образования наших мыслей" в двух "пассивных силах": 1) "способности получать различные впечатления" - "физической чувствительности"; 2) "способности сохранять впечатление" - памяти, как "длящемся, но ослабленном ощущении".

- Содержание психологической концепции ученого реализовано в следующих положениях:

- из ощущения формируются интеллектуальные способности;
- все умственные операции сводятся к ощущениям;
- "выносить ощущения - значит рассуждать".
- выполнять умственные операции, сравнивать идеи можно при наличии внимания.

- внимание предполагает усилие.
- делать усилие побуждает интерес.
- при одинаковом интересе в познании у людей возникает одинаковая способность напрягать внимание.

- интерес предполагает стремление к счастью.
- интерес - "пружина" человеческой деятельности.
- интересы бывают трех видов: индивидов (личные, частные); социальных групп внутри общества (сообществ); общественный интерес.

- счастье - физическое удовольствие, в котором начало поступков, действий, мысли и т.д.

- В этой связи К. Гельвеции ставил вопрос: "Не зависит ли неравенство умов от совершенства органов чувств?", на который отвечал отрицательно. Интеллектуально-нравственные качества человека не являются врожденными, а создаются обстоятельствами его жизни, к которым относятся: разное положение людей в обществе; стремление к славе как замаскированная жажда наслаждений и др. Исходя из этого, воспитательное воздействие он возвел в степень силы, способной лепить из людей что угодно: неравенство умов можно объяснить воспитанием, воспитание делает нас тем, чем мы являемся.

- К. Гельвеции делает важный для обоснования материалистического

антропогенеза вывод: становление человеческого сознания как *родовой способности происходило не только в процессе общения, но и в ходе трудовой деятельности*: без производства различных средств и орудий люди "все еще бродили бы в лесах пугливыми стадами".

Пьер Жан Жорж Кабанис (1757-1808) - французский материалист, врач, экспериментатор. Активно сотрудничал с французскими энциклопедистами. Один из основателей эмпирического направления в психологии XVIII-XIX веков. Автор сочинений: "Отношения между физической и нравственной природой человека" (6 лекций, прочитанных в Национальном институте в 1796-1797 годах); "Клятва врача" (1783); "О степени надежности медицины" (1797); "Взгляд на переворот и на преобразование во врачебной науке" (1804).

- Проблематика научных изысканий П. Кабаниса очень обширна. Это отношения между умственной организацией и умственными, нравственными способностями; физическое исследование ощущений; влияние возраста на характер представлений и нравственных побуждений; влияние полов на представления и побуждения; влияние темпераментов на представления и побуждения.

- П. Кабанису принадлежит формула: мышление - функция мозга. Этот вывод он подкреплял наблюдениями, подсказанными кровавым опытом революции. Ему было поручено выяснить, осознает ли человек, которому отсекают голову на гильотине, свои страдания (о чем могут, например, говорить конвульсии). П.Кабанис ответил на этот вопрос отрицательно.

- Выводы, к которым пришел ученый, сводятся к следующим положениям:

- 1) только обладающий головным мозгом человек способен мыслить;
- 1) движения обезглавленного тела носят рефлекторный характер и не осознаются;
- 2) сознание - это функция мозга;
- 3) понятие о функции, выработанное физиологией применительно к различным органам, распространялось на работу головного мозга: "Мышление - такой же продукт мозга, как секреция поджелудочной железы или печени";
- 4) к внешним продуктам мозговой деятельности Кабанис относил выражение мысли в словах и жестах;
- 5) за самой же мыслью скрыт неизвестный нервный процесс;
- б) медицина является главным средством совершенствования человеческого рода: воздействуя на тело, можно добиться изменения духа.

- Противники материализма использовали формулу П. Кабаниса для вульгаризации этой философии. Ему приписали мнение, будто он считал, что мозг выделяет мысль, подобно тому, как печень - желчь, а почки - мочу. Однако он, говоря о сознании как функции головного мозга, имел в виду совершенно иное. П. Кабанис *явился одним из основателей учения об "идеологии" как науке*

о всеобщих и неизменных законах образования идей.

Французские материалисты сыграли в эпоху Просвещения крупную позитивную роль в интеллектуальной жизни Европы, в развитии науки о человеке и сознании:

- Они отстаивали идею целостности человека, нераздельной связи его телесно-духовного бытия с окружающей средой - природной и социальной, культивировали веру в способность чувственного опыта служить единственным гарантом рационального знания о неисчерпаемом внешнем мире.
- Великие материалисты укрепили веру в нераздельность психических явлений и нервного субстрата, который их производит.
- Доказывая необходимость перейти от умозрительного к эмпирическому изучению этой нераздельности, французские ученые подготовили почву для движения научной мысли следующего столетия в новом направлении. Это направление искало корни явлений, считавшихся порождением бестелесной, соединяющей человека с Богом души, в доступной для скальпеля и микроскопа нервной ткани.

РАЗДЕЛ 3. РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX-ГО ВЕКА. ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВЫДЕЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ В САМОСТОЯТЕЛЬНУЮ НАУКУ

ТЕМА 7. АССОЦИАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ XIX-го века.

План

1. «Ментальная механика» Джеймса Милля (1773-1836).
2. Джон Стюарт Милль (1806-1873): «ментальная химия».
3. Динамическая психология Иоганна Фридриха Гербарта (1776-1841).
4. Эволюционная психология Г. Спенсера.
5. Значение ассоцианизма для дальнейшего развития психологии.

Вопрос 1. «Ментальная механика» Джеймса Милля (1773-1836).

Джеймс Милль (1773-1836) – английский историк и экономист, вернулся к представлению о том, что сознание – это ментальная (психическая) машина, работа которой совершается закономерно в силу ее собственного внутреннего устройства, не имеющего никакого отношения к устройству организма. В 1829 г. он опубликовал книгу “Анализ феноменов человеческого духа”, которая стала вершиной классического английского ассоцианизма. Его целью было провозглашено – способствовать наилучшему развитию душевных способностей и сил при воспитании.

Всякий опыт, по мнению Дж. Милля, состоит из простейших элементов (ощущений), образующих идеи (сначала простые, затем – все более сложные). Никаких врожденных идей или спонтанных суггестий у субъекта не существует. Ощущения функционируют по закону ассоциации. Он выделял две причины ассоциаций: а) насколько живы ощущения, т.е. степень значимости для нас; б) частота повторения ощущений. Ассоциации бывают двух видов: одновременные и последовательные.

Дж. Милль сформулировал основной закон ассоциаций: идеи зарождаются и существуют в том же порядке, что и их оригиналы – ощущения. Единственным орудием анализа сознания он считал интроспекцию. Восприятия объектов построены из одновременных ассоциаций. Последовательные ассоциации еще более бесчисленны, и их природа лучше всего видна в обычной последовательности слов и мысли.

Таким образом, Дж. Милль сводит психическую жизнь к ощущениям, представлениям и ассоциациям идей: в психическом мире есть только одно явление – ощущение и только один закон – ассоциации. В учении об общем законе ассоциаций и причинах их закрепления выступают характерная для ассоцианизма полная пассивность организма, механицизм в трактовке психики.

Джеймс Милль создал “ментальную механику”, - теорию сложных ментальных соединений по типу механики.

Вопрос 2. Джон Стюарт Милль (1806-1873): «ментальная химия».

Джон Стюарт Милль (1806-1873) – сын Джеймса Милля, являлся, как и его отец, одним из выдающихся ученых своей эпохи не только в Англии, но и в континентальной Европе. Его труды по логике, психологии, этике, экономике и другим наукам пользовались популярностью также и в России. Если для его отца образцом точного научного знания служила механика (превращенная им в механику “чистого” сознания), то Джон Стюарт находился под влиянием больших успехов химии. Он стал говорить о “ментальной химии”. Под этим имелось в виду, то в человеческом сознании происходит нечто подобное тому, что химик наблюдает в своей колбе при смешении различных элементов, а именно – появляется новый продукт.

Милль делает вывод, что, несмотря на все свои несовершенства, психология “значительно более продвинута вперед, чем соответствующая ей часть физиологии”. Его окончательное определение предмета психологии таково: “... предметом психологии служат единообразия последовательности – те законы (конечные или производные), по которым одно психическое состояние идет за другим, вызывается другим (или, по крайней мере, следует за ним”).

Д.С. Милль вводит в ассоциативную психологию “Я” в качестве субъекта сознания, отступая тем самым от классического ассоцианизма, не признававшего в психике ничего, кроме явлений сознания. Также отступлением от позиций ассоцианизма является указание на то, что существуют ассоциации по сходству, поскольку в строгом ассоцианизме ассоциации – это пассивные образования и могут быть только одновременными или последовательными. Таким образом, во всех уточнениях, которые вносит Д.С. Милль, фактически содержится признание несостоятельности ассоциативной психологии как научной системы.

Вопрос 3. Динамическая психология Иоганна Фридриха Гербарта (1776-1841).

В Германии же в этот период наиболее популярным стало учение о бессознательной динамике психических представлений. Его автором выступил *Иоганн Гербарт* (1776-1841). Считая, что в душе нет ничего изначального, что она возникает из первоэлементов, он называл их не идеями, а представлениями. Если идеи считались фактами сознания, то представления по Гербарту, вытесняясь из сознания, образуют огромную массу элементов бессознательной психики. Эта масса была названа апперцептивной.

По оценке мыслителя, каждое новое представление находится под давлением этой массы и удерживается благодаря ей. Незнакомое вводится в ум посредством уже знакомого. Данный постулат Герbart положил в основу своей педагогической системы, нашедшей много сторонников. Кроме того, он предпринял попытку вывести математические формулы, по которым представления теснят друг друга, выталкиваются из сознания и вновь захватывают его. Он надеялся, опираясь на это учение о “статике и динамике представлений”, придать психологии характер точной опытной науки.

Главный труд Герbartа назывался “Психология, по-новому основанная на метафизике, опыте и математике”. Ряд установок Герbartа – возвращение к понятию о бессознательной психике (впервые оно было предложено Лейбницем), соотнесение его с апперцептивной массой, определяющей успех представлений в борьбе за “жизненное пространство” сознания, а также уверенность в том, что и к психологии применима математика, – явились попыткой перевести принципы, подобные ассоцианизму, на новый язык.

Не механика, не химия, а математика, обобщающая динамику психических элементов, способна, согласно Герbartу, объяснить, как из этих элементов складывается опыт индивида. Между тем глубинные изменения в стиле научного мышления вели к дальнейшей трансформации ассоцианизма. Герbart решительно расширил его за счет бессознательной психики.

Вопрос 4. Эволюционная психология Г. Спенсера.

Герберт Спенсер (1820-1903), следуя доминировавшей в Англии традиции, был приверженцем эволюционного ассоцианизма. Последний претерпел в труде Г. Спенсера “Основы психологии” (1855) существенную трансформацию. В нем жизнь определялась как “непрерывное приспособление внутренних отношений к внешним”. Происходящее внутри организма (в том числе и сознание) может быть понято только в системе его отношений к внешней среде. Отношения – это не что иное, как адаптации. С этой точки зрения должны быть поняты и ассоциации как связи между элементами психической жизни.

Во всей прежней истории психология, если и искала телесный субстрат ассоциаций (от Аристотеля до Д. Гартли, то обращалась только к одному направлению, а именно – физиологическому. Строились различные предположения о процессах внутри организма, проекцией которых становятся связи между психическими явлениями. Принцип адаптации требовал “покинуть” изолированный организм и искать “корень” ассоциаций в том, что происходит во внешнем мире, к которому организм повседневно приспособливается. Чтобы выжить, организм вынужден устанавливать связи между объектами этого мира и своими реакциями на них. Случайные, несущественные для выживания связи он игнорирует, а связи, необходимые для

решения этой задачи, прочно фиксирует, сохраняет “про запас”, на случай новых конфронтаций со всем, что может угрожать его существованию. Но очевидно, что адаптация в данном случае означает не только приспособление к новым ситуациям органов чувств как источников информации о том, что происходит вовне. Утверждался новый вид ассоциаций – между внутренними психическими образами и реализующими адаптацию целостного организма мышечными действиями.

Г. Спенсер разработал систему психологических понятий, соответствующих эволюционной теории. “Психологию отличает от других наук, на которых она базируется, то, что каждое из ее положений охватывает в одно и то же время как связанные между собой внутренние явления, так и связанные между собой внешние явления, к которым они относятся”. Предмет психологии “не есть отношение между внутренними явлениями, не есть также соотношение между внешними явлениями, но есть отношение между этими двумя отношениями”.

Вопрос 5. Значение ассоцианизма для дальнейшего развития психологии.

Достоинства ассоцианизма как подхода связаны с тем, что он защищает идею опытного происхождения индивидуального сознания и безграничной воспитуемости человека. Такая позиция создает научную базу для разработки путей обучения и воспитания.

- Была поставлена задача изучения материальных основ психики (начиная с Гартли), решение которой стало одним из магистральных путей в психологии.

- В ассоцианизме дано детальное описание как самого факта ассоциации, так и принципов (законов) образования ассоциаций, выявлены условия образования и сохранения ассоциаций. Эти данные повлияли на понимание научения, процесса приобретения знаний.

Ограничения ассоцианизма связаны с тем, что:

- Ассоциативная психология дескриптивна. Она дает описания психической жизни, но не объясняет ее.

- В ассоцианизме оказались неразрешимыми такие центральные проблемы психологии, как духовное развитие человека, источники психической активности и поведения, личность, осмысленные продуктивные процессы мышления.

ТЕМА 8. ВЛИЯНИЕ ФИЗИОЛОГИИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИИ КАК НАУКИ. ЗАРОЖДЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

План

1. Содержание эволюционных естественнонаучных концепций 19 века.
2. Развитие психофизиологии.
3. Основание психофизики и психометрии.

Вопрос 1.

Содержание эволюционных естественнонаучных концепций 19 века.

Дарвинизм послужил толчком к истолкованию в 19 – начале 20 веков психических проявлений у животных по аналогии с психикой человека, развитию сравнительной психологии. Одним из первых направлений в этой области был антропоморфизм (Дж. Романес). Среди других зоо- и биопсихологических изысканий 19 – начала 20 веков выделялись:

- открытие “закона Ллойда Моргана” (1894): не приписывать животному высшие психические способности, если его поведение можно объяснить механизмами более низкого уровня; введение термина “обучение путем проб и ошибок” для обозначения формы научения у животных;

- формирование механистического направления: обоснование отсутствия у животных психики (Ж. Фабр, Ж. Леб; школа “объективной сравнительной психологии” в лице А. Бете, Т. Беера, Э. Циглера, И. Иксюкуля);

- отвержение теории тропизмов и рассмотрение поведения простейших как механический результат прямого воздействия внешнего раздражителя. Обнаружение американским натуралистом и зоологом Г. Дженнингсом элементарных форм научения у простейших;

- создание Э. Торндайком, автором книг “Ум животных” (1898), “Ум обезьяны” (1901), экспериментальной техники в сравнительной психологии (“метод проблемного ящика и лабиринта”). Был сделан вывод: животные решают задачи только путем случайных проб и ошибок. Сформулированы законы научения: эффекта (закрепляется реакция, сопровождаемая удовлетворением от “награды”), упражнения (реакция на ситуацию закрепляется пропорционально частоте, силе и длительности повторения), готовности (упражнения изменяют готовность синапсов – областей контактов нервных клеток – к проведению нервных импульсов и способствуют более легкому установлению связи, созданию новых путей), сдвига;

- разработка в 1900 году В. Смоллом лабиринтной модели поведения и Р. Йерксом метода множественного выбора, с помощью которого исследовались процессы обобщения у животных, в том числе у приматов; доказательство В. Келлером наличия интеллекта у животных; создание этологии как

самостоятельной науки, изучающей поведение животных в естественных условиях (К. Лоренц, Н. Тинберген, К. Фриш);

- возникновение новой отрасли – детской психологии. В 1876 году И. Тэн опубликовал “Заметки об усвоении речи у детей и в человеческом роде”, в 1877 году Ч. Дарвин – “Биографический очерк одного ребенка”. Появляются исследования в форме описаний наблюдений за развитием детей (В. Прейер, Дж. Селли, В. Штерн, К. Гросс, К.К. Бюллер и др.), теория рекапитуляции Ст. Холла и Дж. Болдуина – перенесенный в детскую психологию и эмбриологию биогенетический закон дарвиниста Э. Геккеля;

- выдвижение концепции первобытного анимизма (Э. Тейлор, Дж. Фрезер), утверждающей тождество умственного и первобытного человека.

Вопрос 2. Развитие психофизиологии

В начале 19 столетия стали складываться новые научные подходы к психике. Отныне не только механика, но и физиология стимулировала рост психологического знания. Имея своим объектом особое природное тело, физиология превратила его в объект экспериментального изучения. На первых порах руководящим для нее служило “анатомическое начало”. Функции (в том числе психические) исследовались под углом зрения их зависимости от строения органа, его анатомии. Физиология переводила на язык опыта и эксперимента умозрительные, порой фантастические воззрения прежней эпохи.

Психофизиология являясь областью междисциплинарных исследований на стыке психологии и нейрофизиологии, была направлена на изучение психики в единстве с ее нейрофизиологическим субстратом. В установлении этой отрасли знания огромную роль сыграла плеяда выдающихся ученых.

Альберт фон Галлер (1708-1777) – швейцарский естествоиспытатель, врач и поэт, один из основоположников экспериментальной физиологии. Почетный член Петербургской Академии наук явился автором классической книги “Элементы физиологии” в восьми томах (1757-1766). Сделал значимые для науки выводы об автономном характере мышечной сократимости. Галлер ввел понятия “мышечная сила” (аналог механической), объединяя в нем раздражимость и нервную силу, установил существование собственных законов нервной деятельности, независимых от души как нематериального начала. Ему принадлежит идея локализации психических функций в отделах головного мозга, откуда берут начало соответствующие нервы.

Его новые подходы, понятия и категории придавали галлеровской “живой машине” статус носителя сил и качеств, которых нет у декартовских автоматов.

Георгий Прохазка (1749-1820) – чешский анатом и физиолог, доктор медицины. К его научным достижениям следует отнести утверждения онтологических принципов разнообразия, непрерывного изменения и развития. Прохазка создал учение о нервном аппарате и его функциях, в котором развил

представление о нервном рефлексе, рефлекторной дуге, значении нервной системы как посредника между внешней средой и организмом.

Чарльз Белл (1774-1842) – автор “новой анатомии мозга”, экспериментально установил различия между передними и задними корешками спинного мозга по функциям: передние – моторные нервы с двигательной функцией, задние – моторные нервы с чувствительной функцией. Данное открытие раскрывало анатомическую основу рефлекторной дуги как принципа построения спинного мозга, включающей этапы: возбуждение по чувствительному нерву к органу движения.

Иоганнес Мюллер (1801-1858) – немецкий физиолог, сформулировавший закон “специфической энергии органов чувств”: качество ощущения зависит от того, какой орган чувств возбужден. Результаты исследований И. Мюллера в целом укрепляли научное воззрение на психику, показывая причинную зависимость ее чувственных элементов (ощущений) от объективных материальных факторов: внешнего раздражителя и свойства нервного субстрата. По Мюллеру, хотя причиной ощущений является материальное воздействие, ощущение не воспроизводит его свойств. Внешнее воздействие высвобождает нервную энергию, которая дремлет в органе чувств и ждет толчка для этого возбуждения. Последнее положение явилось основой агностицизма, отрицающего адекватность ощущения реальному раздражителю.

Франц Галль (1758-1828) – известный австрийский врач, анатом. Занимался исследованиями морфологии мозга: впервые отличил серое вещество, составляющее кору и подкорковые образования, от белого вещества – проводящих волокон, связывающих отделы и участки головного мозга. Этим открытием Галль положил начало теориям, в которых кора головного мозга, а не его желудочки, стала рассматриваться субстратом психической деятельности человека. Галль является создателем френологии – учения о связи психических особенностей человека или животного с наружной формой черепа.

Маршалл Холл (1790-1857) – обосновывает принципиальное различие функций спинного и головного мозга. Данные теоретические положения послужили причиной объявления ученого “пропагандистом абсурдной и пустой теории”, с одной стороны, и роста популярности концепции среди неврологов и физиологов, превращения ее в господствующую доктрину, с другой. М. Холл явился выразителем дуалистического представления о нервной деятельности в анатомически ориентированной модели.

Герман Гельмгольц (1821-1894) – выдающийся немецкий естествоиспытатель. Обосновал закон сохранения энергии и положение о том, что живой организм представляет физико-химическую среду, в которой указанный закон точно выполняется. Измерил скорость распространения возбуждения в нервном волокне. Автор резонансовой теории слуховых

ощущений и трехкомпонентной теории цветного зрения, сформулировал теорию восприятия.

Представленные выше достижения ученых поставили проблему о соотношении психологического и физиологического, решение которой определило формирование двух концепций: параллелизма и взаимодействия. На обозначенном фоне произошло становление новых научных направлений – психофизики и психометрии.

Вопрос 3. Основание психофизики и психометрии

Психофизика – классический раздел общей психологии, объясняющий многообразие наблюдаемых форм поведения и психических состояний различиями вызывающих их физических ситуаций. Выделяет два круга проблем: измерение порога ощущений и построение психофизических шкал.

Эрнст Вебер (1795-1878) – сформулировал закон различительной чувствительности: открыл определенную, математически формулируемую корреляцию между физическими стимулами и сенсорными реакциями. Он обнаружил, что добавочный раздражитель должен находиться в постоянном для каждой модальности отношении к уже воздействующему раздражителю, чтобы возникло едва заметное различие. Он экспериментально установил, что кожа обладает разной чувствительностью в зависимости от локализации прикосновения. Отношения различения для каждого органа – величина постоянная, определяемая опытным путем. Опыты и обобщения Э. Вебера подвели к возможности измерения в психологии.

Густав Фехнер (1801-1887) – перешел от психофизиологии к психофизике, которая начинала с представлений о локальных психических феноменах, но получила огромный методологический и теоретический резонанс во всем корпусе психологического знания. В него внедрялись эксперимент, число, мера. Таблица логарифмов оказалась приложимой к явлениям душевной жизни, поведению субъекта, когда ему приходится определять едва заметные различия между внешними объективными влияниями. Он также вывел формулу, согласно которой интенсивность ощущения пропорциональна логарифму интенсивности раздражителя (первое приложение математики в психологии).

Голландский физиолог *Франс Дондерс* (1818-1889) занялся опытами и экспериментами по изучению скорости протекания психических процессов. До него Г. Гельмгольц открыл скорость прохождения импульса по нерву. Это относилось к процессу в организме. Ф. Дондерс обратился к измерению скорости реакции субъекта на воспринимаемые им объекты. Испытуемый выполнял задания, требовавшие от него возможно более быстрой реакции на один из нескольких раздражителей, выбора различных ответов на разные раздражители и т.д. Эти опыты разрушали стереотип – веру во мгновенно

действующую душу, доказывали, что психический процесс, подобно физическому, может быть измерен.

Таким образом, складывалась новая область психологического познания – психометрия, которая первоначально означала измерение временных характеристик психических процессов; а в настоящее время – круг вопросов, связанных с измерением в психологии. Предметом психометрии является измерение скорости протекания психических процессов: простейших ассоциаций, ощущений и восприятий.

РАЗДЕЛ 4. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИИ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ НАУКИ

ТЕМА 9. ОРГАНИЗАЦИОННАЯ И НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В. ВУНДТА. НЕМЕЦКАЯ ПСИХОЛОГИЯ НА РУБЕЖЕ XIX-го–XX-го вв.

План

1. «Физиологическая психология», ее предмет, цели и задачи.
2. Исследования Г. Эббингауза. (1850-1905).
3. Экспериментальная деятельность Г. Э. Мюллера (1850-1934).
4. Описательная феноменология Ф. Brentano (1850-1905).
5. Вюрцбургская школа психологии.
6. «Описательная психология» В. Дильтея (1833-1911)

Вопрос 1. «Физиологическая психология», ее предмет, цели и задачи.

К середине XIX века *созрела объективная потребность* в том, чтобы знания о психике и сознании *интегрировались* в самостоятельную научную дисциплину. В 1879 г. Т. Рибо в книге "Современная немецкая психология" писал: "Мы видим, как приближается время, когда психология будет требовать всех сил человека, когда люди будут только психологами, как бываютолько физиками, только химиками, физиологами".

На различных участках исследовательской работы складывались представления об особых закономерностях и факторах, отличных как от физиологических, так и от тех, которые относились к психологии в качестве ветви философии, имеющей своим предметом явления сознания. Вместе с лабораторной работой физиологов по изучению органов чувств и движений, успехи эволюционной биологии и медицинской практики подготовили почву для новой психологии. Открывался целый мир психических явлений, доступных такому же объективному изучению, как любые другие природные факты. Было установлено, что в психическом мире действуют собственные законы и причины. Все это создало почву для самоопределения психологии, отделения ее как от физиологии, так и от философии. Таким образом, *пришло время для определения статуса психологии как самостоятельной науки. Одновременно сложилось несколько программ ее разработки, которые по-разному определили предмет, метод и задачи психологии, направленность ее развития.*

Физиологическая психология Вильгельма Вундта

Наибольшего успеха в деятельности по утверждению новой науки

добился известный немецкий психолог и философ **Вильгельм Вундт** (1832-1920). Он пришел в психологию из физиологии (одно время был ассистентом Гельмгольца) и первым принялся собирать и объединять в новую дисциплину наработки различных исследователей. Назвав дисциплину "**физиологической психологией**", он стремился расстаться со спекулятивным и умозрительным прошлым психологии. "Основы физиологической психологии" (1873-1874) - так назывался его труд, воспринятый как свод знаний о новой науке. Им также написаны "Материалы к теории чувственного восприятия" (1862), "Лекции о душе человека и животных" (1863), десяти томник "Психология народов" (1900-1920).

Организовав в Лейпциге *первую лабораторию экспериментальной психологии (1879)*, а впоследствии - *первый специальный психологический институт*, он занялся темами, заимствованными у физиологов - изучением ощущений, времени реакций, ассоциаций. В **1881** году Вундт основал *первый психологический журнал "Психологические исследования"*.

К Вундту стала стекаться молодежь из многих стран. Возвращаясь домой, они создавали там лаборатории, сходные с лейпцигской. Историки психологии подсчитали, что школу Вундта прошли 136 немцев, 14 американцев, 10 англичан, 6 поляков, 3 русских, 2 француза. Она стала школой первого поколения психологов-экспериментаторов.

Особым **предметом психологии**, никакой другой дисциплиной не изучаемым, был признан "*непосредственный опыт*"; главным **методом психологии** - *интроспекция* - наблюдение субъекта за процессами в своем сознании. Интроспекция понималась как особая процедура, требующая специальной длительной тренировки. По взгляду Вундта, психология "принадлежит к эмпирическому направлению, ... эта наука должна исследовать факты сознания, их связи и отношения, с целью открыть в результате законы, которые управляют этими отношениями".

В обычном самонаблюдении, присущем каждому человеку, трудно отделить восприятие как психический процесс от воспринимаемого реального или представляемого объекта. При этом считалось, что этот объект дан во внешнем опыте. От испытуемых требовалось отвлечься от всего внешнего с тем, чтобы найти исходные элементы внутреннего опыта, добраться до первичных элементов сознания. Когда возникал вопрос о более сложных психических феноменах, где в действие вступали мышление и воля, сразу же обнаруживались проблемы в программе Вундта.

Во вступительной лекции к курсу "О задачах современной философии" в 1874 г. Вундт *выдвинул программу разработки физиологической психологии как опытной науки*. Психология, по его оценке, "принадлежит к эмпирическому направлению. Эта наука должна исследовать факты сознания, их связи и отношения, с целью открыть в результате законы, которые управляют этими

отношениями". Психология изучает все содержание нашего опыта в его отношениях к субъекту и в свойствах, непосредственно вносимых в этот опыт последним.

Главная **цель психологии** - *анализ, реконструкция (расчлененное описание) в точных научных понятиях структуры сознания ("архитектоника", "сенсорная мозаика") индивида.* **Методическая задача психологии** - *расчленить сознание на составные элементы и выяснить закономерные связи между ними.* **Основные направления экспериментальных исследований:** *физиологическое изучение органов чувств, ощущений и восприятий; психофизика - определение порогов ощущений и их различения; время реакции; ассоциации; чувства и эмоции.*

Результатом научных изысканий Вундта явилось новое понимание сознания как "способность видеть свои ощущения и образы, основанная на внутреннем опыте. Нигде ... факты действительностей душевной жизни не нуждаются для своего объяснения в другом субстрате, кроме в них же данного, и единство этой жизни ничуть не выигрывает, если к ее собственной связности прибавляют еще субстанцию, которая оказывается лишь абстрактным повторением самой в себе обоснованной душевной жизни". Таким образом, сознание есть "сочетание психических процессов, из которого в качестве более тесных соединений выделяются отдельные образования. Состояние, в котором это сочетание прерывается, например состояние глубокого сна, обморока, мы называем бессознательным".

"Так как всякое психическое образование состоит из множества элементарных процессов, обыкновенно не начинающихся и не оканчивающихся одновременно в один и тот же момент, то связь, соединяющая эти элементы в одно целое ... всегда выходит за его пределы, так что одновременные и последовательные образования ... соединяются друг с другом, хотя и менее тесно. Это сочетание психических образований мы называем сознанием". Виды сознания по Вундту: индивидуальное, групповое, национальное и т.д.

К *свойствам сознания* Вундт относил: феноменализм; "объем сознания"; сочетание, пределы восприятия; напряжение; интенсивность, ясность и отчетливость впечатлений (как у света); порог сознания. Простейшие элементы - "атомы сознания" ("неразложимые составные части") ощущения ("сенсорное содержание опыта", недостаточ отчетливые "перцепции") первичны, от них образуются сложные.

Аффект Вундт определяет как протекающий во времени процесс сменяющихся и вместе с тем соединенных чувствований и представлений. Настроение появляется "при меньшей интенсивности и большей продолжительности чувствований". Чувствования - это мгновенные состояния аффектов. Аффекты - составные части волевых процессов. Волевой процесс -

полный процесс, в состав которого входят все части. Феномены сознания формируются путем ассоциации и путем апперцепции. *Апперцепция - особая функция сознания* ("центр сферы сознания", "внутренняя сила сознания"), которая проявляется в мыслительной активности субъекта ("мышление - логическая связь феноменов с помощью апперцепции") и внешне выражается во внимании. Апперцепция определяет волевое поведение человека, подчиняясь "закону творческого синтеза", т.е. апперцепция синтезирует в единую целостность отдельные элементы, "атомы" сознания.

Таким образом, по предложенной программе в лаборатории Вундта изучались ощущения, время реакции на различные раздражители, ассоциации, внимание, простейшие чувства человека. На основании их Вундт **сформулировал законы душевной жизни, которые иногда называл принципами.** Это принципы: *психических злодействующих; творческого синтеза - психическое не просто сумма психических отношений; психических контрастов (группировка механических элементов по противоположностям); усиливающих контрастов.* Согласно Вундту, высшие психические процессы (речь, мышление, воля) недоступны эксперименту и поэтому должны изучаться культурно-историческим методом. Формы человеческого общества, по Вундту, есть "непрерывное историческое развитие, выводящее духовную совместную жизнь индивидов за границы непосредственного сосуществования во времени и пространстве.

Так, благодаря научным исследованиям В. Вундта к началу XX века в высших учебных заведениях Европы и Америки действовали десятки лабораторий экспериментальной психологии, занимавшиеся решением широкого круга проблем: от анализа ощущений и организации ассоциативного эксперимента до психометрических измерений и психофизиологических изысканий.

Вопрос 2. Исследования Г. Эббингауза (1850-1905).

Развивающаяся психология заимствовала свои методы у физиологии. Оригинальных она не имела, пока немецкий психолог **Герман Эббингауз** (1850-1909) не принялся за экспериментальное изучение ассоциаций. В книге "О памяти" (1885) он изложил результаты опытов, проведенных на себе с целью вывести законы, по которым сохраняется и воспроизводится выученный материал. Разрешая эту проблему, он изобрел особый объект - бессмысленные слоги (каждый слог состоял из двух согласных и гласной между ними, например, "лок", "сим" и т.п.).

Для изучения ассоциаций, Эббингауз сначала отобрал раздражители, которые не вызывают никаких ассоциаций. Над списком из 2300 бессмысленных слогов он экспериментировал в течение двух лет. Были испробованы и тщательно прочитаны различные варианты, касающиеся

количества слогов, времени заучивания, числа повторений и промежутка между ними. Репутацию классической приобрела "кривая забывания", показывавшая, что примерно половина забытого падает на первые полчаса после заучивания.

Во многих вариантах были получены результаты, касающиеся числа повторений, нужных для последующего воспроизведения материала различного объема, забывания различных фрагментов этого материала, эффекта сверхзаучивания (повторение списка большее число раз, чем требуется для его успешного воспроизведения) и др. Законы ассоциации выступили в новом свете. Эббингауз не обращался за их объяснением к физиологам, но и роль сознания его не интересовала. Ведь любой элемент сознания (будь то психический образ или акт) изначально осмыслен, а в смысловом содержании виделась помеха изучению механизмов чистой памяти.

Таким образом, использовались методы заучивания и сбережения, которые позволили оценить: а) количество повторений, необходимых испытуемому для безошибочного воспроизведения предлагаемой последовательности; б) уровень увеличения скорости повторного заучивания якобы полностью забытого материала.

Данные экспериментов Эббингауз сформулировал в нескольких *законах памяти*:

- объем запоминаемого после однократного предъявления равен 6-8 бессмысленным слогам;
- при незначительном увеличении материала количество повторений для запоминания возрастает во много раз. Поэтому увеличение нагрузки на память приводит к снижению работоспособности; время, которое требуется для заучивания материала, целесообразно распределять на несколько сроков, разделенных интервалами (например, если материал требует 30 повторений, то лучше 3 дня по 10 раз, чем 30 раз в один день);
- более старая ассоциация больше укрепляется повторением и лучше актуализируется, чем только что образовавшаяся;
- после того, как материал выучен, его необходимо повторять;
- забывание сразу идет быстро, затем процесс замедляется и через определенное время останавливается ("кривая забывания");
- "фактор или эффект края" - в начале и в конце материал запоминается лучше, чем в середине изложения;
- зафиксировано различие между запоминанием бессмысленного и осмысленного материала: для запоминания имеет значение не количество элементов, а число самостоятельных смысловых единиц (то есть память - осмысленный процесс);
- тренировка в запоминании одного материала приводит к улучшению запоминания и материала другого рода.

Эббингауз писал новую главу в психологии не только потому, что

первым отважился заняться экспериментальным изучением мнемических процессов, более сложных, чем сенсорные. Его уникальный вклад определялся тем, что впервые в науке посредством экспериментов и количественного анализа их результатов были открыты психологические закономерности, действующие независимо от сознания, иначе говоря - объективно. Перечеркивалось равенство психики и сознания, принятое в ту эпоху за аксиому - стереотип.

Вопрос 3. Экспериментальная деятельность Г. Э. Мюллера (1850-1934)

Основные направления исследований Мюллера:

- 1) нейрофизиологическое обоснование закона Фехнера (совершенствование методов психофизики)
- 2) «метод константного стимула», расширение его подхода), внимание, зрительное восприятие, психология памяти.

Своими исследованиями в области психологии памяти Мюллеру удалось *обогащить открытия Эббингауза*. Выявленные закономерности:

- отношение испытуемого (*предварительная установка*) значительно влияет на запоминание. Намерение запомнить приводит к быстрому запоминанию, в то время как простое повторение без намерения запомнить не дает эффекта;
- начало и конец запоминаемого ряда запоминаются лучше, чем середина.
- запоминание в целом более эффективно, чем запоминание по частям.

Интерференционная теория забывания – теория, согласно которой забывание происходит вследствие «интерференции» или наложения на информацию, которую нам нужно вспомнить, другого материала, изученного раньше или позже.

Вопрос 4. Описательная феноменология Ф. Brentano (1850-1905)

Почти одновременно с Вундтом философ **Франц Brentano** (1838 - 1917) предложил свою программу построения психологии. Она излагалась в его работе "*Психология с эмпирической точки зрения*" (1874). Бывший католический священник, впоследствии профессор философии Венского университета явился автором сочинений "*Исследования по психологии органов чувств*" (1907). Ученый в качестве предмета психологии утверждал *активность психики человека*, его умственные акты, которые и представляют собой основные единицы психики: не собственно образ или результат, психический процесс, не содержание сознания или его элементы, но акты. Поэтому, если Вундта можно условно назвать структуралистом, Brentano -

функционалистом.

Область психологии, по Brentano, это не сами по себе отдельные ощущения или представления, а те акты - "действия", которые производит субъект (акты представления, суждения, эмоциональной оценки), когда он превращает нечто в объект осознания. Вне акта объект не существует. Если речь идет о феноменальных объектах, они обладают бытием только в умственных актах. Реальные объекты обладают только потенциальным бытием. Поэтому "мы можем определить психические явления, сказав, что это такие явления, которые интенционально содержат в себе объект". По взгляду Brentano, *психология должна изучать внутренний опыт субъекта в его реальном и естественном составе, включая производимые им действия - акты.*

Согласно Brentano, *психический процесс* характеризуется тем, что в нем всегда сосуществует его объект. Это сосуществование выражено в трех типах актов: а) *идеация* - представление объекта в форме образа ("всплывание объекта как чистый акт восприятия"); б) *суждение* о нем как истинном или ложном; в) *эмоциональная оценка* его как желаемого или отвергаемого.

Таким образом, у Франца Brentano **предметом психологии**, как и у Вундта, считалось *сознание*. Однако его природа мыслилась иной: область психологии - это не содержание сознания (ощущения, восприятия, мысли, чувства), а его акты, психические действия, благодаря которым появляются эти содержания. Одно дело цвет или образ какого-либо предмета, другое - акт видения цвета или суждения о предмете. Изучение актов и есть уникальная сфера, неведомая физиологии. Специфика же акта - в его интенции, направленности на какой-либо объект.

Теоретические взгляды и подходы Brentano стали *источником нескольких направлений западной психологии*. Они придали импульс разработке понятия о психической функции как особой деятельности сознания, которое не сводилось к элементам и процессам, но считалось изначально активным и предметным.

В австрийской школе ученик Brentano А.Мейнонг (1853-1920) создал "теорию предметов", ставшую теоретической основой проблемы целостности в Грацкой школе. Необходимо отметить, что эта теория восполнила известную односторонность психологии Brentano, из которой исключался анализ содержательной стороны сознания. Другой австрийский психолог Х.Эренфельс (1859-1932) экспериментально установил факт целостных образований - гештальтов, которые являются продуктом деятельности сознания, подтвердив этим теоретические представления Brentano об актах.

Экспериментальное и теоретическое развитие учение Brentano получило в *психологии функций Карла Штумпфа* (1848-1936), крупного немецкого психолога, основателя психологических институтов при Мюнхенском (1889) и Берлинском (1893) университетах. Учениками К.Штумпфа в разное время были

Э.Гуссерль, а также К.Коффка, В.Келер, М.Вертгеймер, К.Левин, впоследствии основатели гештальтпсихологии.

Основным понятием психологии Штумпфа является понятие *функции*, которое соответствует понятию акта Brentano. В своей концепции Штумпф различает:

а) явления сознания ("феномены") - это первичная данность нашего опыта; сенсорное содержание "моего" сознания; они являются предметом феноменологии, будучи нейтральными и для физиологии, и для психологии;

б) психические функции - основной предмет психологии, которая должна изучать отношения между психическими функциями и феноменами;

в) отношения - в чистом виде предмет изучения логики;

г) эйдосы как имманентные объекты (феноменальные по Brentano - предмет эйдологии. Они имеют самостоятельное существование как определенная стадия реальности, возникающая благодаря направленной активности субъекта.

При этом именно функции составляют самое существенное в душевной жизни и представляют задачу исследования. Явления лишь материал для работы душевного организма. Именно в зависимости от функции мы замечаем в целостном явлении его части, например определенный тон в аккорде. Штумпф производит классификацию функций. Их экспериментальное исследование осуществлялось на материале слуховых восприятий, в частности музыки.

Вопрос 5. Вюрцбургская школа психологии

Скромные, связанные с отсутствием реалистических идей результаты огромного количества экспериментов и опытов В.Вундта далеко не всегда соответствовали потраченным средствам и усилиям. На этом исследовательском фоне выделилась, как оказалось впоследствии, существенно повлиявшая на прогресс психологии, целая группа ученых. Она изложила свою концепцию в нескольких публикациях журнала "Архив общей психологии". Авторство трудов исходило от молодых экспериментаторов, практиковавших у профессора О.Кюльпе в Вюрцбурге (Бавария).

Ученик Вундта - **Освальд Кюльпе** (1862-1915), переехав в город Вюрцбург, создал там собственную, так называемую *Вюрцбургскую школу*. Ее программа была развитием вундтовой. Более того, сам О.Кюльпе не предложил ни новой программы, ни новой теоретической концепции. Но он был "генератором идей", участником экспериментов и испытуемым. Тем не менее именно Кюльпе сумел консолидировать группу психологов-экспериментаторов.

Первоначально спектр экспериментальных схем лаборатории ничем не отличался от других: определялись пороги чувствительности, измерялось время реакции, проводились ассоциативные эксперименты, некоторые, на первый

взгляд, несущественные изменения в инструкциях испытуемому определили в дальнейшем поворот в методе и, как следствие, новаторский стиль школы.

В лаборатории исследовались высшие психические процессы методом "экспериментального наблюдения", при котором испытуемый тщательно наблюдал за динамикой переживаемых им самим состояний. Акцент был перенесен с наблюдения эффектов поведения испытуемого на производимые им действия, на сам процесс, происходящий в сознании при решении какой-либо экспериментальной задачи. Это позволило выявить невозможность для испытуемых описать возникающие состояния в категориях чувственных элементов - образов. Был сделан вывод о том, что в сознании имеются не только сенсорные, но и "несенсорные компоненты". Причем наблюдалась зависимость процесса решения задачи от возникающего предварительного состояния, названного Кюльпе "установкой сознания".

Таким образом, в психологическое мышление вводились и **переменные**: *установка* - мотивационная переменная, возникающая при принятии задачи; *задача* - цель, от которой исходят детерминирующие тенденции; процесс как смена поисковых операций, иногда приобретающих аффективную напряженность; *несенсорные компоненты* в составе сознания (умственные, а не чувственные образы).

Данная схема противостояла традиционным моделям, в соответствии с которыми детерминантой психического явления служил внешний раздражитель, а сам процесс - "плетение" ассоциативных сеток, узелками которых являлись чувственные образы: первичные – ощущения, вторичные - представления. ***Новизна метода и подходов Вюрцбургской школы заключалась в изменении направленности психологического видения процессов:***

- перенос акцента с эффектов внутреннего мира испытуемого, представленных в виде ощущений, образов, представлений и т.д., на производимые им действия - операции, упражнения, акты;

- фиксация не результата, а отслеживание процесса, описание событий, происходящих в сознании при решении какой-либо экспериментальной задачи;

- в модель эксперимента вводилась новая переменная - "состояние, в котором находится испытуемый перед восприятием раздражителя";

- появление термина "установка сознания" (взамен мюллеровской моторной установки) как преднастройки на раздражитель и на определенный тип реакции;

- при решении исследовательской проблемы у испытуемого выделялся акт суждения (уровень рационального), а не только ощущение тождества или различия;

- "элементарный психофизический опыт" переводился в разряд

методических средств исследования высших психических процессов;

- разработанная методика предполагала как совершенствование и усложнение используемых средств, так и углубленную интерпретацию результатов.

Последнее положение нашло отражение *в создании лабораторией метода "систематической экспериментальной интроспекции"*.

Содержание метода включало следующие требования:

- ход выполнения задания разбивался на интервалы (с использованием хроноскопа);

- каждая из фракций (подготовительный период, восприятие раздражителя, поиск ответа, реакция) тщательно прослеживалась посредством "внутреннего зрения" с целью выявления ее состава.

- Задание усложнялось, приобретая логический характер, что приводило к неординарным результатам: а) возможности проследить путь своей мысли при решении этих задач; б) возникновению установки - направленности на решение задачи; в) несознаваемой регуляции установкой процесса решения задачи; г) отсутствию существенного значения чувственных образов в этом процессе либо их игнорированию при решении задачи.

Процесс становления новой методики не избежал пороков, присущих интроспективному подходу, в котором при попытке вскрыть динамику мышления обнаруживался лишь ее конечный результат. По этой причине некоторые коллеги О.Кюльпе прибегли к другому средству - к реконструкции по ретроспективному отчету испытуемых самой мыслительной деятельности. Н.Ах провел серию экспериментов с загипнотизированными испытуемыми, которые в соответствии с инструкцией, не помня ее содержания по выходу из состояния гипноза, решали задачи в соответствии с ней. Данные эксперименты выявляли неосознаваемую направленность и избирательность мыслительного процесса. Полученные результаты побудили исследователя ввести в психологию понятие "детерминирующей тенденции", которая доказывала, что в отличие от ассоциации ход психических процессов поправляется задачей, придающей ему целенаправленный характер.

Особое место в результатах деятельности школы занимала *концепция "безобразного мышления"*, послужившая предметом спора ее современников о приоритете "открытия". В ее рамках введена категории действия как акта, имеющего свою детерминацию (мотив и цель) операционально-аффективную динамику и состав-структуру; данная категория вводилась "сверху" (от высших форм интеллектуальной поведением).

К достижениям Вюрцбургской школы следует также отнести следующее:

1) исследование мышления стало приобретать психологические контуры: становилось очевидным наличие собственно закономерностей и

специфических свойств мышления (а не только законов логики и правил ассоциаций);

2) поставлен ряд важных проблем, касающихся качественных, сущностных различий между мышлением и другими познавательными процессами;

3) вскрыта ограниченность ассоциативной концепции, ее неспособность объяснить избирательность и направленность актов сознания.

Предметом психологии в Вюрцбургской школе оставалось *содержание сознания*, а **методом** - *интроспекция*. Испытуемым предписывалось решать умственные задачи, наблюдая за происходящим при этом в сознании. Но интроспекция не могла найти тех чувственных элементов, из которых, по прогнозу Вундта, должна состоять "материя" сознания. Вундт попытался спасти свою программу уточнением, что умственные действия в принципе неподвластны эксперименту и поэтому должны изучаться по памятникам культуры - языку, мифу, искусству др. Зарождалась новая версия о "двух психологиях": экспериментальной, родственной по своему методу естественным наукам, и другой психологии, которая взамен этого метода интерпретирует проявления человеческого духа.

Таким образом, к концу 19 века иссяк энтузиазм, который некогда пробудила программа Вундта. Заложенное в ней понимание предмета психологии, изучаемого с помощью использующего эксперимент субъективного метода, навсегда потеряло кредит доверия. Многие ученики В. Вундта порвали с ним и пошли другим путем. Прделанная школой Вундта работа заложила основы экспериментальной психологии. Научное знание развивается путем не только подтверждения гипотез и фактов, но и их опровержения. Критики Вундта смогли получить новое знание благодаря тому, что преодолевали им добытое.

Вопрос 6. «Описательная психология» В. Дильтея (1833-1911)

Описательная психология – второй тип психологии как науки, который призывал создать немецкий философ и психолог В. Дильтей в качестве дополнения к уже существующей объяснительной психологии. В качестве своего предмета она имеет целостную душевную жизнь, в том числе в ее высших проявлениях, недоступных экспериментальному изучению. Методы такой науки – описание и понимание душевной жизни человека в ее целостности, уникальности и смысловой связи с ценностями культуры. Для нее характерен *идиографический подход*, как и для других наук о духе, например истории, которая являет собой науку о единичных, конкретных и неповторимых событиях, имевших место лишь однажды.

Противопоставление понимания (Verstehen) и объяснения (Erklärung) В. Дильтей полагал, что основной задачей психологии является

раскрытие целостной душевной жизни личности, достигаемой с помощью понимания как основного метода. Последнее, в свою очередь, трактуется как внутреннее, интуитивное постижение, тесно связанное с переживанием. В. Дильтей утверждал, что природу мы объясняем, а душевную жизнь понимаем. При этом Дильтей возможности интроспекции: «Мы постигаем человеческую природу не с помощью интроспекции... Существуют новые категории, образы и формы жизни, к которым и следует обратиться и которые сами не обнаруживаются в индивидуальной жизни. Индивид – это лишь точка пересечения систем культуры и организаций, куда вплетено его бытие: как же можно их понять, исходя из индивида?»

ТЕМА 10. СТАНОВЛЕНИЕ НАУЧНОЙ ПСИХОЛОГИИ ВСША. СТРУКТУРАЛИЗМ И ФУНКЦИОНАЛИЗМ

План

1. Структурализм Э. Титченера.
2. Общая характеристика функционализма.
3. Психология У. Джемса (1842-1910).
4. Чикагская школа функционализма (Д. Дьюи, Дж. Р. Энджелл, Х. Кэпп).
5. Колумбийская школа функционализма (Р. Вудвортс, Э. Торндайк).

Вопрос 1. Структурализм Э. Титченера.

Эдвард Титченер (1867-1927) - создатель крупнейшей психологической школы в Корнуэльском университете, явился один из самых крупных психологов уже в первой четверти XX века. Он стал лидером **структурной школы**, считающей **предметом** психологии *сознание, изучаемое посредством расчленения на элементы того, что дано субъекту в его интроспекции*. **Цель психологии** - *выяснить всеобщие законы, по которым складывается структура - "материя" сознания*. Предмет психологии для Титченера - это элементы сознания, которые даны человеку в его самонаблюдении. К понятию, условиям достоверности самонаблюдения Титченер неоднократно обращается в своих работах. К основным трудам ученого следует отнести: "Очерки психологии" (1898), "Экспериментальную психологию" (1901-Р "Учебник психологии" (1909), "Схему интроспекции" (1912).

Основные вопросы науки по Титченеру: что?, как? и почему? В связи с этим **цель психологии**: а) *анализировать* конкретное данное душевное состояние, разложив его на простейшие составные части; б) *найти*, каким образом соединены эти составные части, законы, управляющие этой комбинацией; в) *привести* эти законы в связь с физиологической организацией.

Он твердо верил в программу Вундта, в то время как многие практически разуверились и в возможностях интроспекции, и в возможности найти "первоэлементы сознания".

Сознание, по Титченеру, имеет свой собственный строй и материал, скрытый за поверхностью его явлений (как у химиков за "веществом" скрыты атомы и молекулы). Чтобы отразить этот строй, необходим такой язык, который бы позволил говорить о психической "материи" в ее непосредственной данности и не употреблял бы терминов, связанных с информацией о событиях и предметах внешнего мира (т.е. необходимо преодолеть неотвязную "ошибку стимула", очиститься от предметности). Все это достигается длительной тренировкой в интроспекции и отчетах об этом.

В психической материи Титченер различал *три категории элементов: ощущения* - простейшие процессы, обладающие качеством, интенсивностью, отчетливостью и длительностью; *образы* - следы прежних ощущений (элементы представлений памяти и воображения); *чувства* - переживания определенного качества, интенсивности, длительности.

Согласно выдвинутой им "*контекстной теории значения*" представление о каком-либо объекте строится из совокупности чувственных элементов, часть которых может покидать сознание, образуя контекст, а оставшаяся в сознании "сенсорная сердцевина", где большую роль играют мышечные ощущения, достаточна для того, чтобы воспроизвести всю совокупность этих элементов.

Титченер определяет *правила исследования*: "Надо стать в такие условия, чтобы производимый опыт был как можно менее доступен внешнему влиянию; надо устремить свое внимание на стимул и, удалив его, вновь вызвать в душе воспоминание об ощущении. Затем надо выразить словами процессы, составляющие ваше сознание стимула". Таким образом, определяя требования к самонаблюдению, исследователь показывает, что оно не должно быть непосредственным.

Титченер *выделяет и обосновывает следующие требования к интроспекции*: 1) беспристрастность (иначе наблюдение может быть ложным); 2) "мы должны управлять нашим вниманием. Внимание не должно ни рассеиваться, ни блуждать". Для этого нужна практика; 3) При самонаблюдении тело и душа должны быть свежи". Утомление, физическая усталость мешают сосредоточению внимания; 4) наличие благоприятного общего состояния. "Мы должны чувствовать себя хорошо, приятно, быть в хорошем настроении и с интересом относиться к своему предмету".

Кроме соблюдения этих условий, необходимо использовать "метод средних величин". При рассмотрении аффектов необходимо сочетание метода самонаблюдения и физиологического метода. Под последним Титченер понимает регистрацию и оценку четырех "главных телесных последствий": изменения в объеме тела, дыхании, пульсе и мускульной силе.

Титченер *формулирует действительный закон ассоциаций*. В ранней трактовке он звучит так: "Одна идея вызывает другую, которая включает в себе элементы, общие ей и другой идее. Раз образованные соединения стремятся сохраняться даже тогда, когда условий их образования не имеется налицо". Позднее Титченер дает несколько другое определение: "Всякий раз, как процесс ощущения или образа появляется в сознании, имеют тенденцию появиться вместе с ним (естественно, и образов) все те процессы ощущений и образов, которые встречались с ним прежде в какой-нибудь современности сознания".

Таким образом, в своих работах Титченер в числе важных структурных элементов психики выделил и исследовал ассоциацию как явление и принцип сочетания представлений. От исследований особенностей ассоциаций Титченер переходит к их экспериментальному исследованию, а от него - к установлению связи с психическими явлениями. В области доказательств психологических гипотез и догадок на протяжении всей своей научной деятельности Титченер оставался верен рассмотрению их через призму метода самонаблюдения.

Титченер ставит вопрос: какой характер носили самые первые движения организма? Отвечая, он приводит две точки зрения: 1) сознание также старо как и животная жизнь, первые движения были сознательны 2) сознание появилось позднее, чем жизнь, первые движения бессознательны, по природе - физиологические рефлексy. В альтернативах: движение, сопровождаемое сознанием, - движение, не сопровождаемое сознанием, Титченер стоит на первой позиции: "Все бессознательные движения человеческого организма, даже автоматические движения сердца и внутренностей, ведут свое происхождение от прежних сознательных движений". Ученый пояснил свое утверждение:

а) сначала мы учимся сознательно (плавать, кататься на велосипеде и т.д.), потом это все делаем якобы бессознательно. Физиологические рефлексy имеют своих "сознательных предков в истории рассы";

б) мы можем все: задерживать дыхание, изменять пульс, расширять зрачки и т.д. Реализация этих навыков - все это возврат к своему предыдущему сознательному состоянию;

в) известные рефлексорные движения, выразительных эмоциональных душевных состояний, были бы совершенно необъяснимы, если бы нельзя было для них предположить отдаленных сознательных предков. Насмешка, ворчание зверя, показ передних зубов, оскорбительные движения губ.

Своей научной деятельностью Титченер внес значительный вклад в развитие структурной школы психологии. Вместе с единомышленниками им был собран, исследован, систематизирован обширный материал, используемый современными направлениями психологической науки.

Вопрос 2. Общая характеристика функционализма. Психология У. Джемса (1842-1910)

Функционализм как одно из основных течений американской психологии конца XIX - начала XX века явился результатом приведения научной системы знаний в соответствии с объективными потребностями развития человека и его социального окружения, то есть результатом взаимодействия логики развития психологии с реальной социальной практикой. Обостренная чувствительность к возможности использовать достижения психологии в различных социокультурных и экономических сферах жизнедеятельности личности и общества послужила существенной предпосылкой к выделению функционализма из складывающейся системы психологического знания.

Данное направление складывалось на противоречивом фоне: созданный набирающей обороты индустриальной машиной культ практицизма и предприимчивости отразился в американском психологическом функционализме. У его истоков стоял **Уильям Джеймс (1842-1910)** - американский психолог и философ, *создатель первой в США психологической лаборатории*. Основной акцент в своей концепции феноменов сознания У. Джеймса переносится с образа на действие, что обусловило его лидерство в прагматизме, значительное влияние на рождение и развитие функционализма и бихевиоризма в психологии.

Психология представлялась им как естественная биологическая наука, **предметом** которой служат *"психические (ментальные) явления и их условия"*. При анализе условий особо подчеркивается взаимосвязь психического и телесного, важность обращения исследователя сознания к выводам физиологии. Сознание Джеймс рассматривал исходя из эволюционной теории, как средство адаптации к среде. Сознание "вступает" в игру, когда возникают трудности приспособления (проблемная ситуация), и регулируя поведение индивида в новой ситуации (фильтрует и отбирает стимулы, регулирует действия индивида в непривычных условиях). Он отвергал расчленение сознания на элементы. По его взгляду существует "поток сознания", членить который также бессмысленно, как "резать ножницами воду". Таким образом, выдвигалось положение о целостности и динамике сознания, реализующей нужды индивида. Джеймс соотносил сознание не только с телесными адаптивными действиями, но и с природой (структурой) личности.

В *теории личности* Джеймс вычленяет четыре формы "Я": 1) "Я" материальное: тело, одежда, имущество; 2) "Я" социальное: все, связанное с притязаниями человека на престиж, дружбу, положительную оценку со стороны других; 3) "Я" духовное: процессы сознания, психические способности; 4) "Я" чистое: чувство личной идентичности, основой которого

служат органические ощущения. "Я" социальное, по Джеймсу определяется осознаваемыми реакциями других на мою персону и указывает на включенность индивида в сеть межличностных отношений. У каждого человека несколько социальных "Я", которое занимает в обозначенной иерархии среднюю позицию.

Ставя *вопрос о самооценке личности*, удовлетворенности (неудовлетворенности) человека жизнью, Джеймс предложил *формулу: самоуважение равно успеху, деленному на притязания*. Это предполагало рост самооценки личности как при действительном успехе, так и при отказе от стремления к нему. Исходя из обозначенных установок, источник подлинных ценностей личности - в религии: эмпирическому социальному "Я" противопоставляется "особое потенциальное" социальное "Я", которое реализуется лишь в "социальном уме мира идеального" в общении со всевышним - Абсолютным разумом.

У. Джеймс делает шаг вперед от чисто гносеологического "Я" к его системно-психологической трактовке, к его поуровневому анализу. В своем учении он выдвинул ряд положений, предвосхитивших современные представления об уровне притязаний, о мотиве достижения успеха, самооценке и ее динамике, референтной группе и другие.

В учении об эмоциях Джеймс предложил рассматривать эмоцию не как первопричину физиологических изменений в организме, не как источник физиологических изменений в различных системах (мышечной, сосудистой и т.п.), а как результат этих изменений. Внешний раздражитель вызывает в организме (мышечных и внутренних органах) перемещения, которые переживаются субъектом в форме эмоциональных состояний: "Мы опечалены, потому что плачем, приведены в ярость, потому что бьем другого". В поисках телесного механизма "страстей человеческих" эмоции лишались Джеймсом издавна признанной за ними роли могучего побудителя поведения. Эмоции выводились из класса явлений, к которому принадлежит мотивация.

В учении об идеомоторном акте ученый утверждает: любая мысль переходит в движение, если этому не препятствует другая мысль; волевое усилие - причина, по которой одна из нескольких идей оттесняет другую и благодаря этому овладевает мышечным аппаратом.

Действие заинтересованного субъекта - опорное звено всей психологической системы У. Джеймса и его концепции эмоций, рассматриваемых в контексте возможности управления внутренним через внешнее: при нежелательных эмоциональных проявлениях субъект способен их подавить, совершая внешние действия, имеющие противоположную направленность. В качестве конечного причинного фактора в новой физиологической схеме, утверждающей обратную связь между двигательным актом и эмоцией, выступала "сила воли", не имеющая оснований ни в чем,

кроме как в самой себе. Одной из целей исследования эмоциональных состояний являлось превращение их в объект, доступный естественно-научному эксперименту и анализу. Решение этой задачи было осуществлено путем перенесения субъективно переживаемого к телесному.

Вопрос 3. Чикагская школа функционализма (Д. Дьюи, Дж. Р. Энджелл, Х. Кэпп)

Другим талантливым представителем функционализма выступил **Джон Дьюи** (1859-1952) - известный психолог, впоследствии философ и педагог начала XX столетия. Его книга "Психология"(1886) - первый американский учебник по этому предмету. Но влияние на психологические воззрения в большей степени оказала его статья "Понятие о рефлексорном акте в психологии"(1896), в которой он выступил против представления о том, что основными единицами поведения служат рефлексорные дуги. Дьюи обосновывал необходимость перейти к новому пониманию предмета психологии - целостного организма в его неутомимой, адаптивной по отношению к среде активности.

Сознание по Дьюи - один из моментов этой активности, возникает тогда, когда координация между организмом и средой нарушается и организм, чтобы выжить, стремится приспособиться к новым условиям. В 1894 году Дьюи был приглашен в Чикагский университет, где под его влиянием сформировалась группа психологов, объявивших себя функционалистами. Их теоретическое кредо изложил **Джеймс Энджел** (1849-1949).

В подготовленном им *президентском адресе к Американской психологической ассоциации "Область функциональной психологии"* (1906) подчеркивалось: психология есть учение о психических (ментальных) операциях; она не может ограничиться учением о сознании, ей следует изучать многообразие связей индивида с реальным миром в сотрудничестве и сближении с неврологией, социологией, педагогикой, антропологией; операции выполняют роль посредников между потребностями организма и средой; назначение сознания - "аккомодация к новому"; организм действует как психофизическое целое.

Образовавшаяся на функционалистской основе **Чикагская школа** привлекла в свои ряды многих психологов. После Д.Энджел а ее возглавил **Гарвей Кэпп** (1873-1954), отразивший свои позиции в книге "Психология" (1925). Эта наука определялась в ней как изучение психической деятельности (ментальной активности): восприятия, памяти, воображения, мышления, чувств, воли. "Психическая деятельность состоит, - писал Г.Кэпп, - в приобретении, запечатлении, сохранении, организации и оценке опыта и его последующем использовании руководством поведением". Чикагская школа укрепляла влияние объективного метода в психологии. Считалось

целесообразным применять и интроспекцию, и объективное наблюдение (эксперимент трактовался как контролируемое наблюдение), и анализ продуктов деятельности (язык, искусство).

Вопрос 4. Колумбийская школа функционализма (Р. Вудвортс, Э. Торндайк)

К функциональному направлению по праву относят **колумбийскую школу**, которую возглавил **Роберт Вудвортс** (1869-1962). Его главные труды: "Динамическая психология" (1918), "Динамика поведения" (1958). Новизна его психологических концепций заключала в том, что в популярную в 20-х годах формулу "стимул - реакция" были введена важная переменная - организм: S - O - R. Таким образом он разделяет мотивацию и механизм поведения. Этот механизм складывается из двух звеньев: подготовительного (установка); "консумматорного" (завершающей реакции, благодаря которой достигается цель). Мотивация, по его мнению, активизирует механизм и приводит его в действие. После удовлетворения потребности применение механизма может приобрести мотивационную силу. Отраженные подходы превращали средства в цель, что вело от неопределенной трактовки действия как функции сознания к конкретно-научной разработке этой категории.

Таким образом, функционализм стремился рассмотреть все психические процессы под углом зрения их приспособительного адаптивного характера. Это требовало определения их отношения условиям среды и потребностям организма. Понимание психической жизни по образцу биологической как совокупности функций, действий и операций было направлено против механической схемы структурной психологии. Отсюда функциональную психологию трактуют как теорию "потока сознания".

Эдвард Ли Торндайк (1874-1949) был первым психологом, который считал, что психология должна исследовать поведение, а не психические элементы или опыт сознания. Торндайк создал свой подход, названный им коннекционизмом (от англ. connect – связывать). Коннекционизм – подход, посвященный исследованию законов научения как формирования связей между стимулом (ситуацией) и реакциями организма (сила реакции оценивается вероятностью возникновения реакции на стимул). Экспериментируя с «проблемным ящиком», Торндайк пришел к выводу, что научение происходит в соответствии с «принципом проб, ошибок и случайного успеха».

Законы научения:

1. Закон упражнения – повторение определённого акта способствует научению и облегчает его выполнение в дальнейшем, усиливая связь ситуации с реакцией, а его неповторение ослабляет эту связь.

2. Закон готовности: изменение готовности организма к проведению нервных импульсов связано с упражнениями.
3. Закон ассоциативного сдвига: при реакции на один определенный раздражитель из нескольких, действующих одновременно, другие раздражители, участвовавшие в данной ситуации, в дальнейшем вызывают такую же реакцию.

В экспериментах он использовал так называемые проблемные ящики. Помещенное в ящик животное могло выйти из него и получить подкормку, лишь приведя в действие специальное устройство, - нажав на рычаг, потянув за петлю и т. п. Животные совершали множество движений, бросались в разные стороны, царапали ящик и т. п., пока одно из движений случайно не оказывалось удачным. "Пробы, ошибки случайный успех" - такова формула, принятая для всех типов поведения как животных, так и человека.

Торндайк объяснял свой опыт несколькими законами научения. Прежде всего законом упражнения (двигательная реакция на ситуацию связывается с этой ситуацией пропорционально частоте, силе и продолжительности повторения связей). К нему присоединился закон эффекта, гласивший, что из нескольких реакций наиболее прочно сочетаются с ситуацией те из них, которые сопровождаются чувством удовлетворения.

Торндайк предполагал, что связям между движением и ситуацией соответствуют связи в нервной системе, а закрепляются связи благодаря чувству. Но ни физиологические, ни психологические компоненты ничего не добавляли к нарисованной Торндайком независимо от них "кривой научения".

Главная книга Торндайка называлась "Интеллект животных. Исследование ассоциативных процессов у животных" (1898). До Торндайка своеобразие интеллектуальных процессов относилось за счет идей, мыслей, умственных операций - актов сознания. У Торндайка они выступили в виде независимых от сознания двигательных реакций организма. Ранее эти реакции относились к разряду рефлексов - машинальных стандартных ответов на внешнее раздражение, предопределенных самим "устройством" нервной системы. Согласно Торндайку они являются интеллектуальными, ибо направлены на решение задачи, справиться с которой организм, используя наличный запас ассоциаций, бессилён. Выход состоит в выработке новых ассоциаций, новых двигательных ответов на необычную для него - и поэтому проблемную ситуацию.

Открытия Торндайка были интерпретированы как законы формирования навыков. Между тем он считал, что исследует интеллект. На вопрос: "Имеется ли ум у животных?", им давался положительный ответ. Но за этим стояло новое понимание ума, не нуждающееся в обращении к внутренним процессам сознания. Под интеллектом имелась в виду выработка организмом "формулы" реальных действий, позволяющих ему успешно справиться с проблемной

ситуацией. Успех же достигался случайно. Такой взгляд запечатлел новое понимание детерминации жизненных явлений, которое пришло в психологию с триумфом дарвинского учения. Оно вводило вероятностный стиль мышления. В органическом мире выживает лишь тот, кому удастся, "пробуя и ошибаясь", отобрать наиболее выгодный вариант реакции на среду из многих возможных. Этот стиль мышления открывал широкие перспективы внедрения в психологию статистических методов.

Сторонники данного направления внесли существенный вклад в экспериментальную психологию. Естественно-научную трактовку психических функций поддержали известные психологи И. Рибо (Франция), Н. Ланге (Россия), Э. Клапаред (Швейцария), идеалистическую - К. Штумпф (Германия), представители Вюрцбургской школы. Обусловленность психического акта, его отношение к нервной системе и способность регулировать поведение остались в функционализме неопределенными.

ТЕМА 11. ФОРМИРОВАНИЕ ОТРАСЛЕЙ ПСИХОЛОГИИ

План

1. Сравнительная психология
2. Дифференциальная психология
3. Возникновение психотехники.
4. Психология развития.

Вопрос 1. Сравнительная психология (зоопсихология)

Дж. Романес. В 1882 г. Романес, друг и ученик Дарвина, написал свой классический труд по зоопсихологии – «Разум животных». Он пытался продолжить приложение принципов Дарвина при сравнительном исследовании поведения.

Романес известен главным образом в связи с двумя отрицательными чертами своих работ – *приверженностью к описанию отдельных случаев* и *склонностью к антропоморфизму*. Хотя результаты эпизодических или несистематических наблюдений за поведением (нередко это были единичные события, описанные неквалифицированными наблюдателями) могут представлять большой интерес, их следует истолковывать более осторожно, чем это делается в работах Романеса. Второе слабое место его работ – антропоморфизм, т. е. чрезмерная тенденция наделять животных человеческими качествами.

К. Л. Морган. Другим крупным исследователем поведения животных был Морган; его выдающимся вкладом в эту науку было «Введение в

сравнительную психологию», опубликованное в 1900 г. Наибольшую известность Моргану принесла его борьба против необузданного антропоморфизма.

Как гласит часто упоминаемый «закон экономии », или «канон Ллойда Моргана», «то или иное действие ни в коем случае нельзя интерпретировать как результат проявления какой-либо высшей психической способности, если его можно объяснить на основе способности, занимающей более низкую ступень на психологической шкале».

Вопрос 2. Дифференциальная психология

Опытное исследование психических явлений ориентировалось первоначально на понятия и методы наук о физическом мире. Поэтому главным вектором экспериментального поиска являлись общие закономерности психических процессов. Между тем с древнейших времен социальная практика заставляла человеческий ум выделять в психологическом облике окружающих людей, прежде всего, те признаки, которые отличают одного индивида от другого. Переход от эмпирического решения этого жизненно важного вопроса к его разработке с помощью экспериментальных и математических методов привел к образованию специальной отрасли знания – дифференциальной психологии.

Предмет дифференциальной психологии – индивидуальные различия между людьми или группами людей, объединенных по какому-либо признаку (либо совокупности признаков).

Френсис Гальтон. Гальтона интересовал совершенно необычный в то время аспект – *генетическая (наследственная) основа индивидуальных различий* между людьми.

Под влиянием этого общебиологического подхода Гальтон выдвигает положение о том, что индивидуальные различия психологического порядка, подобно различиям телесным, могут быть объяснены только в категориях учения о наследственности. Выдвигалась новая важная проблема – проблема генетических предпосылок развития психических способностей. Изучив и статистически обработав огромный биографический материал, касающийся родственных связей выдающихся личностей Англии, Гальтон утверждал, что высокая даровитость определяется степенью и характером родства. Для изучения вопроса о происхождении умственных качеств Гальтон использовал наряду с биографическим методом **анкетный**. К анкетному изучению индивидуальных различий было присоединено **экспериментальное**. На Международной выставке в Лондоне в 1884 году Гальтон организовал антропометрическую лабораторию.

Альфред Бине: диагностика умственного развития.

Свой тест Бине создал в 1894 г., когда работал в правительственной

комиссии по вопросам обучения умственно отсталых детей. Правительство поставило задачу разработать методы диагностики умственной отсталости и особые приемы обучения таких детей, которых до этого пытались учить вместе с нормальными. Особую сложность представляла диагностика незначительных отклонений, находившихся на границе нормального функционирования. Бине разработал практически пригодную шкалу измерения интеллекта, состоящую из серии тестов возрастающей сложности.

В результате длительных исследований Бине установил возрасты, когда нормальные дети могут выполнить каждый из его тестов. После этого можно было сравнить прохождение тестов конкретным ребенком с результатами его сверстников. Отсталым считался тот ребенок, который не может решить проблемы, решаемые другими детьми его возраста. Таким образом, можно обнаружить таких детей и дать им специальное образование.

Вильям 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.

Вопрос 3. Психотехника

На рубеже XX века индустриальный прогресс, обратив интересы психологии к производственной, трудовой деятельности, обусловил зарождение **психотехники** (термин введен В. Штерном), под которой понималось использование психологии в экономике и промышленности. В 80-х годах XIX века американский инженер **Ф. Тейлор** (1856-1915) разработал систему интенсификации труда для рациональной организации производства (тейлоризм). Научная организация производства, проектирование трудовых процессов требовали точных знаний о нервно-психическом потенциале рабочих и возможностях его эффективного использования.

Тот же фактор, который породил тейлоризм, а именно непосредственная экономическая заинтересованность предпринимателей, стимулировал развитие психотехники. Для ее построения использовались достижения экспериментальной и дифференциальной психологии. Диапазон применения

психотехники становится очень широким. Предпринимаются попытки определить оптимальную *продолжительность рабочего времени*. Развертываются экспериментальные исследования проблемы *утомления*, создаются методы анализа профессий и профессиональной пригодности. Приобретает популярность так называемая профориентация. Огромный вклад в развитие психотехники внес Г. Мюнстерберг.

Вопрос 4. Психология развития

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 подбирался 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.

Большое значение для развития детской психологии сыграла педология (С. Холл). 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.

Одним из пионеров возрастной психологии в Германии был **Э. Мейман**. Он предложил свою периодизацию психического развития, критерием в которой являются этапы *интеллектуального развития*.

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. Не существует фатальной предопределенности в развитии ребенка, и внешние факторы (в том числе обучение) могут ускорить его ход и даже частично изменить направление.

Немецкий психолог **В. Штерн** (1871-1938) поставил в центр своих исследовательских интересов духовное развитие ребенка. 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. Значительный вклад в развитие возрастной психологии внес известный немецкий психолог **К. Бюлер** (1879-1963). 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.

РАЗДЕЛ 5. ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ В XX - XXI ВВ.

ТЕМА 12. КРИЗИС В ПСИХОЛОГИИ. ЗАРОЖДЕНИЕ БИХЕВИОРИЗМА. НЕОБИХЕВИОРИЗМ И ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНОГО НАУЧЕНИЯ

План

1. Кризис в психологии начала XX-го века.
2. Классический бихевиоризм Дж. Уотсона.
3. Общая характеристика необихевиоризма.
4. Целенаправленный бихевиоризм Э. Толмена.
5. Гипотетико-дедуктивный бихевиоризм К. Халла.
6. Радикальный бихевиоризм Б. Скиннера.
7. Теории социального научения.

Вопрос 1. Кризис в психологии начала XX-го века

Хотя можно сказать, что психология находится в состоянии кризиса с момента возникновения, однако события, развивавшиеся на всем протяжении кризисного состояния, не были однородными, и в зависимости от них в этом процессе можно выделить следующие периоды:

1. Период возникновения кризисной ситуации: третья четверть 70-х годов XIX в. – первое десятилетие XX в.
2. Период *открытого кризиса*: начало 10-х – середина 30-х годов XX в.
3. Период «затухания» борьбы школ: с конца 30-х годов XX в. по настоящее время.

Первый период отмечен многочисленными отступлениями от традиционной ассоцианистической сенсуалистической психологии – в экспериментальном и теоретическом плане – и в то же время отсутствием какой-либо принципиально новой большой психологической теории. Во втором периоде, собственно периоде «открытого кризиса», возникают новые теоретические направления, пришедшие на смену ассоцианистической вундтовской психологии и заявившие о себе как о новых общепсихологических теориях. Этот период начинается с выступления бихевиоризма в 1913 г. Третий период характеризуется упадком направлений периода открытого кризиса, смешением одних направлений с другими, размыванием четких границ между ними, появлением новых психологических концепций, таких, как, например, гуманистическая, в том числе экзистенциальная психология (К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Оллпорт, Р. Мей, В. Франкл), когнитивная психология (У. Найсер, Н. Линдсей, Д. Норман и др.). Он начинается с середины 30-х годов нашего

века и продолжается по настоящее время.

Вопрос 2. Классический бихевиоризм Дж. Уотсона

Одним из пионеров бихевиористского движения был *Эдвард Торндайк* (1874-1949). Сам он называл себя не бихевиористом, а "коннексионистом" (от англ. "коннекция" – связь). Однако об исследователях и их концепциях следует судить не по тому, как они себя называют, а по их роли в развитии познания. Работы Торндайка открыли первую главу в летописи бихевиоризма.

Свои выводы Торндайк изложил в 1898 году в докторской диссертации "Интеллект животных. Экспериментальное исследование ассоциативных процессов у животных". Эту работу И.П. Павлов считал пионерской в объективных исследованиях поведения. После защиты диссертации Торндайк на протяжении 50 лет работал преподавателем учительского колледжа. Он опубликовал 507 работ по различным проблемам психологии.

Термины Торндайк употреблял традиционные – "интеллект", "ассоциативные процессы", но содержанием они наполнялись новым.

То, что интеллект имеет ассоциативную природу, было известно со времен Гоббса. То, что интеллект обеспечивает успешное приспособление животного к среде, стало общепринятым после Спенсера. Но впервые именно опытами Торндайка было показано, что природа интеллекта и его функция могут быть изучены и оценены без обращения к идеям или другим явлениям сознания. Ассоциация означала уже связь не между идеями или между идеями и движениями, как в предшествующих ассоциативных теориях, а между движениями и ситуациями.

Весь процесс научения описывался в объективных терминах. Торндайк использовал идею Вена о "пробах и ошибках" как регулирующем начале поведения. Выбор этого начала имел глубокие методологические основания. Он ознаменовал переориентацию психологической мысли на новый способ детерминистского объяснения своих объектов. Хотя Дарвин специально не акцентировал роль "проб и ошибок", это понятие несомненно составляло одну из предпосылок его эволюционного учения. Поскольку возможные способы реагирования на непрестанно меняющиеся условия внешней среды не могут быть заранее предусмотрены в структуре и способах поведения организма, согласование этого поведения со средой реализуется только на вероятностной основе.

Эволюционное учение потребовало введения вероятностного фактора, действующего с такой же непреложностью, как и механическая причинность. Вероятность нельзя было больше рассматривать как субъективное понятие (результат незнания причин, по утверждению Спинозы). Принцип "проб, ошибок и случайного успеха" объясняет, согласно Торндайку, приобретение живыми существами новых форм поведения на всех уровнях развития.

Преимущество этого принципа достаточно очевидно при его сопоставлении традиционной (механической) рефлекторной схемой. Рефлекс (в его досеченовском понимании) означал фиксированное действие, ход которого определяется так же строго фиксированными в нервной системе путями. Невозможно было объяснить этим понятием адаптивность реакций организма и его обучаемость.

Торндайк принимал за исходный момент двигательного акта не внешний импульс, запускающий в ход телесную машину с подготовленными способами реагирования, а проблемную ситуацию, т.е. такие внешние условия, для приспособления к которым организм не имеет готовой формулы двигательного ответа, а вынужден ее построить собственными усилиями. Итак, связь "ситуация – реакция" в отличие от рефлекса (в его единственно известной Торндайку механистической трактовке) характеризовалась следующими признаками: 1) исходный пункт – проблемная ситуация; 2) организм противостоит ей как целое; 3) он активно действует в поисках выбора и 4) выучивается путем упражнения.

Прогрессивность подхода Торндайка по сравнению с подходом Дьюи и других чикагцев очевидна, ибо сознательное стремление к цели принималось ими не за феномен, который нуждается в объяснении, а за причинное начало. Но Торндайк, устранив сознательное стремление к цели, удержал идею об активных действиях организма, смысл которых состоит в решении проблемы с целью адаптации к среде.

Итак, Торндайк существенно расширил область психологии. Он показал, что она простирается далеко за пределы сознания. Раньше предполагалось, что психолога за этими пределами могут интересовать только бессознательные явления, скрытые в "тайниках души". Торндайк решительно изменил ориентацию. Сферой психологии оказывалось взаимодействие между организмом и средой. Прежняя психология утверждала, что связи образуются между феноменами сознания. Она называла их ассоциациями. Прежняя физиология утверждала, что связи образуются между раздражением рецепторов и ответным движением мышц. Они назывались рефлексами. По Торндайку, коннексия – связь между реакцией и ситуацией. Очевидно, что это новый элемент. Говоря языком последующей психологии, коннексия – элемент поведения. Правда, термином "поведение" Торндайк не пользовался. Он говорил об интеллекте, о научении. Но ведь и Декарт не называл открытый им рефлекс рефлексом, а Гоббс, будучи родоначальником ассоциативного направления, еще не употребил словосочетание "ассоциация идей", изобретенное через полстолетия после него Локком. Понятие созревает раньше термина.

Работы Торндайка не имели бы для психологии пионерского значения, если бы не открывали новых, собственно психологических закономерностей.

Но не менее отчетливо выступает у него ограниченность бихевиористских схем в плане объяснения человеческого поведения. Регуляция человеческого поведения совершается по иному типу, чем это представляли Торндайк и все последующие сторонники так называемой объективной психологии, считавшие законы научения едиными для человека и остальных живых существ. Такой подход породил новую форму редукционизма. Присущие человеку закономерности поведения, имеющие общественно-исторические основания, сводились к биологическому уровню детерминации, и тем самым утрачивалась возможность исследовать эти закономерности в адекватных научных понятиях.

Теоретическим лидером бихевиоризма стал *Джон Уотсон* (1878-1958). Его научная биография поучительна в том плане, что показывает, как в становлении отдельного исследователя отражаются влияния, определившие развитие основных идей направления в целом.

После защиты диссертации по психологии в университете Чикаго Уотсон стал профессором университета Джона Гопкинса в Балтиморе (с 1908 года), где заведовал кафедрой и лабораторией экспериментальной психологии. В 1913 году он публикует статью "Психология с точки зрения бихевиориста", оцениваемую как манифест нового направления. Вслед за тем он публикует книгу "Поведение: введение в сравнительную психологию", в которой впервые в истории психологии был решительно опровергнут постулат о том, что предметом этой науки является сознание.

Девизом бихевиоризма стало понятие о поведении как объективно наблюдаемой системе реакций организма на внешние и внутренние стимулы. Это понятие зародилось в русской науке в трудах И.М. Сеченова, И.Л. Павлова и В.М. Бехтерева. Они доказали, что область психической деятельности не исчерпывается явлениями сознания субъекта, познаваемыми путем внутреннего наблюдения за ними (интроспекцией), ибо при подобной трактовке психики неизбежно расщепление организма на душу (сознание) и тело (организм как материальную систему). В результате сознание отъединялось от внешней реальности, замыкалось в кругу собственных явлений (переживаний), ставящих его вне реальной связи земных вещей и включенности в ход телесных процессов. Отвергнув подобную точку зрения, русские исследователи вышли на новаторский путь изучения взаимоотношений целостного организма со средой, опираясь на объективные методы, сам же организм трактуя в единстве его внешних (в том числе двигательных) и внутренних (в том числе субъективных) проявлений. Этот подход намечал перспективу для раскрытия факторов взаимодействия целостного организма со средой и причин, от которых зависит динамика этого взаимодействия. Предполагалось, что знание причин позволит в психологии осуществить идеал других точных наук с их девизом "предсказание и управление".

Это принципиально новое воззрение отвечало потребностям времени. Старая субъективная психология повсеместно обнажала свою несостоятельность. Это ярко продемонстрировали опыты над животными, которые были главным объектом исследований психологов США. Рассуждения о том, что происходит в сознании животных при выполнении ими раз личных экспериментальных заданий, оказывались бесплодными. Уотсон пришел к убеждению, что наблюдения за состояниями сознания так же мало нужны психологу, как физику. Только отказавшись от этих внутренних наблюдений, настаивал он, психология станет точной и объективной наукой.

Общая тенденция перехода от сознания к поведению, от субъективного метода анализа психики к объективному наблюдалась на различных участках научного фронта. Прочитав (в немецком и французском переводе) книгу Бехтерева "Объективная психология", Уотсон окончательно утвердился во мнении, что условный рефлекс (Бехтерев называл его сочетательным) должен стать главной единицей анализа поведения. Знакомство с учением Павлова все лило в Уотсона уверенность, что именно условный рефлекс является ключом к выработке навыков, по строению сложных движений из простых, а также к любым формам научения, в том числе носящим аффективный характер.

Находясь под влиянием позитивизма, Уотсон доказывал, будто реально лишь то, что можно непосредственно наблюдать. Поэтому, по его плану, все поведение должно быть объяснено из отношений между непосредственно наблюдаемыми воздействиями физических раздражителей на организм и его так же непосредственно наблюдаемыми ответами (реакциями). **Отсюда и главная формула Уотсона, воспринятая бихевиоризмом: "стимул – реакция" (S-R).** Из этого явствовало, что процессы, которые происходят между членами этой формулы – будь то физиологические (нервные), будь то 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.

Зависимость различных психических функций от двигательной активности была в те годы прочно 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. Утверждалось, что человек мыслит мышцами. 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 за тем он начинает произносить слово про себя. Такая внутренняя речь (неслышная вокализация) есть не что иное, как мышление.

Всеми реакциями, как интеллектуальными, так и эмоциональными, можно, по мнению Уотсона, управлять. Психическое развитие сводится к учению, т. е. к любому приобретению 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. **Таким образом, исследования развития психики сводятся к исследованию формирования поведения, связей между стимулами и возникающими на их основе реакциями (S-R).**

Однако невозможность возрастной периодизации не исключала, с их точки зрения, необходимости со здания функциональной периодизации, которая позволила бы установить этапы научения, формирования определенного навыка. С этой точки зрения, этапы развития игры, обучения чтению или плаванию являются функциональной периодизацией. (Точно так же функциональной периодизацией являются и этапы формирования умственных действий, разработанные в России П.Я.Гальпериным.)

Доказательства прижизненного формирования основных психических процессов были даны Уотсоном в его экспериментах по формированию эмоций.

Казалось бы, гипотеза Джемса о первичности телесных изменений, вторичности эмоциональных состояний должна была устроить Уотсона. Но он решительно ее отверг на том основании, что само представление о субъективном, переживаемом должно быть изъято из научной психологии. В эмоции, по Уотсону, нет ничего, кроме внутрителесных (висцеральных) изменений и внешних выражений. Но главное он усматривал в другом – в возможности управлять по заданной программе эмоциональным поведением.

Уотсон экспериментально доказывал, что можно сформировать реакцию страха на нейтральный стимул. В его опытах детям показывали кролика, которого они брали в руки и хотели погладить, но в этот момент получали разряд электрического тока. Ребенок испуганно бросал кролика и начинал плакать. Опыт повторялся, и на третий-четвертый раз появление кролика даже в отдалении вызывало у большинства детей страх. После того как эта негативная эмоция закреплялась, Уотсон пытался еще раз изменить эмоциональное отношение детей, сформировав у них интерес и любовь к кролику. В этом случае ребенку показывали кролика во время вкусной еды. В первый момент дети прекращали есть и начинали плакать. Но так как кролик не приближался к ним, оставаясь в конце комнаты, а вкусная еда (шоколадка или мороженое) была рядом, то ребенок успокаивался. После того как дети

переставали реагировать плачем на появление кролика в конце комнаты, экспериментатор придвигал его все ближе и ближе к ребенку, одновременно добавляя вкусных вещей ему на тарелку. Постепенно дети переставали обращать внимание на кролика и под конец спокойно реагировали, когда он располагался уже около их тарелки, и даже брали его на руки и старались накормить. Таким образом, доказывал Уотсон, эмоциональным поведением можно управлять.

Принцип управления поведением получил в американской психологии после работ Уотсона широкую популярность. *Концепцию Уотсона (как и весь бихевиоризм) стали называть "психологией без психики"*. Эта оценка базировалась на мнении, будто к психическим явлениям относятся только свидетельства самого субъекта о том, что он считает происходящим в его сознании при "внутреннем наблюдении". Однако область психики значительно шире и глубже непосредственно осознаваемого. Она включает также и действия человека, его поведенческие акты, его поступки. Заслуга Уотсона в том, что он расширил сферу психического, включив в него те лесные действия животных и человека. Но он добился этого дорогой ценой, отвергнув как предмет науки огромные богатства психики, несводимые к внешне наблюдаемому поведению.

Эта критика справедлива, но недостаточна для понимания гносеологических корней бихевиоризма. Если даже вернуть сознанию его предметно-образное содержание, превратившееся в интроспекционизме в призрачные "субъективные явления", то и тогда нельзя объяснить ни структуру реального действия, ни его детерминацию. Как бы тесно ни были связаны между собой действие и образ, они не могут быть сведены одно к другому. Несводимость действия к его предметно-образным компонентам и была той реальной особенностью поведения, которая гипертрофированно предстала в бихевиористской схеме.

Уотсон стал наиболее популярным лидером бихевиористского движения. Но один исследователь, сколь бы ярким он ни был, бессилён создать научное направление.

Среди сподвижников Уотсона по крестовому походу против сознания выделялись крупные экспериментаторы *У. Хантер* (1886-1954) и *К. Лешли* (1890-1958). Первый изобрел в 1914 году экспериментальную схему для изучения реакции, которую он назвал отсроченной. Обезьяне, например, давали возможность увидеть, в какой из двух ящиков положен банан. Затем между ней и ящиками ставили ширму, которую через несколько секунд убирали. Она успешно решала эту задачу, доказав, что уже животные способны к отсроченной, а не только непосредственной реакции на стимул.

Учеником Уотсона был Карл Лешли, работавший в Чикагском и Гарвардском университетах, а затем в лаборатории Иеркса по изучению

приматов. Он, как и другие бихевиористы, считал, что сознание безостаточно сводится к телесной деятельности организма. Известные опыты Лешли по изучению мозговых механизмов поведения строились по следующей схеме: у животного вырабатывался какой-либо навык, а за тем удалялись различные части мозга с целью выяснить, зависит ли от них этот навык. В итоге Лешли пришел к выводу, что мозг функционирует как целое и его различные участки эквипотенциальны, т. е. равноценны, и потому с успехом могут заменять друг друга.

Всех бихевиористов объединяла убежденность в бесплодности понятия о сознании, в необходимости покончить с "ментализмом". Но единство перед общим противником – интроспективной концепцией – утрачивалось при решении конкретных научных проблем.

Вопрос 3. Общая характеристика необихевиоризма.

Направление в американской психологии, возникшее в 30-х годах XX века, дополнило традиционный бихевиоризм введением понятия "промежуточные переменные" (т.е. факторы, служащие опосредствующим звеном между воздействием стимулов и ответными мышечными движениями). Представители **необихевиоризма** полагали, что содержание этого понятия выявляется в лабораторных экспериментах по признакам, определяемым посредством операций исследователя.

Принципы деятельности психолога в этой связи изложил американский ученый **С. Стивенс**:

- а) все высказывания о явлениях сводятся к таким простейшим терминам, в отношении которых достижимо общее согласие (социальный критерий);
- б) опыт отдельной личности исключается;
- в) изучается кто-либо другой, но не сам экспериментатор;
- г) экспериментатор может анализировать события, происходящие в нем самом, но в этом случае он их анализирует так, как если бы они совершались другой личностью;
- д) признаются только такие предложения (суждения), истинность или ложность которых может быть по требованию проверена путем применения конкретных операций;
- е) основной операцией является различение;
- ж) четко различаются формальные и эмпирические предложения, чтобы избежать бесконечной путаницы.

Формула бихевиоризма была четкой и однозначной: "стимул - реакция". Вопрос о тех процессах, которые происходят в организме и его психическом устройстве между стимулом и реакцией снимался с повестки дня. Такая позиция следовала из философии позитивизма: убеждения в том, что научный факт отличается своей непосредственной наблюдаемостью. Как внешний

стимул, так и реакция (ответное движение) открыты для наблюдения каждому, независимо от его теоретической позиции. Поэтому связка "стимул - реакция" служит, согласно радикальному бихевиоризму, незыблемой опорой психологии как точной науки.

Между тем в кругу бихевиористов появились выдающиеся психологи, поставившие этот постулат под сомнение.

Вопрос 4. Целенаправленный бихевиоризм Э. Толмена.

Американец **Эдвард Толмен (1886 - 1959)**, согласно которому *формула поведения должна состоять не из двух, а из трех членов, и поэтому выглядит следующим образом: стимул (независимая переменная) - промежуточные переменные - зависимая переменная (реакция)*. Новая - необихевиористская ориентация опирается на неопозитивистский методологический комплекс, который включает следующие принципы:

- 1) абсолютизация стандарта научного исследования;
- 2) верификация (или фальсификация) и операционализм;
- 3) натурализм;
- 4) негативное отношение к теории и абсолютизация эмпирического описания;
- 5) принципиальный разрыв связей с философией.

Э. Толмен работал преподавателем психологии в Калифорнийском университете. Им написано сочинение "Целенаправленное поведение у животных и человека" (1932). В работе провозглашался несколько иной подход к поведению. *В новой формуле необихевиоризма среднее звено (промежуточные переменные) - не что иное, как недоступные прямому наблюдению психические моменты: ожидания, установки, знания*. Следуя бихевиористской традиции, Толмен ставил опыты над крысами, ищущими выход из лабиринта. Главный же вывод из этих опытов свелся к тому, что, опираясь на строго контролируемое экспериментатором и объективно им наблюдаемое поведение животных, можно достоверно установить, что этим поведением управляют не те стимулы, которые действуют на них в данный момент, а особые внутренние регуляторы. Поведение предваряют своего рода ожидания, гипотезы, познавательные (когнитивные) "карты". Эти карты животное само строит. Они и ориентируют его в лабиринте. По ним оно, будучи запущено в лабиринт, узнает, "что ведет к чему". Положение о том, что психические образы служат регулятором действия, было обосновано гештальт-теорией. Учтя ее уроки, Толмен разработал собственную теорию, названную **когнитивным бихевиоризмом**.

- Свой бихевиоризм Толмен называл "*молярным*" с целью противопоставить взгляд на поведение как на целостный процесс бихевиоризму "*молекулярному*", трактующему поведение как совокупность изолированных

двигательных актов.

- Толмен *по-новому оценил два главных закона бихевиоризма*: закон упражнения и закон эффекта. По Толмену истинный смысл упражнения состоит не в упрочении связей между раздражителем и двигательным ответом (в силу более частого повторения), а в образовании определенных познавательных структур, а роль подкрепления может играть не только удовлетворение потребностей, но и подтвержденные ожидания.

- Толмен ввел понятие о *латентном научении*, которое понималось как скрытое ненаблюдаемое научение, при известных условиях проявляющееся в действии, то есть процесс научения происходит и в тех случаях, когда прямое подкрепление каждого движения (закон эффекта) отсутствует, но складываются познавательные структуры, облегчающие действия в дальнейшем.

Вопрос 5. Гипотетико-дедуктивный бихевиоризм К. Халла.

Другой вариант необихевиоризма принадлежал **Кларку Халлу (1884 - 1952)** и его школе. Американский психолог, работая в Йельском университете, в разное время изучал проблемы мышления, способностей, гипноза. Внимательно относился к изучению программ разных школ. Его основные работы: "Принципы поведения" (1943), "Система поведения" (1952).

Главный замысел Халла состоял в том, чтобы *перевести знание о поведении на физико-математический язык*. С этой целью он выдвинул **математическую гипотетико-дедуктивную теорию поведения**. Суть теории: *основной детерминантой поведения признавалась "редукция потребности" (пищевой, сексуальной, потребности во сне, деятельности, температурной регуляции и т.п.)*. Энергетизируя поведение, потребность разряжается посредством внешних стимулов, благодаря чему подкрепляется реакция, которая ведет к ее удовлетворению. Постепенно нарастает потенциал реакции (sEr).

- Халл искал доступные объективному контролю эквиваленты "внутрипсихических" факторов и предложил в качестве таких промежуточных переменных считать:

- а) силу навыка - определял ее как функцию количества проб, то есть попыток совершить реакцию. Чем чаще удовлетворялась потребность, тем больше сила навыка;

- б) "драйв" (потребность) - величина, производимая от депривации (лишения воды, пищи и т.п.);

- в) подкрепление - различал первичное и вторичное подкрепление.

Например: *голодный ребенок перестает кричать, когда мать берет его на руки. В этом случае изменение положения тела само по себе начинает приобретать мотивационную силу. На основе этого*

приобретенного (вторичного) подкрепления могут быть выработаны новые навыки.

- Таким образом, К.Халл ввел в формулу "стимул - реакция" другое среднее звено, а именно потребность организма (пищевую, сексуальную, потребность во сне и др.). Она придает поведению энергию, создает незримый потенциал реакции. Этот потенциал разряжается при подкреплении (понятие, которое Халл заимствовал у И.П. Павлова) и тогда реакция закрепляется и организм чему-то научается.

Вопрос 5. Радикальный бихевиоризм Б. Скиннера.

Американский психолог, лидер бихевиоризма *Б.Скиннер* рассматривает личность как изолированную самость, которой нет места в научном анализе поведения. Личность определяется им как сумма паттернов поведения. **Паттерном поведения** называется *некоторая целостная совокупность поведенческих реакций*. Различные ситуации вызывают различные паттерны реакций. Каждая индивидуальная реакция основана исключительно на предыдущем опыте и генетической истории.

Если И. Павлов открыл механизм образования условных реакций при сочетании безусловного рефлекса с некоторым условным сигналом, то Б.Скиннер существенно расширил эту схему, предложив модель так называемого оперантного обусловливания - награждения за желаемые и наказания за нежелательные реакции. Подкрепляющий стимул дается после получения желаемых реакций, что способствует их закреплению и повторению. Наказание (или негативный подкрепляющий стимул) уменьшает вероятность определенных реакций. Позитивные и негативные подкрепляющие стимулы регулируют поведение и управляют им.

Первичные подкрепители - прямые физические вознаграждения. Вторичные подкрепители - нейтральные стимулы, которые ассоциируются с первичными подкрепителями, так что сами начинают действовать как награды. Деньги или обещание денег - один из примеров вторичного подкрепления.

Автономный человек, свобода, достоинство, творчество, с точки зрения Б. Скиннера, - только фикции, также он отрицает спонтанность поведения и его источники, лежащие вне жизненного опыта. Скиннера больше интересует управление поведением, чем его предсказание. Он считает, что «мы не можем принимать мудрые решения, если мы продолжаем притворяться, что человеческое поведение неуправляемо, или если мы отказываемся заниматься управлением, когда могут быть достигнуты ценные результаты. Такие меры только ослабляют нас, оставляя силу науки в руках других. Первый шаг к защите от тирании - это максимально возможное обнаружение техники управления...».

Б.Ф. Скиннер разработал специфический тип обучения, который он назвал *оперантным обусловливанием*. Суть его в том, что человек контролирует свое поведение, ориентируясь на вероятные последствия (положительные или отрицательные). Например, в ходе эксперимента ученый учил крыс нажимать на задвижку клетки следующим образом: как только они нажимали на нее, он давал им пищу. Тем самым Скиннер подкреплял их реакцию.

Подкрепление — это любой стимул, увеличивающий вероятность повторения определенных реакций, форм поведения. Оно может быть позитивным и негативным. Позитивным является подкрепление, приятное человеку, удовлетворяющее какую-то его потребность и способствующее повторению форм поведения, заслуживших поощрения.

Негативное подкрепление — такое подкрепление, которое заставляет повторять реакции неприятия, отторжения, отрицания чего-либо. Например, садясь на водительское место своего нового автомобиля, водитель слышит громкий резкий звонок, который кажется ему очень неприятным; но вот он начинает пристегивать ремень безопасности, и тотчас звон смолкает. Таким образом впоследствии, чтобы не слышать раздражающего звона, водитель будет постоянно пристегивать ремень. Согласно теории Скиннера, реакция, форма поведения (пристегивание ремня безопасности) повторяется ради того, чтобы избежать воздействия неприятного стимула (громкого резкого звука).

Сторонники бихевиористской теории установили, что наказание тоже специфическое средство обучения. Наказание — это стимул, заставляющий отказаться от вызвавших его действий, форм поведения. Понятия «наказание» и «негативное подкрепление» часто путают, поэтому советуем обратить внимание на следующее обстоятельство. При наказании человеку предлагается, навязывается нечто неприятное или же у него отбирается нечто приятное, а в результате и то и другое вынуждает его прекратить какие-то действия или поступки. При негативном же подкреплении убирается нечто неприятное с целью поощрения определенного поведения.

Скиннер придавал позитивному подкреплению большее значение, чем наказаниям, из-за их отрицательных последствий. Он считал, что позитивное подкрепление — более действенное средство контроля за поведением, а наказания следует всячески избегать. Некоторые формы поведения удается исключить и в том случае, если на них никак не реагировать.

Суть обучения посредством наблюдения (иногда говорят: моделирование, подражание) заключается в том, что человек копирует чьи-то образцы (формы, модели) поведения, не ожидая какого-либо поощрения или наказания за это. Например, если в поликлинике ребенок общался с добрым врачом или видел, или слушал по радио, смотрел по телевидению передачу о людях самой гуманной профессии, то он может решить стать врачом, когда вырастет.

За годы детства ребенок накапливает огромную информацию о различных формах поведения, хотя в своем поведении может и не воспроизводить их. Однако если видит, что за какие-то дела, поступки, поведенческие реакции других детей поощряют, то, скорее всего, он будет стараться скопировать их. Кроме того, вполне вероятно, что ребенок будет охотнее подражать тем людям, которыми он восхищается, которых любит, которые в его жизни значат больше, чем другие. Дети никогда не станут добровольно копировать образцы поведения тех, кто им неприятен, кто для них ничего не значит или кого они боятся.

Техника выработки "оперантных реакций" была применена последователями Скиннера при обучении детей, их воспитании, при лечении невротиков. Во время второй мировой войны Скиннер работал над проектом использования голубей для управления стрельбой по самолетам. Посетив однажды урок арифметики в колледже, где занималась его дочь, Скиннер ужаснулся, сколь мало используются данные психологии. В целях улучшения преподавания он изобрел серию обучающих машин и разработал концепцию программированного обучения. Он надеялся, основываясь на теории оперантных реакций, создать программу "изготовления" людей для нового общества.

Суть концепции "оперантного научения" заключается в следующем. Существуют два типа условных рефлексов:

типа S - когда реакция возникает в ответ на действие стимула

типа R - когда сначала производится реакция.

Если эта реакция подкрепляется, то она затем производится с большей легкостью и постоянством. При этом процесс научения происходит автоматически: подкрепление приводит к "закреплению" в нервной системе связей и усилению реакций независимо от воли и желания субъекта. Из этого Скиннер делает вывод, что с помощью действия стимулов можно "лепить" любое поведение человека.

Скиннер, считая основную схему бихевиоризма "S -R" ограниченной, предложил новую формулу взаимодействия организма со средой, включающую 3 фактора: 1) событие, по поводу которого происходит реакция, 2) сама реакция, 3) подкрепляющие последствия. Таким образом, подкрепление выступало в роли обратной связи, производя отбор и модификацию мышечных движений.

Работы Скиннера, как и других бихевиористов, обогатили знание об общих правилах выработки навыков, о роли подкрепления (которое служит неперенным мотивом этих навыков), динамике перехода от одних форм поведения к другим и т.п. Но вопросами, касающимися научения у животных, интересы бихевиористов не ограничивались.

Открыть общие, выверенные точной объективной наукой законы

построения любого поведения, в том числе у человека - такова была сверхзадача всего бихевиористского движения. "Человек или робот?" - такой вопрос задавали бихевиористам их противники. Они справедливо указывали, что, устраняя внутреннюю психическую жизнь человека из сферы точного причинного анализа, бихевиоризм трактует личность как машинообразно работающее устройство. Строгость объективного анализа реакций организма достигалась дорогой ценой. Устранялось сознание как внутренний регулятор поведения.

Надеясь придать психологии точность обобщений, не уступающую физике, бихевиористы полагали, что, опираясь на формулу "стимул - реакция", удастся вывести новую породу людей. Утопичность этого плана обнаруживается в концепциях типа скиннеровской. Ибо даже применительно к животным Скиннер, как заметили его друзья, имел дело с "пустым организмом", от которого ничего не оставалось, кроме оперантных реакций. Ведь ни для деятельности нервной системы, ни для психических функций в скиннеровской модели места не было.

Снималась с повестки дня и проблема развития. Она подменялась описанием того, как из одних навыков возникают другие. Огромные пласты высших проявлений жизни, открытых и изученных многими школами, выпадали из предметной области психологии.

Вопрос 6. Теории социального научения.

Свое развитие идеи классических бихевиористов получили в социально-когнитивном направлении. В рамках этого направления сохраняются научная методология и интерес к факторам формирования поведения человека, характерные для бихевиоризма; однако само понятие поведения и роль в его формировании окружающей среды понимаются иначе.

Альберт Бандура является ведущим теоретиком социально-когнитивной школы и признанным специалистом в вопросах агрессивного и полоролевого поведения. Его теории научения через наблюдение и через моделирование стали классическими и широко применяются в психологических исследованиях.

С точки зрения Бандуры, причины действий человека лежат в плоскости взаимодействия поведения, когнитивной сферы и его окружения. Данный подход, названный Бандурой **взаимный детерминизм**, подразумевает, что внутренние детерминанты (вера, ожидания), внешние детерминанты (поощрение и наказание) и открытое поведение являются взаимозависимыми факторами. То есть, хотя когнитивные процессы и окружение и влияют на поведение, поведение также изменяет окружение человека.

Согласно Бандуре, многое в поведении человека приобретается посредством примера. Он утверждает, что практически все сложные формы

поведения, приобретаемые в результате прямого опыта, могут формироваться косвенно, путем наблюдения за поведением окружающих людей и его последствиями. Во многих случаях наблюдаемое поведение в последствии воспроизводится без значительных изменений, так, как оно было продемонстрировано. Однако, наблюдая, можно выстроить новую поведенческую модель. При помощи моделирования люди извлекают общие черты из различных реакций и формулируют правила поведения, позволяющие им “выходить за рамки” увиденного образца.

Джулиан Роттер попытался создать теорию, которая объяснила бы, как люди научаются поведению путем взаимодействия с другими людьми и элементами окружения. Роттер полагал, что поведение людей определяется их способностью думать, предвидеть и стремиться к ожидаемым целям. Соединение концепций ожидания и подкрепления в одной теории – отличительное свойство системы Роттера.

Основное внимание в своей теории Роттер уделял возможности прогноза человеческого поведения в сложных ситуациях. Он полагал, что наше поведение зависит от четырех переменных: потенциала поведения, ожиданий, ценности подкрепления и психологической ситуации.

Центральным конструктом теории социального научения (и самым известным понятием в теории Роттера) явилось понятие *локуса контроля*. Локус контроля представляет собой обобщенные представления людей относительно того, в какой степени они могут контролировать результаты собственной деятельности. Люди с *экстернальным* локусом контроля считают, что их успехи и неудачи зависят от влияния внешних сил (везения, случая, помощи окружающих и т.п.). Люди с *интернальным* локусом контроля считают, что их успехи и неудачи зависят, главным образом, от их собственных усилий и способностей.

ТЕМА 13. СТАНОВЛЕНИЕ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ. ФРЕЙДИЗМ И НЕОФРЕЙДИЗМ

План

1. Психоанализ З. Фрейда как теория и терапевтическая техника.
2. Ранние альтернативы классического психоанализа (К. Г. Юнг, А. Адлер)
3. Неофрейдизм

Вопрос 1. Психоанализ З. Фрейда как теория и терапевтическая техника.

Основы психоанализа были разработаны австрийским психиатром и психологом З. Фрейдом. Погруженный в анализ заболеваний своих пациентов, страдающих от неврозов, Фрейд искал пути воздействия не на организм, а на психику человека. В ходе своих исследований он пришел к выводу, *что психика человека, подобно айсбергу, выступающему из воды, лишь на малую часть представляет область сознательного, в то время как гораздо большая ее масса, находящаяся под водной поверхностью, представляет область бессознательного.* В этом обширном пространстве можно обнаружить влечения, страсти, подавленные мысли и чувства, которые осуществляют незримый контроль над сознательными мыслями и поступками индивида. По этой причине, психология, ограниченная анализом сознания, абсолютно неадекватна для понимания основополагающих мотивов человеческого поведения. Поскольку бессознательное недоступно для проникновения в него обычными способами, Фрейд разработал собственный метод, который назвал психоанализом. Принцип психоанализа заключается в том, что врач анализирует причины невроза пациента на основе символической интерпретации ассоциаций, снов и ошибок пациента, проникает в бессознательное, где ищет причины невроза. Затем он объясняет пациенту причину заболевания, пациент как бы осознает свое бессознательное и освобождается от причин заболевания. Для объяснения этого метода Фрейд собственно и создал остальные части своей теории.

1. Психический детерминизм. Фрейд полагал, что душевная жизнь — это последовательный непрерывный процесс. Закон сохранения энергии применим к ней так же, как и ко всем другим процессам. *Каждая мысль, чувство или действие имеют свою причину, вызываются сознательным или бессознательным намерением и определяются предшествующим событием.* Некоторые проявления душевной жизни «кажутся» возникшими беспричинно, спонтанно. Этого быть не может. В этих случаях Фрейд начинает искать и

находить скрытые связи, которые соединяют одно сознательное проявление душевной жизни с другим .

В начале 20-х гг. XX в. З. Фрейд в общих чертах завершил разработку структурной теории личности, важнейшими компонентами которой стали новое понимание личности, ее структуры и механизмов деятельности. З. Фрейд представил личность в виде трех взаимодействующих сфер: «Оно» - «Я» - «Сверх-Я» (сопряженных с соответствующими системами психики: бессознательным - предсознательным - сознательным), содержание и функционирование которых отражает существо личности во всем ее многообразии. З. Фрейд считал, что филогенетическое становление личности началось в первобытной орде с того момента, когда из-за катаклизма (убийства и каннибалистского акта) возникло неведомое ранее людям сознание вины (чувство вины), которое послужило основным «пусковым механизмом» расщепления и эволюции дотолемического синкретичного психики и личности.

Главенствующая сфера личности – «Оно» - представлялась З. Фрейдом как руководствующаяся принципом удовольствия неорганизованная, но единая сила (включающая в себя различные неосознаваемые влечения, желания, побуждения, мотивы и пр.), выступающая в качестве совокупности движущих сил личности. В этой сфере, являющейся источником психосексуальной энергии и поставщиком ее для других сфер личности, происходит борьба Эроса и Танатоса, обуславливающая ее сущность и поведение личности. Как сфера личности «Я» происходит от комплекса Эдипа и руководствуется принципом реальности . «Я» включает в себя элементы опыта «Оно» и внешнего мира, разума и рассудительности, чувства страха, сострадания и совестливости, «располагает душевные явления во времени и подвергает их контролю реальности». «Я» замещает для «Оно» внешний мир и поэтому отчасти контролирует слепые силы «Оно». Но даже при этом «Я» «не является хозяином в собственном доме» и одновременно служит «трем господам» («Оно», «Сверх-Я» и внешнему миру), которые ему постоянно угрожают и держат в состоянии напряжения и страха.

«Сверх-Я» как сфера личности возникает на основе «Я» под влиянием чувств раскаяния и вины и является преимущественно продуктом социально-бытовых традиций и культуры. Эта сфера руководствуется принципом реальности и включает в себя совестливость, моральные черты и нормы поведения, основу социальных чувств и пр. Данная сфера осуществляет посредничество между «Я» и «Оно» и пребывает в постоянном конфликте с «Я». Сложная система взаимодействия сфер личности и борьба между ними обуславливают известную нестабильность личности и в особенности «Я», которое выступает как организационное начало личности, обеспечивающее ее защиту от самой себя и внешнего мира. Стремясь к координации и рационализации требований своих «господ» и смирению внутриличностного

конфликта, «Я», по З. Фрейду, создает своеобразные «защитные механизмы» («механизмы защиты»), обеспечивающие известную целостность и стабильность личности в условиях конфликта различных внутренних и внешних противоречивых мотиваций и установок.

Подчеркивая, что поведение личности обуславливается различными уровнями мотивации с точки зрения данности их самоконтролю, З. Фрейд увязывал проблему мотивации с разработанными им принципами динамики личности и ее изменчивости в зависимости от времени и деятельности. Дополняя теорию личности учением о характерах, он отметил, что характер личности в основном формируется в течение первых семи лет жизни и определяется факторами конституционального и индивидуального порядка. Подчеркивая особую роль детства в формировании личности, З. Фрейд констатировал, что в этом процессе существенную роль играет развитие психосексуальности и классифицировал характеры в зависимости от преобладающего влияния в их формировании той или иной эрогенной зоны (оральный, анальный, фаллический и уретральный).

Утверждая конфликтную природу личности, З. Фрейд полагал, что источником ее творческой деятельности также является конфликт (как психосексуальный феномен) и осуществил ряд специальных «патографических исследований», призванных подтвердить и проиллюстрировать эту идею.

Отстаивая положение о доминирующей роли сексуальности в творческом процессе (как высшей форме проявления личности), З. Фрейд исследовал связь и общие корни творчества и невроза, обратил внимание на творческую деятельность как средство психотерапии и смягчения личностного конфликта.

2. Сознательное, предсознательное, бессознательное.

В душевной жизни Фрейд выделяет *три уровня: сознание, предсознание и подсознание (бессознательное)*. Все психические процессы связаны между собой по горизонтали и по вертикали. Если мысль или чувство кажутся не связанными с предшествующими мыслью и чувством, то эти связи нужно искать в бессознательном.

Сознание

представляет собой, образно говоря, айсберг, большую часть которого занимает бессозна-тельное. В этой нижней части айсберга и находятся основные запасы психической энергии, побуждения и инстинкты.

Бессознательное и предсознательное отделены от сознательного особой психической инстанцией — «цензурой». «Цензура» выполняет две функции:

- вытесняет в область бессознательного неприемлемые и осуждаемые личностью собственные чувства, мысли и понятия; оказывает сопротивление активному бессознательному, стремящемуся проявиться в сознании

Предсознание

та часть бессознательного, которая может стать сознанием. Оно расположено между бессознательным и сознанием. Предсознание подобно большому складу памяти, в котором сознание нуждается при выполнении своей повседневной работы.

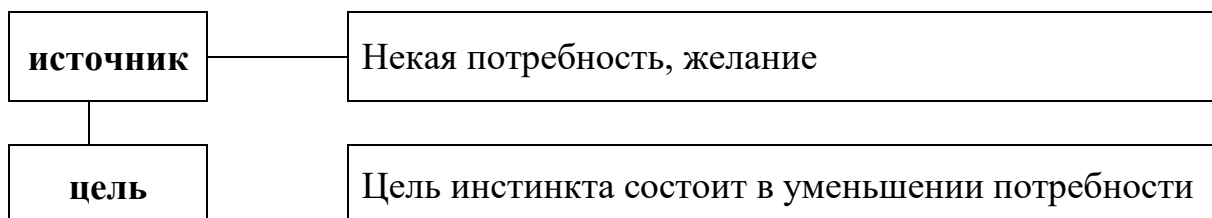
Бессознательное

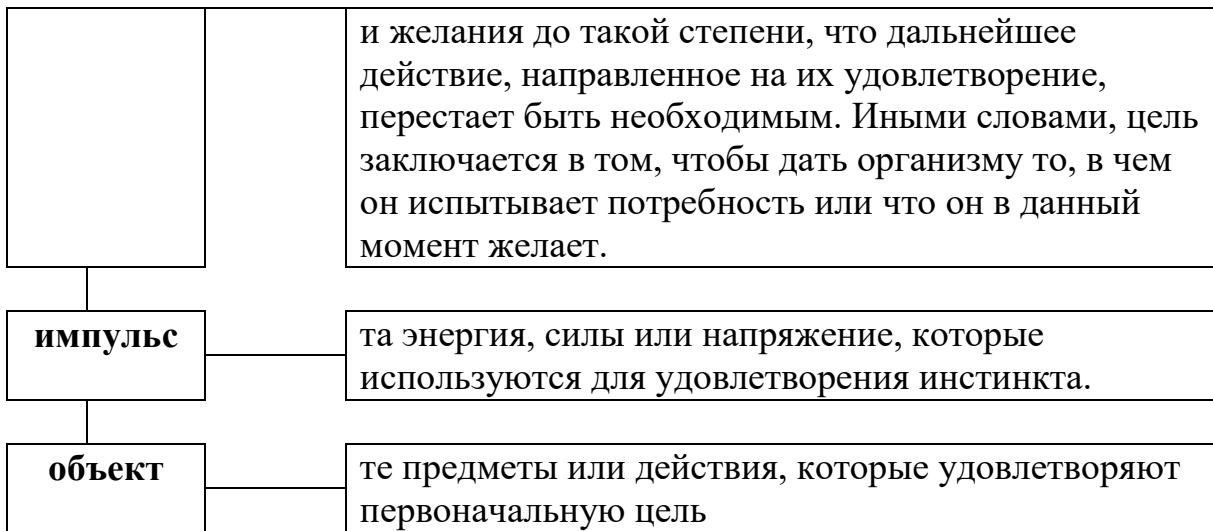
инстинкты, вообще недоступные сознанию, а также мысли и чувства, подвергнутые «цензуре». Эти мысли и чувства не утеряны, но не допускаются к воспоминанию, а поэтому проявляются в сознании не прямо, а опосредованно, окольными путями — в обмолвках, описках, ошибках памяти, сновидениях, «несчастных» случаях, неврозах. Происходит также сублимация бессознательного — замещение запретных влечений социально приемлемыми действиями. Бессознательное обладает большой жизнеспособностью и не подвластно времени. Мысли и желания, вытесненные в свое время в бессознательное и вновь допущенные в сознание даже через несколько десятилетий, не теряют своего эмоционального заряда и действуют на сознание с прежней силой.

3. Побуждения, инстинкты и принцип равновесия

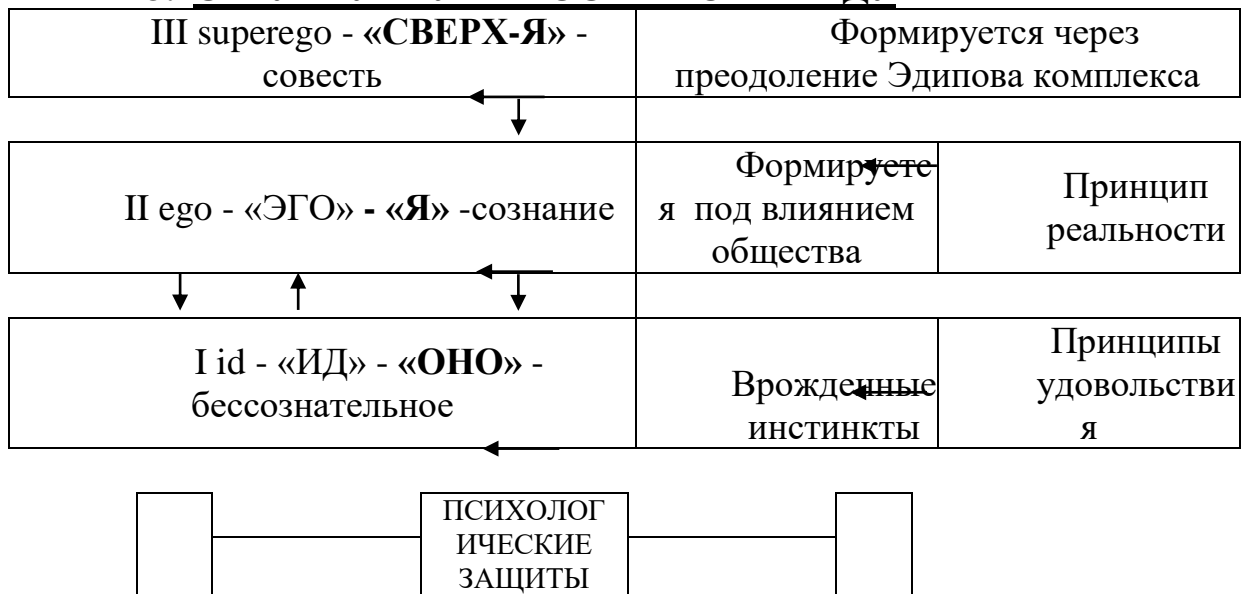
Инстинкты — это силы, побуждающие человека к действию.

Физические аспекты инстинкта Фрейд называл потребностями, психические — желаниями.





3. СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ ПО ФРЕЙДУ



2. Ранние альтернативы классического психоанализа (К. Г. Юнг, А. Адлер)

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ УЧЕНИЯ АЛЬФРЕДА АДЛЕРА

Неполноценность и компенсация. Адлер утверждал, что почти каждый человек имеет какие-то физические или психические, чаще всего характерологические недостатки, что формирует у него комплекс неполноценности. Это чувство неполноценности наряду с негативным может оказывать и позитивное влияние на личность, так как нередко является стимулом для достижения цели. В этих случаях комплекс неполноценности формирует устойчивое стремление быть не хуже, а лучше других, побуждает индивидуума к усилиям, делает его более упорным в достижении цели, благодаря чему он

добивается очень многого. «Чувство неполноценности, — писал Адлер, — само по себе не является ненормальным. Оно — причина многих улучшений в положении человека».

Борьба за превосходство. В своих ранних работах Адлер утверждал, что борьба за превосходство и агрессивные тенденции человека являются важным фактором в борьбе за выживание, самосовершенствование и самоутверждение. В отличие от Ницше Адлер не отождествлял агрессию с враждебностью, а рассматривал ее как инициативу к преодолению препятствий. Стремление к превосходству Адлер понимал не только как агрессию и «волю к власти», а намного шире — как побуждение улучшить себя, развить свои способности, свои потенциальные возможности. Стремление к превосходству, по Адлеру, является врожденным и коренится в эволюционном процессе. Все виды развиваются в направлении более эффективной адаптации к окружающему, в противном случае они погибают.

Таким образом, каждый индивидум стремится к самосовершенствованию и совершенствованию своих отношений с окружающей средой. Если цель превосходства включает в себя общественные интересы, то и развитие личности принимает конструктивный характер. Если же цель предполагает борьбу только за личное превосходство, лишена социального интереса, то такая цель, по мнению Адлера, не приносит удовлетворения индивидуму, деформирует его «жизненный стиль» и в конечном итоге приводит к неврозу.

Жизненные цели. Адлер полагал, что социальная адаптация — понятие слишком абстрактное. Каждый человек выбирает для себя более специфическую, отвечающую его индивидуальным особенностям, более конкретную жизненную цель. «Стремление к превосходству, — писал Адлер, — в каждом индивидуме лично и уникально. Оно зависит от того, каково для него значение жизни». Основа для формирования жизненных целей закладывается в детском возрасте как компенсация чувства неполноценности, неуверенности в себе и беспомощности в мире взрослых. Чем более выражено чувство неполноценности, тем сильнее гипертрофированы жизненные цели.

Жизненная цель носит защитный характер и служит как бы мостом между безрадостным настоящим и многообещающим будущим. Сформировавшись в детском возрасте, жизненная цель чаще всего полностью не осознается, но обеспечивает главные направления и задачи нашей деятельности.

Например, человек, стремящийся к власти, разовьет в себе определенные черты характера, необходимые для достижения этой цели: тщеславие, зависть, жестокость, амбицию. Адлер подчеркивает, что эти черты характера не являются ни врожденными, ни неизменными, но принимаются индивидумом как средство для достижения жизненной цели.

Адлер выделил три основные жизненные цели (задачи): работу, дружбу и любовь.

Работа приносит удовлетворение и чувство собственной значимости в той степени, в какой она полезна обществу. Дружба — выражение нашей причастности к людям, необходимость и потребность приспособливаться к окружающим и общаться с ними. Любовь — это тесный союз ума и тела, высшая форма кооперации между двумя индивидуумами противоположного пола. Эти три задачи, по Адлеру, всегда взаимосвязаны. «Решение одной помогает в разрешении других, мы даже могли бы сказать, что все они — аспекты одной и той же ситуации, одной и той же проблемы — необходимости для людей поддерживать и развивать жизнь в той среде, в которой они находятся».

Жизненный стиль. Это сугубо индивидуальный способ, выработанный каждым человеком для достижения своих жизненных целей. Это интегрированный стиль приспособления к среде и взаимодействия со средой. Жизненный стиль личности так же уникален, как уникальна и сама личность.

Жизненный стиль можно анализировать только с позиции отношения к индивидууму как к единому целому. Только при таком подходе кажущиеся изолированными привычки, черты характера, поступки дают нам целостное представление о личности, ее целях и жизненном стиле. «Главная задача индивидуальной психологии, — подчеркивает Адлер, — подтвердить это единство в каждом индивидууме — в его мышлении, чувствовании, действовании, в его независимом сознании и бессознательном — во всех выражениях его личности».

К основным факторам, влияющим на деформацию жизненного стиля, Адлер относил органическую неполноценность, избалованность и отверженность. У детей, страдающих каким-либо хроническим заболеванием, имеющих физические или психические недостатки, может развиваться резко выраженное чувство неполноценности, что может привести к утрате социального интереса, изоляции или выбору ложной жизненной цели. Однако те дети, утверждает Адлер, которые преодолевают чувство неполноценности, могут компенсировать недостатки и выработать для себя оптимальный жизненный стиль.

У детей, воспитанных в обстановке гиперопеки, чувство общности и социальный интерес развиты слабо. Избалованным детям не хватает уверенности в своих силах, так как все жизненные проблемы за них обычно решают другие. На первый план у таких детей выступает эгоцентризм и борьба за собственное превосходство.

Примерно в таком же положении и нежеланные, отвергнутые дети. Лишенные любви близких им людей, они теряют уверенность в своей полезности и нередко вырастают холодными и жестокими. Интересно в этом

отношении наблюдение самого Адлера: «Черты нелюбимых детей в наиболее развитой форме могут быть обнаружены при изучении биографий наиболее значительных врагов человечества. Бросается в глаза одна общая черта — все всеми с ними плохо обращались в детстве. Таким образом, у них развивалась нестойкость характера, зависть, враждебность; они не могут видеть других счастливыми».

Когда чувство неполноценности достаточно выражено, а социальный интерес развит недостаточно, индивидуум стремится к личному превосходству, так как в глубине души ему не хватает уверенности в том, что он сможет успешно сотрудничать с окружающими. Такие люди не приносят обществу ничего ценного, так как фиксированы на себе, а это неизбежно ведет к поражению, к чувству неудовлетворенности, к неврозу.

Схема апперцепции. Собственные представления индивидуума об окружающей среде и о себе Адлер назвал схемой апперцепции. Апперцепция — это свойство психики человека, выражающее зависимость восприятия предметов и явлений от предшествующего опыта и личностных особенностей субъекта.

Адлер подчеркивает, что поведение человека определяется его представлением об окружающем мире. Если свернутая в жгут веревка в сумерках покажется человеку живой змеей, то он может испытать такой же сильный страх, как если бы на месте веревки действительно была змея. Адлер считает, что «наши чувства не воспринимают реальные факты, а получают лишь субъективные образы, отражение внешнего мира». Схема апперцепции, по Адлеру, является частью жизненного стиля и во многом определяет поведение индивидуума.

Творческая сила личности. Адлер утверждал, что человек не является пассивным объектом воздействия внешней среды, а в борьбе за свое место в жизни сам активно влияет на внешнюю среду. Он подчеркивал, что люди — не беспомощные пешки в руках внешних сил; каждый из них сам формирует свою личность. «Индивидуум — и картина, и художник. Он — художник своей собственной личности».

К основным проявлениям творческой силы личности Адлер относил процессы формирования жизненной силы, жизненного стиля и схемы апперцепции. Творческая сила, по Адлеру, оказывает активное влияние на воздействие индивида с внешней средой, а следовательно, активно влияет на его судьбу. Роль психоаналитика заключается в том, чтобы вскрыть эти творческие силы и направить их в нужное русло. «Бесполезно пытаться развивать психологию, — писал Адлер, — на основе одних только низших побуждений, не принимая во внимание творческую силу ребенка, которая направляет побуждения, придает им форму, придает им значимую цель».

Чувство общности. В своих поздних работах Адлер большое внимание

уделяет социальным интересам личности, «чувству общности», под которым он понимал «чувство человеческой солидарности, связи человека с человеком... расширенное ощущение товарищества в человеческом обществе».

В определенном смысле все поведение человека, по мнению Адлера, социально, поскольку он развивается и функционирует в социальном окружении. Чувство общности Адлер понимает шире, чем взаимоотношения индивидуума и его ближайшего окружения; оно означает для него «заинтересованность в идеальном обществе всего человечества как в конечной цели эволюции»

Сотрудничество — одно из проявлений чувства общности. Способность к сотрудничеству (кооперации) имеет глубокие филогенетические корни, так как люди с давних пор объединялись при добывании пищи, на охоте, в защите от хищников и внешнего врага. Чувство общности и сотрудничество, по Адлеру, помогают строить такие социальные отношения, которые являются основанием для формирования полноценного конструктивного жизненного стиля. Чем слабее у человека выражено чувство общности и сотрудничества, тем сильнее выражено чувство неполноценности, и наоборот. «Все неудачники, — утверждал Адлер, — продукты неправильной подготовки в области общественного чувства. Все они не способны к сотрудничеству, одинокие существа, которые в большей или меньшей степени движутся противоположно остальному миру». И наоборот, Адлер полагал, что «если человек сотрудничает с людьми, он никогда не станет невротиком.

Механизм неврозов. Адлер утверждал, что всякий невроз есть не что иное, как результат конфликта между стремлением к могуществу и чувством собственной неполноценности.

Преодоление чувства неполноценности может идти несколькими путями: 1) путем успешной компенсации, в результате чего индивидуум достигнет цели в борьбе за основные жизненные блага; 2) посредством сверхкомпенсации (маленький и щуплый пытается казаться сильным, трусливый мнит себя героем и т. п.); 3) путем «ухода в болезнь», что есть скрытая тенденция к достижению превосходства. Последний путь, по Адлеру, и есть невроз. В то время когда здоровый человек ставит перед собой более или менее реальные, достижимые цели, невротик ставит перед собой фиктивные, заведомо невыполнимые цели. Развившийся невроз одновременно и маскирует собственную несостоятельность, и является средством «подчинения» себе окружающих.

Адлер расценивал невроз не как болезнь, а как своеобразный характер, деформированный жизненный стиль, а путь, избранный невротиком, — как компенсаторное приспособление к социальной среде. Исходя из этого, лечение невротиков, по Адлеру, должно сводиться к его перевоспитанию, коррекции фиктивных жизненных целей, что требует перевода их из подсознательного в сознательное.

Индивидуальная психотерапия. Прежде всего следует согласиться с мнением М. С. Лебединского (1971) о том, что психологию и психотерапию Адлера более правильное было бы называть не индивидуальной, а индивидуалистической.

Адлер выделил три основных этапа индивидуальной психотерапии: 1) понимание психотерапевтом специфического для пациента жизненного стиля; 2) помощь пациенту в понимании себя и своего поведения; 3) формирование у него повышенного социального интереса.

Первый этап. Чтобы распознать жизненный стиль, Адлер просил пациента подробно рассказать о себе. Особое внимание он обращал на воспоминания раннего детства, выяснял, не имели ли место физическая неполноценность, гиперопека или отверженность. Адлер подчеркивал, что не бывает «случайных воспоминаний». «Из бесчисленного количества впечатлений, — писал он, — с которыми сталкивается индивидуум, его память выбирает только те, которые... имеют отношение к его нынешней ситуации».

Адлер обращает внимание на то, что в беседе с пациентом важно обращать внимание не только на содержание его рассказа, но и на особенности его поведения, позу, мимику, интонацию. «Я считаю весьма ценным некоторое время воспринимать пациента как бы в пантомиме, то есть не обращать внимания на его слова, а прочитывать его более глубокие намерения из того, как он держит себя, как движется в ситуации». Кроме рассказа материалом для анализа могут служить сновидения, свободные ассоциации, рисунки и т. д.

Второй этап. Основная проблема невротика, считает Адлер, состоит в ошибочной схеме апперцепции и определяется нереалистичной и недостижимой целью превосходства. Главная задача психотерапевта заключается в том, чтобы вскрыть истинную структуру жизненного стиля пациента, выявить его фиктивные цели и перевести их в форму сознания. Осознанная фиктивная цель, по Адлеру, теряет способность решающим образом влиять на поведение человека. Понять себя — это означает прежде всего осознать, какое место ты занимаешь в окружающем мире, научиться видеть свои ошибки и понимать их последствия. Здесь нужно тесное содружество врача и пациента. Объяснения врача должны быть ясными и детальными, а главное — обращенными к непосредственному опыту пациента. От пациента требуется терпение и искреннее желание понять врача. Адлер подчеркивает: «Действительное изменение природы пациента может быть только его собственным делом... На лечение и его успех нужно всегда смотреть не как на успех консультанта, а как на успех пациента. Консультант лишь указывает на ошибки, истинной жизни должен добиваться сам пациент».

Третий этап. Адлер убежден в том, что в основе переживаний и стремлении невротика лежит забота о собственном престиже, и главная задача врача в этом случае заключается в том, чтобы переключить интересы пациента

с собственной персоны на интересы общества. «Я говорю пациентам, — писал Адлер, — вы можете вылечиться в две недели, если будете следовать предписанию: постарайтесь каждый день думать, как вы можете сделать кому-нибудь приятное».

КОМПЛЕКС НЕПОЛНОЦЕННОСТИ

Комплекс неполноценности, с которого Адлер начал разработку своей концепции, не следует понимать, как нечто патологическое, указывающее на болезнь. Неполноценность - нормальное, естественное для человека чувство. Адлер даже сформулировал афоризм: "чтобы быть полноценным человеком, надо обладать комплексом неполноценности" .

Как же это понимать? Первоначально Адлер обратил внимание на факты физиологической неполноценности отдельных органов: ведь ни у одного человека все органы не бывают хорошо сформированы и развиты. У одного - выносливое сердце, но больной желудок, у другого - хорошее зрение, но неважный слух, у третьего - сильный интеллект, но вялые чувства и т. д. органы и функции способны в какой-то мере заменять, компенсировать друг друга. Сердце с больным клапаном работает так, что развивает сильную сердечную мышцу. Слабовидящий человек склонен чаще прислушиваться. Но Адлера больше всего интересует компенсация в рамках одной функции: ребенок со слабым зрением тренирует себя в искусстве рассматривания предметов, человек со слабым слухом напрягает слуховой орган и постепенно учится различать самые тонкие различия звуков. Известно, что некоторые художники имели в детстве врожденную близорукость, а композиторы — плохой слух. Великий оратор Греции Демосфен в детстве заикался. Люди, обладающие слабым здоровьем, развивали свои силы и способности, борясь с недугом. Именно они нередко делают выдающиеся открытия и создают шедевры культуры .

Кроме физических дефектов существуют социально-культурные формы неполноценности. Адлер легко обнаруживает их в возрастных, половых, экономических, политических и моральных отношениях. Возраст - главный и универсальный источник неполноценности. Ребенок - несчастное существо. Ведь он почти во всем зависит от взрослых, вынужден им подчиняться, искать у них помощи. Да и сами детские отношения совсем не идиллические. В них мало нравственности, жалости, долга и много борьбы, эгоизма, напряженности. Даже некоторые детские прозвища ("Толстяк", "Косой", "Блоха") могли бы раскрыть множество драматических историй. Детство длится долго. Пока человек не повзрослеет, он чувствует себя неполноценным, и это чувство неполноценности сохраняется затем на всю жизнь - даже у преуспевающих людей, не говоря уже о неудачниках. Усилением чувства неполноценности сопровождается вступление личности в каждую новую возрастную фазу. Очень не уверены в себе подростки. Они вступают в групповую, общественную

жизнь, где нет родительской опеки и где надо проявлять ум, быстроту реакции, осведомленность, силу. Среди подростков идет борьба за престиж и лидерство в группе, за успех у противоположного пола. Поражение создает у подростка сильнейшее чувство неполноценности. Зрелый человек также подвержен этому чувству, если он по каким-либо причинам теряет свой социальный статус. И уж нечего говорить, сколь разочаровывающим, преисполненным униженности и бессилия может быть самочувствие старика - лишенного работы, ограниченного в средствах, потерявшего многих друзей и близких, забытого собственными детьми.

Половые отношения формируют у молодых людей чувство неполноценности. У девочки оно возникает потому, что к ней с самого детства относятся как к существу "второго сорта". Ее возможности изначально ограничены, поскольку огромная часть выигранных, превосходящих социальных позиций занята мужчинами. Но и у молодых людей нередко возникают сомнения, являются ли они "настоящими мужчинами", достаточно ли у них отваги, ума, свирепости, силы и других качеств, которые связывают с мужским идеалом. Быть мужчиной означает для большинства быть у власти, быть "наверху", а быть женщиной — значит подчиняться, быть "внизу".

Фрейд констатировал неполноценность женщины, связывая ее с женской анатомией и женской "завистью" к пенису. Адлер считал, что физиологически и психологически оба пола равноценны - и это должно стать незыблемым принципом воспитания.

Неравенство полов он объяснял неравенством социальных ролей мужчины и женщины, различием культурных требований к мужскому и женскому поведению. Протест против униженного положения, связанного с полом, Адлер называл "мужским протестом" и подчеркивал, что его можно наблюдать как у девушки, так и у юноши, который боится, что его назовут "бабой", "тряпкой", "девчонкой". Чувство неполноценности может возникать в связи с отношениями богатства и бедности, власти и безвластия, высокой и низкой квалификации.

Наконец, существует родовой общечеловеческий источник чувства неполноценности. "Мыслящий тростник" — так сказал когда-то о человеке Паскаль, вложив в эту краткую формулу всю гамму чувств, которую испытывает в глубине души человек, не знающий, зачем и почему он появился на свет, затерянный в бесконечных просторах Вселенной.

Завороженный универсальностью открытой им идеи, Адлер стремится превратить ее в объяснительный принцип всех перипетий истории и форм социального устройства. Представьте себе человека, говорит Адлер, одного и без всяких орудий в первобытном лесу. У него нет ни скорости бега, ни силы, ни когтей, ни клыков, ни толстой и теплой шкуры... Человек, рассматриваемый с точки зрения природы, есть неполноценное существо. Вся человеческая

культура: техника, язык, социальная организация, мораль, наука, религия — выросла в результате стремления преодолеть биологическую неполноценность.

Утверждая изначальную родовую неполноценность человека, Адлер шел по пути, который уже был намечен европейскими философами и антропологами. Ницше видел в современном человеке лишь "шаткий мост", промежуточное звено между обезьяной и "сверхчеловеком" будущего.

Признавая "объяснительную силу" адлеровского принципа неполноценности, следует видеть и его ограниченность. Фрейд, возражая Адлеру, отмечал, что многие дети не только не чувствуют своей неполноценности, но напротив, развивают нарциссизм, видят себя в "центре мира", в фокусе внимания окружающих. Многие уродливые, больные, лишенные зрения, с ампутированными ногами или руками люди, как это ни странно, не чувствуют себя ущемленными. Вообще, легче встретить человека излишне самоуверенного, чем страдающего комплексом неполноценности. Что же касается "природы человека", то, будучи уязвимой, ранимой, она обладает и огромным "запасом прочности", ресурсами, которые отсутствуют у других животных. Какое животное обладает разумом? Кто, подобно индийским йогам, может ходить по раскаленным углям, останавливать на много часов дыхание?

В ответ на критику Адлер заявлял, что "комплекс неполноценности" — лишь идея, объяснительный принцип, элемент общей схемы поведения, который должен рассматриваться в совокупности с другими элементами: "жизненным стилем", "компенсацией" и "социальным чувством". Он подчеркивал, особенно в последних своих работах, что дело не в фактической неполноценности, поскольку критерии полноценности и совершенства относительны, зависят от культуры. Дело в "генерализированном чувстве" неполноценности, которое вызывает приток сил и служит импульсом к действию.

Основные понятия теории личности К. Юнга.

Юнгом была сформулирована теория личного и коллективного бессознательного. Личное бессознательное состоит из забытых воспоминаний, подавленного опыта и сублимированных восприятий. Такая концепция сродни фрейдовскому понятию бессознательного.

Содержание коллективного бессознательного, известного также как безличное или трансперсональное бессознательное, является универсальным и не имеет корней в нашем личном опыте. Эта концепция является, вероятно, величайшим отступлением Юнга от Фрейда и его наиболее значительным вкладом в психологию.

Личное бессознательное. Материалом для формирования личного бессознательного становится прошлое индивида. Эта формулировка аналогична фрейдовскому понятию бессознательного. Личное бессознательное состоит из

болезненных и подавленных воспоминаний, а также незначительных воспоминаний, просочившихся из области сознания. Личное бессознательное содержит в себе часть личности, которые никогда не доходят до сознания.

Коллективное бессознательное. Коллективное бессознательное - это самое смелое и самое спорное понятие из предложенных Юнгом. Юнг идентифицирует коллективное, или трансперсональное, бессознательное с ядром всего психического материала, который не проходит через личный опыт. Его составляющие и образы появляются, распределяясь между людьми всех временных периодов и всех культур. Некоторые психологи, например Скиннер, безоговорочно приняли, что каждый человек рождается как "чистая доска", следовательно, психическое развитие возможно только через их личный опыт. Юнг постулирует, что психика ребенка уже хранит структуру, определяющую и каналы всего дальнейшего развития, и способы взаимодействия со средой. Эта базовая структура является, по существу, одинаковой у всех детей. Хотя мы развиваемся по-разному и становимся уникальными индивидами, коллективное бессознательное является общим для всех людей и, следовательно, едино.

Согласно Юнгу, мы рождены с психологическим наследством, так же как с биологическим. Оба являются важными детерминантами поведения и опыта.

Архетипы. Архетипы - это наследуемые склонности отвечать миру определенными способами. Они являются изначальными образами, воспоминаниями об инстинктивных энергиях коллективного бессознательного.

Юнг постулировал идею архетипа, изучив рассказы своих пациентов. Ряд пациентов Юнга описывали сны и фантазии, включавшие удивительные идеи и образы, содержание которых не могло быть прослежено из прошлого опыта индивида. Юнг предположил, что в коллективном бессознательном есть уровень образности. Юнг также открыл тесную связь между содержанием снов пациентов и мифическими и религиозными темами, найденными им в разных культурах.

Согласно Юнгу, архетипы являются структурно-формирующими элементами внутри бессознательного. Из этих элементов вырастают архетипические образы, которые доминируют и в существовании личных фантазий, и в мифологиях всей культуры. Архетипы обнажают "готовность продуцировать вновь и вновь одинаковые или сходные мифические идеи". Они имеют тенденцию появляться как основные паттерны - повторяющиеся ситуации и персонажи. Архетипические ситуации включают поиск, который осуществляет герой, путешествие по ночному морю и битву за освобождение от матери. Архетипические фигуры включают божественного ребенка, двойника, старого мудреца и предвечную мать.

С каждым архетипом может быть связано широкое разнообразие символов. Например, архетип матери включает в себе не только реальную мать каждого человека, но также все материнские фигуры и фигуры воспитанников.

Эта группа архетипа включает женщин вообще, мистические образы женщин, такие, как Венера или Девственная Мать и Мать Природа, поддерживающие и воспитывающие символы, такие, как церковь и рай. Архетип матери содержит в себе и позитивные и негативные черты, такие, как угрожающая, доминирующая или душащая мать. В средние века, например, этот аспект архетипа выкристаллизовался в образ ведьмы.

Сами архетипы являются формами без собственного содержания, которые служат для того, чтобы организовывать или направлять в определенное русло психологический материал. Они в чем-то подобны сухим руслам рек, чья форма определяет характеристики реки, когда-то протекавшей по ним. Архетипы являются носителями энергии. Все творчество - архетипический элемент.

Архетипические формы - это инфраструктура психики. Архетипические паттерны подобны паттернам, организованным в кристаллическую структуру. Нет двух совершенно одинаковых снежинок, но каждая снежинка имеет одну и ту же основную кристаллическую структуру. Подобно этому содержание психики каждого индивида, так же как опыта каждого индивида, уникально. Тем не менее общие паттерны, в которые эти опыты вливаются, определяются универсальными параметрами и основополагающими принципами, или архетипами.

Эго. Эго является центром сознания и одним из главных архетипов личности. Эго обеспечивает чувство постоянства и направления в нашей сознательной жизни. Оно противится нарушению хрупкой целостности сознания и пытается убедить нас, что мы должны всегда сознательно планировать и анализировать наш опыт.

Согласно Юнгу, психика в первую очередь состоит из бессознательного. Юнг, как и Фрейд, считал, что эго вырастает из бессознательного и привносит и разнообразный опыт, и воспоминания, продолжая деление между бессознательным и сознанием. В эго нет бессознательных элементов, только сознание содержит в себе выведенное из личного опыта. Мы привыкли верить, что эго является основным элементом психики, и в конце концов игнорируем другую половину психики - бессознательное.

Персона. Наша персона является внешним проявлением того, что мы предъявляем миру. Это характер, который мы считаем приемлемым; через него мы взаимодействуем с другими. Личность включает в себя наши социальные роли, одежду, которую мы носим, и наши индивидуальные способы выразить себя. Термин персона пришел из латыни, означая "маска" или "фальшивое лицо". Маска надевалась актерами в Древнем Риме. Чтобы социально функционировать, мы играем роль, используя приемы, свойственные именно этой роли. Даже тогда, когда мы не можем приспособиться к чему-либо, наши роли продолжают работать. Это роли, выражающие отказ.

Персона имеет и негативные, и позитивные аспекты. Доминирующая персона может подавить человека. Те, кто идентифицируется с персоной, видят себя в основном в границах своих специфических социальных ролей. Юнг назвал персону "согласованный архетипом". Как часть своей позитивной функции, она ограждает эго и психику от различных социальных сил и аттитюдов, которые сталкиваются с ними. Вдобавок персона является ценным инструментом для общения. В античной драме ненадежность человека передавалась с помощью искаженных масок, информируя о личности и о роли, которую играл актер. Персона может быть решающей в нашем позитивном развитии. Когда мы начинаем играть главную роль, наше эго мало-помалу стремится идентифицироваться с ней. Этот процесс является основным в личностном развитии.

Процесс тем не менее не всегда позитивен. В то время как эго идентифицируется с персоной, люди начинают верить, что они являются тем, чем претендуют быть. Согласно Юнгу, мы в конечном счете извлекаем эту идентификацию, чтобы изучить в ходе самореализации, или индивидуации, что же мы собой представляем. Небольшая группа других людей, окружающих нас, содержит проблемы их личностей, из-за культурных предубеждений и социальных срезов их персон.

Персона может быть выражена через объекты, которые мы используем, чтобы закрыть свое тело (одежда или покрывало), и через инструменты нашего занятия (лопата или портфель). Таким образом, обычные предметы становятся символами идентификации человека. Термин символ статуса (машина, дом или диплом) выражает понимание обществом важности имиджа.

Все эти символы могут быть найдены в снах как репрезентации персоны. Например, кто-либо с сильной персоной может появиться во сне как слишком нарядно одетый или стесненный слишком большим количеством одежды. Человек со слабой персоной может появиться голым или в открытой одежде. Одним из возможных выражений неадекватной персоны может быть фигура, не имеющая кожи.

Тень. Тень - это архетипическая форма, состоящая из материала, подавленного сознанием; ее содержание включает те тенденции, желания, воспоминания и опыты, которые отсекаются человеком как несовместимые с персоной и противоречащие социальным стандартам и идеалам. Тень содержит в себе все негативные тенденции, которые человек хочет отвергнуть, включая животные инстинкты, а также неразвитые позитивные и негативные черты.

Чем сильнее становится наша персона, тем более мы идентифицируемся с ней и тем больше отвергаем другие части самих себя. Тень представляет собой то, что мы намереемся сделать подчиненным в нашей личности, и даже то, чем мы пренебрегаем и чего никогда не развиваем в себе. В снах фигура тени

может появиться как животное, карлик, бродяга или любая другая подчиненная фигура.

В своих работах о подавлении и неврозе Фрейд, в первую очередь, рассматривал аспекты того, что Юнг называет тенью. Юнг нашел, что подавленный материал организован и структурирован вокруг тени, которая становится в буквальном смысле негативной самостью, или тенью эго. Тень часто является в опыте снов как темная, примитивная, враждебная или пугающая фигура, так как содержание тени насильственно вытеснено из сознания и антагонистично сознательной точке зрения. Если материал из тени возвращается обратно в сознание, она теряет очень многие из своих примитивных " пугающих черт. Тень наиболее опасна, когда не узнана. В этом случае человек проецирует свои нежелательные черты на других или подавляется тенью, не понимая ее. Образы врага, дьявола или понятие первородного греха являются аспектами архетипа тени. Когда большая часть материала тени становится осознанной, меньшая не может доминировать. Но тень является интегральной частью нашей природы и никогда не может быть полностью уничтожена. Личность, претендующая на то, чтобы не иметь тени, оказывается не сложным человеком, а двумерной карикатурой, отрицающей смесь хорошего и плохого, неизбежно присутствующую во всех нас.

Каждая подавленная частица тени представляет часть нас самих. И пока мы храним этот бессознательный материал, мы сами себя ограничиваем. По мере того как тень становится все более осознанной, мы получаем обратно подавленные части самих себя. Кроме того, тень остается негативной силой в психике. Тень - кладовая значительной инстинктивной энергии, спонтанной и жизненной - является главным источником нашей творческой энергии. Подобно всем архетипам, тень уходит корнями в коллективное бессознательное, и это может открыть доступ к множеству ценного бессознательного материала, отвергаемого эго и персоной.

Анима и анимус. Юнг считал очевидным, что составной частью персоны является некая бессознательная структура, и назвал ее анимой у мужчины и анимусом у женщин. Эта основная психическая структура служит средоточием всего психологического материала, который не согласовывается с тем, как именно человек осознает себя мужчиной или женщиной. Таким образом, насколько женщина осознанно представляет себя в границах того, что свойственно женщинам, настолько ее анимус будет включать те непознанные тенденции и опыт, который она считает свойственным мужчинам.

Для женщины процесс психологического развития влечет за собой начало диалога между ее эго и анимусом. Анимус может патологически доминировать благодаря идентификации с архетипическими образами (например, заколдованного принца, романтического поэта, призрачного любовника или

мародерствующего пирата) и/или из-за чрезвычайно сильной привязанности к отцу.

Анимус рассматривается Юнгом как отдельная личность. Когда анимус и его влияние на человека осознаны, анимус берет на себя роль связующего звена между сознанием и бессознательным, пока последнее постепенно не интегрируется в самость. Юнг рассматривает черты этого союза противоположностей (в данном случае, мужского и женского начал) как главную детерминанту выполнения личностью женской роли.

Подобный же процесс происходит между анимой и маскулинным эго у мужчины. Пока наша анима или анимус неосознанны, не приняты как часть нашей самости, мы будем стремиться проецировать их на людей противоположного пола:

Согласно Юнгу, родитель противоположного пола оказывает основополагающее влияние на развитие анимы или анимуса ребенка. Все связи с объектами противоположного пола, включая родителей, подвержены сильному воздействию фантазий анимы или анимуса. Этот архетип является одним из наиболее влиятельных регуляторов поведения. Он проявляется в снах и фантазиях как персонажи противоположного пола и функционирует в качестве важнейшего посредника между процессами сознания и бессознательного. Он ориентирован преимущественно на внутренние процессы, так же как персоне ориентирована на внешние. Это источник проекций, источник создания образа и доступ к творчеству. (Креативное влияние анимы видно на примере художников, рисовавших своих муз как богинь.) Юнг еще называл этот архетип и "образом души". Так как он способен приводить нас в соприкосновение с силами нашего бессознательного, то часто является ключом, открывающим нашу креативность.

Самость. Самость - наиболее важный и трудный для понимания архетип. Юнг назвал самость главным архетипом, архетипом психологического строя и целостности личности. Самость - архетип центрированности. Это единство сознания и бессознательного, которое воплощает гармонию и баланс различных противоположных элементов психики. Самость определяет функционирование целостной психики методом интеграции. Юнг открыл архетип самости только после своих исследований других структур личности.

Самость изображается в снах и образах или безлично (как круг, мандала, кристалл, камень), или персонифицированно (как королевская чета, божественный ребенок или другие символы божественности). Великие духовные учителя, такие, как Христос, Магомет и Будда, являются также и символами самости. Это символы целостности, единства, примирения противоположностей и динамического равновесия - целей процесса индивидуации.

Самость - глубокий внутренний руководящий фактор, который может показаться легко отличимым от сознания и эго, если не чуждым им. "Самость - не только центр, но и периферия, которая охватывает и сознание, и бессознательное: это центр всего, так же как эго - центр сознания" (Юнг, 1936).

Символы. Согласно Юнгу, бессознательное выражает себя в первую очередь через символы. Несмотря на то, что нет специфического символа или образа, полностью представляющего архетип (который является формой без специфического содержания), чем больше символ соответствует бессознательному материалу, организованному вокруг архетипа, тем более сильный, эмоционально заряженный ответ он вызывает.

Юнг изучал два вида символов: индивидуальные и коллективные. Под индивидуальными символами Юнг подразумевает "естественные" символы, которые спонтанно продуцируются человеческой психикой, в отличие от образов или рисунков, намеренно созданных художником. В дополнение к личным символам, находящимся в снах и фантазиях человека, существуют важные коллективные символы, которые часто являются религиозными образами, например крест, шестиконечная звезда Давида и буддийское колесо жизни. Символические способы выражения и образы представляют понятия, которые мы не можем полностью определить или целиком понять. Символы всегда имеют дополнительные значения, которые неясны или скрыты от нас. По Юнгу, за знаком стоит что-то еще, но символ, например дерево, является чем-то сам по себе - динамической, живущей сущностью. Символ может представлять психическую ситуацию человека, и он же является ситуацией в каждый данный момент.

2. Теория типов личности.

Среди всех понятий, предложенных Юнгом, интроверсия и экстраверсия, вероятно, получили самое широкое распространение.

Интроверсия. Выраженный аттитюд личности, которая ориентирована в первую очередь на свой внутренний мир, которой комфортнее в мире чувств и мыслей, чем во взаимодействии с окружающей средой.

Экстраверсия. Выраженный аттитюд личности, ориентированной, в первую очередь, вовне, которой проще с миром других людей и объектов.

Юнг обнаружил, что индивидов можно характеризовать как внутренне или внешне ориентированных. Интроверту комфортнее с внутренним миром мыслей и чувств, тогда как экстраверт чувствует себя "в своей тарелке" в мире объектов и других людей.

Нет чистых интровертов или чистых экстравертов. Юнг сравнивал эти два способа поведения с сердцебиением: есть ритмическое чередование между циклами сокращения (интроверсия) и циклами расширения (экстраверсия). Тем не менее каждый индивид предпочитает один или другой аттитюд и чаще действует в ключе предпочитаемого аттитюда.

Эти же качества определяют баланс между сознанием и бессознательным: в случае экстраверта вы обнаружите, что его бессознательное имеет интровертные черты, потому что все экстравертные проявлены в его сознании, а интровертные оставлены в бессознательном.

Интроверты интересуются в основном своими мыслями и чувствами и, находясь в своем внутреннем мире, могут потерять соприкосновение с миром внешним. Типичный тому пример - рассеянный профессор.

Экстраверты активно включены в мир людей и вещей; они, как правило, более социальны и более осведомлены о том, что происходит в мире вокруг них. Они нуждаются в том, чтобы защищать других, доминируя благодаря внешним обстоятельствам. Но от внутреннего мира они отчуждены. Жестко себя ведущие представители деловых кругов, не понимающие человеческих чувств и отношений, являются классическим примером несбалансированной экстраверсии.

Интроверты видят мир в том ключе, в каком он влияет на них, тогда как экстраверты-больше связаны со своим воздействием на мир.

Психологические функции: мышление, чувства, ощущения, интуиция. Одним из величайших вкладов Юнга в психологию является его теория типов. Юнг обнаружил, что различные люди думают, чувствуют, получают опыт общения с миром фундаментально различными способами. Его теория типов стала мощным инструментом, помогающим нам понять, как живут другие.

Юнг идентифицировал четыре фундаментальные психологические функции: мышление, чувства, ощущения, интуицию. Любая из них существует в интровертной или экстравертной форме. У каждого человека одна из функций является более осознанной, развитой и доминирующей. Юнг назвал эту функцию превосходящей и считал, что она действует из доминантного аттитюда (экстраверсии или интроверсии), а одна из трех оставшихся функций уходит глубоко в бессознательное и менее развита.

Мышление и чувства являются альтернативными способами формирования мнения, принятия решений и развития различных отношений. Мышление связано с объективной реальностью, со взглядами и объективным анализом. Мышление задает вопросы: "Что это значит?". Для него очень ценны содержание и общие принципы. Мыслительные типы (те индивиды, в ком доминирует мыслительная функция) - прекрасные составители планов; они стремятся следовать своим планам и абстрактным теориям даже тогда, когда те опровергаются новыми доказательствами.

Чувства фокусируются на ценности. Она может включать в себя взгляды на то, что хорошо и что плохо, что верно и что неверно, противопоставляемые желанию мышления действовать согласно логическим критериям. Чувство задает вопрос: "Насколько это ценно?".

Юнг классифицировал ощущения и интуицию, объединив их как способы сбора информации, в отличие от способов принятия решений. Ощущения опираются на непосредственный чувственный опыт, восприятие деталей и конкретных фактов: зрением, осязанием, обонянием. Реальный, непосредственный опыт дан прежде его обсуждения или анализа. Ощущение задает вопрос: "Что именно я воспринимаю?" Ощущающий тип имеет тенденцию реагировать на непосредственную ситуацию, он эффективен и продуктивен при любых кризисах и крайностях. Он работает с инструментами и материалами лучше, чем это делает любой другой тип. Интуиция является способом постижения сенсорной информации в терминах возможностей, прошлого опыта, будущих целей и бессознательных процессов. Интуиция задает вопрос: "Что могло бы случиться?". Использование опыта более важно для интуитивистов, чем актуальный опыт сам по себе. Люди с сильной интуицией продуцируют смыслы так быстро, что часто не могут отделить собственные интерпретации от необработанных сенсорных данных. Интуитивисты быстро интегрируют новую информацию, автоматически связывая с непосредственным опытом прошлый опыт и относящуюся к делу информацию. Так как сюда часто включается бессознательный материал, интуитивному мышлению свойственны и озарения, и ограничения.

Менее развитую у индивида функцию Юнг назвал низшей. Она является менее осознанной, наиболее примитивной и недифференцированной. Для некоторых людей она может представлять что-то вроде демонического влияния, потому что они могут лишь в очень малой степени понять ее и совсем не могут контролировать. Например, выраженный интуитивный тип, который не соприкасается со своей функцией восприятия, может расценить опыт сексуальных импульсов как таинственный или даже опасный. Менее представленная в сознании, низшая функция может служить проводником в бессознательное. Юнг говорил, что через нашу низшую функцию, ту, которая менее развита в нас, мы видим Бога. Благодаря борьбе с внутренними препятствиями мы можем ближе подойти к Божественному.

Для индивида комбинация всех четырех функций выражается в четко сформированном подходе к миру: чтобы сориентироваться, мы должны иметь функцию, которая удостоверяет, что что-то находится здесь (восприятие); вторую функцию, которая устанавливает, что именно есть (мышление); третью, устанавливающую, подходит это нам или нет, хотим мы принять это или нет (чувство); и четвертую функцию, которая указывает, откуда это пришло и в каком направлении будет развиваться (интуиция).

К сожалению, ни у кого все четыре функции не развиты одинаково хорошо. Каждый индивид имеет одну доминантную функцию и одну частично развитую вспомогательную функцию. Две другие функции, в общем, бессознательны и действуют со значительно меньшей эффективностью.

Развитая и осознанная, доминирующая и вспомогательная функции, их противоположности - все это уходит глубоко в бессознательное.

Функции одного типа показывают связи силы, слабости и предпочитаемого стиля деятельности. Типология Юнга особенно полезна, когда нам требуется понять социальные связи; она описывает различные способы восприятия и использует разнообразные критерии в создании и формировании мнений. Например, интуитивно-чувствующие ораторы не будут иметь такого же логичного, четко организованного стиля лекций, как мыслительно-ощущающие лекторы. Лекции первых больше похожи на бессвязный разговор, содержащий истории и передающий смысл темы с разных сторон, а не путем систематического развития.

Психологический рост: индивидуация

Согласно Юнгу, у каждого человека есть тенденция к индивидуации или саморазвитию. Юнг считал, что психика имеет врожденное стремление к целостности. Эта идея подобна понятию самореализации А. Маслоу, но базируется на более сложной теории психики, чем концепция последнего: "Индивидуация означает становление единого, цельного существа, и так как "индивидуальность" содержит в себе нашу сокровенную, совершенную и несравненную уникальность, индивидуация означает еще и ожидание нашей собственной самости. Мы, следовательно, могли бы интерпретировать индивидуацию как "путь к личности" или "самореализацию".

Индивидуация - процесс достижения целостности и, таким образом стремление к большей свободе. Процесс включает развитие динамической связи между эго и самостью с интеграцией различных частей психики: эго, персоны, тени, анимы и анимуса и других архетипов бессознательного. Когда люди становятся более интегрированными, они начинают выражать эти архетипы более тонкими и сложными способами. Индивидуация является развитием самости, а с точки зрения самости, целью является единство сознания и бессознательного.

Основные выводы:

1. Для достижения целостности человеку необходимо установить связь между сознательными и бессознательными процессами.

2. Индивидуация - процесс личностного развития в сторону целостности. Он включает установление связи между эго и самостью, интегрирование различных частей психики.

3. Эго - центр сознания, и самость - центр всей психики, включающей и сознательные, и бессознательные процессы.

4. Мышление, чувства, ощущения и интуиция - четыре фундаментальные психологические функции. Любая из них способна развиваться по экстравертному или интровертному типу. Ведущая функция более осознанна, более развита. Подчиненная - более примитивна и менее осознанна. Она может

служить дорогой в бессознательное. Четко очерченный подход к миру является результатом комбинации всех четырех функций.

5. Забытые воспоминания, подавленный опыт и сублимированные ощущения создают личное бессознательное. Содержание коллективного бессознательного не имеет корней в личном опыте, являясь универсальным для всех эпох и культур.

6. Архетипические образы можно увидеть во многих культурах и исторических периодах, что доказывается общими темами в мифах всего мира, народными сказками и легендами.

7. Главными структурами личности являются архетипы: самость, персона, эго, тень, анима или анимус.

8. Символы - первичная форма выражения бессознательного. Есть две формы символов, соответствующие двум формам бессознательных процессов: индивидуальная и коллективная.

9. Функции сновидений состоят в том, чтобы восстановить психологический баланс, общее психическое равновесие человека. К снам следует подходить как к живым сущностям, которые необходимо

внимательно наблюдать и извлекать из них опыт. Только так можно их понять.

10. Психика имеет внутреннее стремление к целостности, и у каждого человека есть тенденция к саморазвитию, или индивидуации.

11. Чтобы объединить данные духовного опыта, Юнг рассматривал весь спектр человеческой мысли и поведения. Мистические религиозные системы веры были для него важным выражением человеческих стремлений и идеалов.

12. Главным вкладом Юнга в психологию стало то, что он признал психологическую важность символов и детальный анализ их интерпретаций.

3. Неофрейдизм

Неофрейдизм – направление психоанализа, в рамках которого делается акцент на социокультурных детерминантах человеческой психики.

- язык и, шире, знаковые системы;
- межличностные отношения;
- социально-экономическая структура общества.

То, что подвергалось пересмотру после Фрейда:

- Значение сексуальности
- Характер и направленность сил, определяющих личность
 - «слабость» Я
 - значение прошлого.

Представители: К. Хорни, Г. С. Салливан, Э. Фромм, Ж. Лакан

Основные положения учения Анны Фрейд

- А. Фрейд дополнила психоаналитическое учение *концепцией целостности психической системы («Я» в качестве ее центра)*. В учении о психических структурах личности она прослеживает становление «Оно», «Я» и «Сверх-Я» ребенка, изучает соотношение их влияния на психику. Главной заслугой А. Фрейд в этой области является выделение так называемых *генетических линий развития*.

- Разрабатывая и наполняя конкретным психологическим содержанием основные положения классического психоанализа, А. Фрейд *подробно описала закономерности смены фаз нормального развития ребенка*.

- Она также рассмотрела широкий спектр *психических нарушений* — от «обыкновенных» трудностей воспитания (страхи, капризы, нарушения сна и аппетита) до тяжелых аутических расстройств — и предложила практические методы их лечения.

- Она выделила *несколько линий индивидуального развития*: от инфантильной зависимости в детстве до любви во взрослой жизни, от эгоизма к дружбе, от грудного вскармливания к рациональному питанию и т. д. По ее мнению, выявление достигнутого уровня развития по каждой линии, а также учет гармонии между ними позволяют поставить диагноз и дать рекомендации для решения практических вопросов: какой возраст наиболее благоприятен для поступления в детский сад и в школу, каков оптимальный срок появления второго ребенка в семье и т. п.

- Анна Фрейд считала, что психоаналитик, работающий с детьми, должен ставить перед собой сразу три дополнительных задачи одновременно:

1. Убеждать ребенка-невротика, что он болен.
2. Вновь и вновь завоевывать его доверие.
3. Убеждать ребенка пройти курс лечения.

- Взрослый человек приходит к психоаналитику, потому что им движет страдание. Он платит за лечение, и эта плата заставляет его проникнуть вглубь своих проблем. Наконец, взрослый человек идет к тому психоаналитику, которому доверяет. Ребенок еще не способен сравнивать себя с другими, не осознает тяжести своего психического состояния, и ему непривычно раскрывать себя перед незнакомым человеком. Поэтому Анна Фрейд не считала тратой времени играть с ребенком, вышивать, вязать, чтобы стать в его глазах «необходимой».

- Первоначально Анна Фрейд использовала *игру как способ установления контакта с ребенком*. Но работая с детьми, пережившими бомбежки Лондона во время Второй мировой войны, она сделала удивительное открытие. Ребенок, который имел возможность выразить в игре свои переживания, освобождался от страхов и невроз у него не развивался. Анна Фрейд подробно описала различия в реакциях на бомбежку Лондона у взрослых и детей в книге «Дети и

война» (1944). Взрослые стремились вновь и вновь рассказывать о своих чувствах психотерапевту, а дети молчали. Их реакция на пережитый страх выражалась игрой: ребенок строил дома из кубиков, сбрасывал на дома воображаемые бомбы-кубики, дом горел, завывали сирены, приезжали машины «скорой помощи», уводили в больницу убитых и раненых. Подобные игры могли продолжаться несколько недель...

- Уже на стадии завоевания доверия можно многое узнать о ребенке, анализируя его фантазии, рисунки и сновидения, о которых маленький пациент рассказывает по собственному желанию. Единственная трудность, с которой может справиться не каждый психоаналитик, — *неспособность ребенка к свободному ассоциированию*, потому что весь психоанализ построен на методе ассоциаций. Когда доверие завоевано, Анна Фрейд рекомендует разбирать с маленьким пациентом те его поступки, из-за которых он испытывает постоянную тревогу. *Цель подобных бесед — осознание ребенком того, что многие его плохие поступки не приносят ему никакой пользы, а только вредят.* Ребенок должен знать, что все, о чем он рассказывает психоаналитику, останется тайной. Взрослое окружение ребенка должно смириться с тем, что психоаналитик на какое-то время займет значительное место во внутреннем мире ребенка. Ребенок и психоаналитик заключают своеобразный союз против проблем.

- Когда к психоаналитику приходит взрослый, то лечение начинается с анализа прошлого. Но у ребенка прошлого или нет, или оно невелико! Обращаться к памяти малыша бессмысленно. Что же делать? Во-первых, *поддерживать постоянный контакт с семьей малыша.* Во-вторых, *записывать все детские воспоминания маленького пациента.* В-третьих, *уделить особое внимание анализу сновидений.* Как это ни удивительно, но дети не хуже взрослых понимают правила истолковывания сновидений. Как пишет сама Анна Фрейд, ребенок «забавляется этим исследованием отдельных элементов сна, похожим на игру в кубики, и очень гордится, когда у него что-то получается...» Многие дети умеют не только фантазировать, но и рассказывать истории с продолжениями. «Из таких рассказов с продолжением врач лучше понимает внутреннее состояние ребенка», — считает Анна. Рисунок — самое богатое поле для интерпретаций психоаналитика. В рисунке символически отражаются тревоги малыша, чувства к окружающим, желания, мечты и идеалы.

В чем новизна и оригинальность теории Анны Фрейд? Во-первых, она *воспринимает личность ребенка не только как совокупность Оно — Я — Сверх-Я, но и как открытую систему, находящуюся в постоянном развитии.* Во-вторых, *теория Анны творчески соединяет психоанализ и педагогику, игру и науку, психотерапию и философию.* В-третьих, она обнаружила, что *детские игры — не просто копирование взрослых или проявление конфликтов*

бессознательного. Детская игра по Анне Фрейд — *сознательная деятельность ребенка*. Детство неотделимо от игры. Методики Анны Фрейд не разбираются подробно, потому что Анна опиралась на классический психоанализ и они неизбежно в чем-то устарели. После Второй мировой войны игровую терапию с детьми стали активно осваивать различные психологические школы.

Неофрейдизм В. Райха

Основатель телесно-ориентированного психоанализа *Вильгельм Райх* родился в 1897 г. в Галиции. В 1922 г. он окончил медицинский факультет Венского университета. С 1919 г. Райх – член Венского психоаналитического общества. Райх становится первым клиническим ассистентом Фрейда, а позже – вице-директором психоаналитической клиники, основанной Фрейдом.

Телесно-ориентированный психоанализ. Для большинства отечественных студентов (и не только студентов) В.Райх известен как создатель телесно-ориентированного психоанализа. Решающее значение для этой концепции имеет понятие энергии.

Райх утверждал, что свободно текущая естественная жизненная энергия (“оргонная энергия”) является основой функционирования здоровой личности. Эта энергия, накапливаясь в результате переработки пищи, жидкости и кислорода, непрерывно течет по телу здорового человека. Избыток энергии, согласно Райху, рассматривается как сексуальное напряжение, для снятия которого необходим оргазм. Невротичные индивиды направляют энергию на поддержание мышечного напряжения, и тем самым подавляют свою сексуальность.

Хронические блокировки энергии на физическом уровне получили у Райха название “мышечная броня”. Под “броней” Райх имел в виду хроническое мышечное напряжение, изолирующее человека от неприятных эмоций, – когда мышцы напрягаются, чувства притупляются. “Мышечная броня” мешает свободной циркуляции оргонной энергии вверх и вниз по телу.

С точки зрения В.Райха, между хроническими энергетическими блокировками на энергетическом уровне и подавленными эмоциями на психическом уровне существует не просто параллель, а диалектическое единство. “Броня” является физической формой проявления структуры характера. Если изменить, “сломать” “броню”, изменится структура невротического характера.

Мышечное напряжение тесно связано с различного рода травмирующими ситуациями из прошлого опыта индивида. По мере формирования характера формируется и мышечное напряжение, складывающееся в “броню”. Согласно биоэнергетической модели В.Райха, чувства и импульсы, выражению которых мешает страх, видоизменяются, подавляются или скрываются, вызывая телесную ригидность, энергетический распад и деформацию личности.

Райх утверждал, что напряжение, накопившееся в скелетных мышцах тела, можно обнаружить в семи кругах “мышечной брони”, которые пересекают тело. Эти круги действуют как барьеры на пути течения энергии Оргона вверх и вниз. Круги “мышечной брони” расположены на уровне глаз, рта, шеи, груди, диафрагмы, живота и таза. В “вегетотерапевтические” методики Райха входило прямое манипулирование этими кругами мышц с целью освобождения их от “брони”. При надавливании и массировании мышц, расположенных в зоне того или иного круга, люди начинают обнаруживать и выражать доселе заторможенные эмоции (печаль, гнев, тоска и т.д.). Как только происходит эмоциональная разрядка накопившегося напряжения, подавляемые чувства проявляются и их можно анализировать.

Разрушение кругов “мышечной брони” происходит сверху вниз, “зажимы” на уровне таза являются последним “барьером” на пути личной свободы, и только сняв этот барьер, человек может ощутить полноценное сексуальное удовлетворение.

Структура характера. Рассматривая структуру невротического характера, Райх выделил в общем плане три уровня: глубинный (естественный), средний (извращенный) и верхний (маска воспитания). Согласно Райху, биологическая основа характера (его глубинный слой) позитивна: здесь присутствуют искренность, трудолюбие, склонность к сотрудничеству и стремление к любви. Из этого слоя исходят первичные биологические влечения: к труду, сотрудничеству, и, самое главное, сексуальное влечение. В результате морально-религиозного подавления первичных влечений формируются “вторичные влечения”, извращенные и антисоциальные. Совокупность “вторичных влечений” составляет промежуточный слой характера, состоящий из импульсов жестокости, садизма, сладострастия, жадности и зависти. Это то, что Райх сравнивает с понятием Ид в теории З. Фрейда.

Для поверхностного слоя характера личности среднего гражданина характерны сдержанность, вежливость, сострадание, ответственности, добросовестность и т.д. Это результат социализации человека, то, чему учит культура.

В результате такой “компоновки” каждый естественный энергетический импульс, стремящийся к реализации на биологической основе, вынужден проходить через слой вторичных извращенных влечений, и, таким образом, подвергаться искажению. Это искажение трансформирует и извращает исходную социальную природу естественных импульсов, препятствует любому подлинному проявлению жизни.

Основные положения учения Карен Хорни

- Отдавая дань благодарности З. Фрейду как своему учителю и признавая его ценный вклад в науку, Хорни стремилась устранить сомнительные и практически необоснованные, по ее мнению, положения психоанализа. Это стремление имело своим источником неудовлетворенность терапевтическими результатами психоанализа. Из собственной практики Хорни вынесла убеждение в том, что *психическую деятельность человека невозможно адекватно объяснить его биологической природой.*

- Она выступила за социологическую ориентацию психоанализа, считая, что *внутриличностные конфликты порождаются главным образом социальными факторами.*

- Рассмотрение невротических реакций человека Хорни соотнесла с раскрытием духовных ценностей западной цивилизации, характеризующихся проявлением индивидуализма и соперничества. *Причины возникновения внутриличностных конфликтов, а также основу всей мотивационной сферы она усматривала в так называемом «основном беспокойстве» («коренной тревоге»), порожденном ощущением беспомощности человека перед лицом враждебного мира.*

- Анализируя природу человека, Хорни обращала особое внимание на противоречие между потребностями индивида и возможностями их удовлетворения. «Основное беспокойство» порождает стремление к безопасности, вступающее в противоречие со стремлением к удовлетворению желаний. Эти проблемы она рассматривала с точки зрения раскрытия отношений между людьми, в зависимости от которых она различала потребности, направленные к людям, против людей и от людей. Каждое из этих отношений характеризуется усилением одного из элементов «основного беспокойства», где доминирующую роль в первом случае играет беспомощность, во втором — враждебность, в третьем — изоляция.

- Испытав влияние марксизма, она доказывала в теории, на которую опиралась в своей психоаналитической практике, что *все конфликты, возникающие в детстве, порождаются отношениями ребенка с родителями.* Именно из-за характера этих отношений у него возникает чувство тревоги, отражающее беспомощность ребенка в потенциально враждебном мире. Невроз не что иное, как реакция на тревожность. Описанные Фрейдом извращения и агрессивные тенденции являются не причиной невроза, а его результатом. Невротическая мотивация приобретает три направления: движение к людям как потребность в любви, движение от людей как потребность в независимости и движение против людей как потребность во власти (порождающая ненависть, протест и агрессию).

- Таким образом, Хорни *главную причину возникновения неврозов предлагала искать в социальном окружении человека, негативном воздействии*

на него цивилизации. Распад старых ценностей и зарождение новых на фоне разнообразных жизненных укладов становятся факторами, тормозящими выбор человеком определенных ориентации. Это способствует возникновению **внутриличностных конфликтов**, не осознаваемых личностью. Появляющееся при этом чувство тревоги ("основное беспокойство") заставляет человека стремиться к безопасности и порождает в качестве защиты от него *невротические потребности*:

- а) движение к людям;
- б) движение против людей;
- в) движение от людей.

Нормальное развитие личности предполагает равномерное сочетание этих тенденций. В основе каждой потребности лежит один из элементов "основного беспокойства": *при доминировании первой из них главную роль играет бессилие человека перед окружающим миром, второй - враждебность против людей, третьей - изоляция от них.* Если заметно преобладает одна из потребностей, то человек становится невротиком.

• При этом выделяются следующие *типы невротической личности*:

- а) *уступчивый* - личность стремится быть полезной другим людям, однако она подвергается их влиянию и оценке, ей часто не хватает самостоятельности;
- б) *агрессивный* - стремится к господству любыми средствами (сила, богатство и т.п.);
- в) *отстраненный* - старается избежать социальных конфликтов.

• Для преодоления внутренних конфликтов и защиты от негативных внешних воздействий человеком задействуются "**механизмы психической защиты**":

- а) *"идеализированный образ" своей личности* - маскируя на время аффективную напряженность, в действительности лишь усугубляет ее;
- б) *рационализация* - умение рационально обосновать конфликтную ситуацию (включает, например, метод самооправдания);
- в) *экстернализация* - перенесение внутренних процессов во внешнюю среду: соответственно ответственность ложится на внешние факторы.

Свои отрицательные качества — реальные или положительные — человек часто переносит на других людей по аналогии с механизмом проекции по Фрейдю. «Все вокруг стали невежливыми, грубыми, пожилого человека вперед не пропустят, придется самому всех расталкивать локтями, чтобы занять приличное место», — думает мужчина, который совершенно неожиданно оттолкнул вас от двери автобуса. «Все вокруг совершенно не соблюдают правил дорожного движения, как, уже красный свет, может, я успею проскочить?» — решает девушка, которая совершенно неожиданно «успевает проскочить» у вас под носом, когда вы переходите улицу на зеленый свет.

- Существует ли для Хорни разница между «нормальным» человеком и невротиком? Да, только она сравнивает «нормального» невротика и настоящего. Отличие между ними лишь *в размере противоречий между конфликтующими стремлениями*. Здоровый человек страдает от ситуационных неврозов, неврозы характера — подлинная болезнь, так как в их основе находится стойкий конфликт.

- Невротик (по Хорни) попадает в своеобразный замкнутый круг. Рассмотрим его на примере соперничества. Невротик постоянно сравнивает себя с другими, даже когда это бессмысленно — со знаменитостями на экране телевизора, с соседями, с родственниками, друзьями, посторонними людьми. Он хочет превзойти весь мир! Невротика важнее обойти всех, чем создать или сделать что-то стоящее. Желание быть самым лучшим может быть как осознанным, так и не осознанным. Неосознанное желание проявляется в виде фантазий, невротик и не догадывается, насколько важную роль в его жизни играют эти фантазии, что они направляют его мысли и поведение. Любая неудача при реализации «наполеоновских планов» переживается, как полный провал. А чужой успех переживается, как собственный неуспех — невротик очень завистлив. К тому же невротик постоянно сравнивает себя с «идеальным Я», и получается, что невротик соперничает как с окружающими его людьми, так и с самим собой! Жизнь невротика, образно говоря, представляет собой непрерывную борьбу нанайских мальчиков — «реальное Я» против «идеального Я». Соперничество неотделимо от враждебности. «Реакции невротика определяются ненасытным и неразумным ожиданием, что никто во всем мире, кроме него самого, не может быть умным, влиятельным, привлекательным, популярным, — пишет Хорни в статье «Культура и невроз» (1936). — Они становятся разъяренными или переживают свои старания как тщетные, если кто-нибудь другой напишет хорошую пьесу или научную работу, сыграет выдающуюся роль в общественной жизни. Если такая установка сильно выражена, то в ситуации психоанализа, например, можно наблюдать, как любой прогресс в лечении пациент рассматривает как победу аналитика, абсолютно игнорируя тот факт, что он отвечает его собственным жизненным интересам».

- Адлер считал, что чувство неполноценности — врожденная основа психики любого человека. Карен Хорни отказывается от слова — «врожденной», но в ее теории чувство неполноценности присутствует. Она пишет, что *«чувство неполноценности является одним из наиболее распространенных психических нарушений нашего времени и культуры (...)* Чувство неполноценности не всегда порождается невротическим соперничеством. Это сложное явление, которое может быть обусловлено различными обстоятельствами. Но оно всегда связано с отказом от соперничества и служит этой цели». (Карен Хорни, «Культура и невроз».)

- Невротик завистлив и враждебен по отношению к другим людям. Когда вступает в действие защитный механизм проекции, то невротик переносит собственные негативные чувства на окружающий мир. Парadoxально: страх начинает вызываться не только неудачей, но и успехом! «Если я желаю уничтожить каждого, кто добился успеха, я автоматически допускаю такие же реакции и у других. Итак, путь к успеху чреват для меня враждебностью со стороны других людей. Более того, при малейших неурядицах в достижении своих целей я буду уничтожен». Успех для невротика — рискованное дело, а неудача — опасность уничтожения как личности. Что же делать? Единственный выход — отказаться от любых целей, предполагающих соперничество с кем-либо.

- Карен Хорни утверждает, что *мужчины завидуют тому факту, что женщины могут рожать детей*. Эта зависть заставляет сильный пол отчаянно доказывать свои творческие способности, создавая цивилизации. В процессе психоанализа Хорни узнавала чувство зависти к женщинам по его внешним проявлениям — чувствам униженности и отчаяния.

- *Развитие человека, по Хорни, драматично, пессимистично и неизбежно невротично*. Рождаясь, ребенок сразу попадает в замкнутый круг: Любой ребенок тревожен — Тревога ведет к отчуждению — Появляется потребность возвыситься над другими людьми — Создается «идеальное Я» — Постепенно противоречия между «идеальным Я» и реальным становятся огромными, между ними пролегал пропасть... «Мы живем в культуре соперничества и индивидуалистичности. Основаны ли грандиозные экономические и технические достижения нашей культуры на принципе соперничества, возможны ли они только на этой основе — этот вопрос должны решать экономисты или социологи. Психолог же может оценить ту личную цену, которую мы вынуждены за это платить», — пишет Карен Хорни в работе «Культура и невроз».

- Хорни, так же как и Фрейд, пытается раскрыть тайны женской психологии. У Фрейда *движущей силой развития женщины является зависть к мужчине*. Хорни считает эту мысль предубеждением мужчин-психоаналитиков. «Желание быть мужчиной, — пишет она в книге «Психология женщины», — как указывал Альфред Адлер, может оказаться выражением желания иметь все те качества и привилегии, которые в нашей культуре считаются мужскими, такие как сила, смелость, независимость, успех, сексуальная свобода, право выбора партнера (...) каждый человек, принадлежащий к какому-то меньшинству или к менее привилегированной группе, имеет тенденцию использовать свой статус в качестве ширмы для чувств неполноценности, откуда бы они не происходили, и что важно постараться обнаружить их источники (...) желание быть мужчиной может прикрывать собой вытесненное честолюбие. Амбиции невротиков могут оказаться настолько разруши-

тельными, что они насквозь пропитаны тревогой, и, следовательно, их приходится вытеснять. Это верно как для мужчин, так и для женщин, но благодаря особенностям состояния культуры вытесненные разрушительные амбиции у женщин способны заявлять о себе в сравнительно безобидном символе — в виде желания быть мужчиной». «В любви оно может проявляться двумя способами: подлинное эротическое желание часто затемняется или замещается целями соперничества — быть наиболее популярным, иметь больше всего свиданий, любовных писем, любовниц (или любовников), выступать в качестве наиболее желаемого мужчины или женщины».

- Мужчины и женщины по-разному относятся к возрасту и любви. Женщина больше чем мужчина боится потерять любовь и молодость. Почему? «Мы бы посчитали невротическим проявлением, если бы мужчины, приближаясь к пятому десятку, начинали испытывать страх и подавленность. Для женщины же это считается в порядке вещей, и в известном смысле это действительно естественно до тех пор, пока привлекательность представляет собой уникальную ценность. Хотя возраст — для всех проблема, он превращается в нечто ужасное, коль скоро в центре внимания находится молодость (...) Вряд ли женщина способна столь же серьезно отнестись к задаче развивать собственную личность, как она относится к своей любовной жизни, если в ней постоянно поддерживается настрой на то, что ее зрелые годы ценности не представляют, и она считает их преклонными».

Гуманистический психоанализ Э. Фромма

Основные положения учения Эриха Фромма

- *Отвергал биологическую детерминированность поведения личности*, утверждая, что природа индивида в этическом плане носит нейтральный характер ("ни добрая, ни злая"). Известный психолог явился наиболее социально ориентированным из всех психоаналитиков. Его перу принадлежат сочинения "Бегство от свободы" (1941), "Человек как он есть" (1947), "Анатомия человеческой деструктивности" (1973), "Иметь или быть" (1976).

- *Направленность развития человека, по его взгляду, зависит от конкретных социальных условий.* "Наиболее прекрасные и самые безобразные склонности человека представляют собой не компоненты фиксированной и биологически заданной человеческой природы, а результаты социального прогресса, который творит людей." Фромм стремился расширить горизонты психоаналитической теории, подчеркивая *роль социологических, политических, экономических, религиозных и антропологических факторов в формировании личности.*

- Его интерпретация личности *начинается с анализа условий существования человека и их изменений* в период с конца Средневековья до

нашего времени. По завершении своего исторического анализа Фромм сделал вывод о том, что неотъемлемой чертой человеческого существования в наше время является одиночество, изоляция и отчужденность.

- В то же время он был уверен, что *для каждого исторического периода было характерно прогрессивное развитие индивидуальности по мере того, как люди боролись за достижение большей личной свободы в развитии всех своих потенциальных возможностей.* Однако значительная степень автономии и свободы выбора, которыми наслаждаются люди, живущие в современном западном обществе, были достигнуты ценой утраты чувства полной безопасности и появления ощущения личной незначимости.

- С точки зрения Фромма, перед сегодняшними мужчинами и женщинами стоит болезненная дилемма. *Невиданная свобода от жестких социальных, политических, экономических и религиозных ограничений (как это имеет место сегодня в американской культуре) потребовала компенсации в виде чувства безопасности и чувства принадлежности к социуму.* Фромм полагал, что эта пропасть между свободой и безопасностью стала причиной беспримерных трудностей в человеческом существовании. Люди борются за свободу и автономию, но сама эта борьба вызывает чувство отчуждения от природы и общества. Люди нуждаются в том, чтобы обладать властью над своей жизнью и иметь право выбора, но им также необходимо чувствовать себя объединенными и связанными с другими людьми. Согласно Фромму *интенсивность этого конфликта и способы его разрешения зависят от экономических и политических систем общества.*

- Как люди преодолевают чувства одиночества, собственной незначимости и отчужденности, сопутствующие свободе? Один путь - отказаться от свободы и подавить свою индивидуальность. Фромм описал *несколько способов бегства от свободы.*

- 1). Первый из них - **авторитаризм** - определяется как склонность соединять самого себя с кем-то или чем-то внешним, чтобы обрести силу, утраченную индивидуальным «Я». Авторитаризм проявляется как в мазохистских, так и в садистских тенденциях. *При мазохистской форме авторитаризма* люди проявляют в отношениях с окружающими чрезмерную зависимость, подчиненность и беспомощность. *Садистская форма*, наоборот, выражается в эксплуатации других, доминировании и контроле над ними. У одного и того же человека обычно присутствуют обе тенденции.

- 2). Второй механизм бегства от свободы - **деструктивность**. Следуя этой тенденции, человек пытается преодолеть чувство неполноценности, уничтожая или покаяя других. По Фромму долг, патриотизм и любовь - общераспространенные примеры рационализации деструктивных действий.

- 3). Наконец, люди могут избавиться от одиночества *путём абсолютного подчинения социальным нормам, регулирующим поведение.* Термин

конформность автомата Фромм применял к человеку, который использует данную стратегию, благодаря чему он становится абсолютно таким, как все другие и ведёт себя так, как общепринято.

- Согласно Фромму в противовес трем перечисленным механизмам бегства от свободы существует также *опыт позитивной свободы*, благодаря которому можно избавиться от чувства одиночества и отстраненности. Фромм считал, что люди могут быть автономными и уникальными, не теряя при этом ощущения единения с другими людьми и обществом. Он называл вид свободы, при котором человек чувствует себя частью мира и в то же время не зависит от него, позитивной свободой. Достижения позитивной свободы требуют от людей спонтанной активности в жизни. Фромм отмечал, что спонтанную активность мы наблюдаем у детей, которые обычно действуют в соответствии со своей внутренней природой, а не согласно социальным нормам и запретам. В своей книге «Искусство любви», одной из наиболее известных, Фромм подчеркивал, что *любовь и труд* - это ключевые компоненты, с помощью которых осуществляется развитие позитивной свободы посредством проявления спонтанной активности. Благодаря любви и труду люди вновь объединяются с другими, не жертвуя при этом своим ощущением индивидуальности или целостности.

- Помимо этого, по его убеждению, *в природе человека заложены уникальные экзистенциальные потребности*. Они не имеют ничего общего с социальными и агрессивными инстинктами. Фромм утверждал, что конфликт между стремлением к свободе и стремлением к безопасности представляет собой наиболее мощную мотивационную силу в жизни людей. Дихотомия **свобода-безопасность** - этот универсальный и неизбежный факт природы человека - обусловлена экзистенциальными потребностями. Фромм выделил пять основных экзистенциальных потребностей человека.

1. *Потребность в установлении связей*. Чтобы преодолеть ощущение изоляции от природы и отчужденности, всем людям необходимо о ком-то заботиться, принимать в ком-то участие и нести ответственность за кого-то. Идеальный путь связи с миром осуществляется благодаря «продуктивной любви», помогающей людям трудиться вместе и в то же время сохранять свою индивидуальность. Если потребность в установлении связей не удовлетворена, люди становятся нарциссичными: они отстаивают только свои эгоистические интересы и не способны доверяться другим.

2. *Потребность в преодолении*. Все люди нуждаются в преодолении своей пассивной животной природы, чтобы стать активными и творческими создателями своей жизни. Оптимальное разрешение этой потребности заключается в созидании. Дело созидания (идеи, искусство, материальные ценности или воспитание детей) позволяет людям подняться над случайностью и пассивностью их существования и тем самым достичь чувства свободы и

собственной значимости. Невозможность удовлетворения этой жизненно важной потребности является причиной деструктивности.

3. *Потребность в корнях.* Люди нуждаются в том, чтобы ощущать себя неотъемлемой частью мира. Согласно Фромму эта потребность возникает с самого появления на свет, когда разрываются биологические связи с матерью. К концу детства каждый человек отказывается от безопасности, которую обеспечивает родительская опека. В поздней зрелости каждый человек сталкивается с реальностью отрыва от самой жизни, когда приближается смерть. Поэтому на протяжении всей своей жизни люди испытывают потребность в корнях, основах, в чувстве стабильности и прочности, сходном с ощущением безопасности, которое в детстве давала связь с матерью. Наоборот, те, кто сохраняют симбиотические связи со своими родителями, домом или сообществом как способ удовлетворения своей потребности в корнях, не способны, ощущать свою личностную целостность и свободу.

4. *Потребность в идентичности.* Фромм считал, что все люди испытывают внутреннюю потребность тождества с самими собой; идентичности, благодаря которой они чувствуют свою непохожесть на других и осознают, кто и что они на самом деле. Короче говоря, каждый человек должен быть способным сказать: это я. Индивидуумы с ясным и отчетливым осознанием своей индивидуальности воспринимают себя как хозяев своей жизни, а не как людей, постоянно следующих чьим-то указаниям. Копирование чьего-либо поведения, доходящее даже до степени слепой конформности, не дает возможности человеку достичь подлинного чувства идентичности.

5. *Потребность в системе взглядов и преданности.* Наконец, согласно Фромму людям необходима стабильная и постоянная опора для объяснения сложности мира. Эта система ориентации представляет собой совокупность убеждений, позволяющих людям воспринимать и постигать реальность, без чего они постоянно оказывались бы в тупике и были неспособны действовать целеустремленно. Фромм особо подчеркивал значение формирования объективного и рационального взгляда на природу и общество. Он утверждал, что рациональный подход абсолютно необходим для сохранения здоровья, в том числе и психического.

Люди нуждаются также и в объекте преданности, в посвящении себя чему-то или кому-то (высшей цели или Богу), в чем заключался бы для них смысл жизни. Такое посвящение даёт возможность для преодоления изолированного существования и наделяет жизнь смыслом.

ТЕМА 14. ВОЗНИКНОВЕНИЕ ГЕШТАЛЬТПСИХОЛОГИИ

План

1. Основные положения гештальтпсихологии.
2. Теория поля К. Левина.

1. Основные положения гештальтпсихологии.

Гештальтпсихология - (от немецкого *bestalt* - образ, форма) - направление в западной психологии, возникшее в Германии в первой трети XX века и выдвинувшее *программу изучения психики с точки зрения целостных структур (гештальтов)*, первичных по отношению к своим компонентам.

Ядро образовал триумвират, в который входили Макс Вертгеймер (1880-1943), Вольфганг Келер (1887-1967) и Курт Коффка (1886-1941). Они встретились в 1910 году во Франкфурте-на-Майне в Психологическом институте, где Вертгеймер искал экспериментально ответ на вопрос о том, как строится образ восприятия видимых движений, а Келер и Коффка были не только испытуемыми, но и участниками обсуждения результатов опытов. В этих дискуссиях зарождались идеи нового направления психологических исследований.

Гештальтпсихология выступила против выдвинутого структурной психологией (В.Вундт, Э.Б. Титченер и др.) принципа расчленения сознания на элементы и построения из них по законам ассоциации или творческого синтеза сложных психических феноменов. Идея о том, что внутренняя, системная организация целого определяет свойства и функции образующих его частей, была применена первоначально к экспериментальному изучению восприятия (преимущественно зрительного). Это позволило изучить ряд его важных особенностей: константность, структурность, зависимость образа предмета («фигуры») от его окружения («фона») и др. при анализе интеллектуального поведения была прослежена роль сенсорного образа в организации двигательных реакций. Построение этого образа объяснялось особым психическим актом постижения, мгновенного схватывания отношений в воспринимаемом поле.

Эти положения гештальтпсихология противопоставила бихевиоризму, который объяснял поведения организма в проблемной ситуации перебором «слепых» двигательных проб, случайно приводящих к удачному решению. При исследовании процессов человеческого мышления основной упор был сделан на преобразования («реорганизацию», новую «центрировку») познавательных структур, благодаря которому эти процессы приобретают продуктивный характер, отличающий их от формально-логических операций, алгоритмов и т.п.

Хотя идеи гештальтпсихологии и полученные ею факты способствовали развитию знания о психических процессах (прежде всего разработке категории психического образа, а также утверждению системного подхода), её идеалистическая методология (восходящая к феноменологии) препятствовала детерминистскому анализу этих процессов. Психические «гештальты» и их преобразования трактовались как свойства индивидуального сознания, зависимость которого от предметного мира и деятельности нервной система представлялась по типу изоморфизма (структурного подобия), являющегося вариантом психофизического параллелизма.

Суть гештальтпсихологии:

1. *Основные положения* – утверждение, что исходными, первичными данными психологии являются целостные структуры, в принципе не выводимые из образующих гештальткомпонентов и не сводимые к ним. Гештальт представляет собой специфическую организацию частей, целое, которое нельзя изменить без его разрушения: свойства целого определяются самим целым, они вторичны. Гештальтам присущи собственные характеристики и законы.

2. *Главная проблема и объяснительный принцип в гештальтпсихологии* - целостность психологических структур. *Предмет изучения* - учение о целостности психических явлений. *Метод исследования* - феноменологическое описание, направленное на непосредственное и естественное наблюдение содержания своего восприятия, своего переживания, на выявление в сознании образных структур или целостностей.

3. *Понятие «инсайта»* - (от англ, понимание, озарение, внезапная догадка) - интеллектуальное явление, суть которого в неожиданном понимании стоящей проблемы и нахождение ее решения.

4. Многочисленные и тонкие экспериментальные исследования, проведённые преимущественно на процессах восприятия и мышления, доказали, что действительно психические образования обладают *первичной целостностью*. В основе практики лежала одна из двух сложных концепций мышления - либо ассоцианистская (обучение строиться на упрочнении связей между элементами), либо формально - логического мышления. Обе препятствуют развитию творческого, продуктивного мышления. У детей, обучающихся геометрии в школе на основе формального метода, несравненно труднее выработать продуктивный подход к задачам, чем у тех кто вообще не обучался.

2. Теория поля К. Левина.

Теорию, близкую к гештальтизму, но применительно к мотивам поведения, а не психическим образам (чувственным и умственным) развивал

известный немецкий психолог **Курт Левин (1890 - 1947)**. Он назвал ее **"теорией поля"**.

- Понятие о "поле" было заимствовано им, как и другими гештальтистами, из физики и использовалось в качестве аналога гештальта.

- Курт Левин, разделяя подходы гештальтпсихологии, изучал социально-психологические проблемы личности, групповой дифференциации, типологии стиля общения. Он является автором работы "Теория поля и обучение" (1942).

- Потребность в его теории рассматривалась как динамическое состояние, возникающее у человека при осуществлении какого-нибудь намерения, действия. "Потребность - мотор человеческого поведения".

- К.Левин различал потребности:

- а) истинные - потребность к труду, самоутверждению, и т.п.;

- б) квазипотребности - возникают у человека в данный момент, в данной ситуации; они - порождение динамически заряженной системы. Удовлетворение квазипотребностей состоит в разрядке ее динамического напряжения. Способ удовлетворения потребностей у каждого человека носит гибкий характер ввиду их разнообразного содержания.

- Удовлетворение потребности может приобрести характер замещающего действия. Это зависит от степени напряженности системы; недостижимость цели приводит к символическому замещению.

- Типы замещений:

- а) эквивалентные замещения - когда достигается реальная цель, но другим путем;

- б) замещения *pars pro toto* - выполнение деятельности идет в направлении первоначальной цели, но останавливается;

- в) нереальные символические решения - человек при помощи воображения совершает идентичное требуемому действие с достижением цели. К.Левин различал внутреннюю и внешнюю цель деятельности. При этом эффективность замещения связана с достижением именно внутренней цели.

- К.Левин подчеркивал связь квазипотребности с предметом. "Вокруг нас существует мир предметов, которые обладают определенной валентностью". Он предложил говорить не отдельно о субъекте и психологическом окружении, а о включающем и то и другое "жизненном пространстве" индивида, в котором реализация возможностей человека определяется как поведение. Поведение детерминируется той конкретной целостностью, в состав которой входят и личность, и ее психологическое окружение.

- Цель образуется у человека на основе выбора заданий в некотором наличном "предметном поле" (это поле представлено набором задач различной трудности, которые предъявляются испытуемому извне). Тенденция к решению задач выступает в качестве средств при достижении внутренних целей субъекта, связанных с его достаточно высокими притязаниями в отношении

результатов деятельности. За выбором заданий стоит особый процесс - образование цели. В качестве механизма целеобразования рассматривается процесс анализа и оценки заданий по параметрам валентности (ценности) и вероятности успеха.

- Большое внимание К. Левин уделял проблеме "групповых структур". Он изучал типы лидерства (демократическое, анархическое, авторитарное) и отвечающие им "групповые атмосферы". Внутригрупповые отношения различал на:

- а) неформальные - изначально присущие группе (симпатия, антипатия, покровительство и др.), которым принадлежит ведущая роль;

- б) отношения конкретной деятельности, в которую включается группа и которые лишь накладываются на неформальные.

- К.Левин разработал теорию "структурированности психологического окружения". Ее суть заключается в следующем: окружение личности имеет дифференцированную структуру и разделяется на отдельные области, определяющие эмоциональные и познавательные процессы. Это окружение "переструктурируется" при переходе, например, человека из одного возрастного периода в другой. Личность, по К.Левину, существует в "системе напряжений". Она перемещается в среде (жизненном пространстве), одни районы которой ее притягивают, другие - отталкивают.

- Следуя этой модели, Левин совместно с учениками провел множество экспериментов по изучению динамики мотивов. Один из них выполнила приехавшая с мужем из России Б.В.Зейгарник. Испытуемым предлагался ряд заданий. Одни задания они завершали, тогда как выполнение других под различными предлогами прерывалось. Затем испытуемых просили вспомнить, что они делали во время опытов. Оказалось, что память на прерванное действие значительно лучше, чем на завершённое. Этот феномен, получивший имя "эффекта Зейгарник", говорил, что энергия мотива, созданная заданием, не исчерпав себя (из-за того, что оно было прервано), сохранилась и перешла в память о нем.

- Другим направлением стало изучение уровня притязаний. Это понятие обозначало степень трудности цели, к которой стремится субъект. Ему предъявлялась шкала заданий различной степени трудности. После того как он выбрал и выполнил (или не выполнил) одно из них, у него спрашивали: задачу какой степени трудности он выберет следующей. Этот выбор после предшествующего успеха (или неуспеха) фиксировал уровень притязаний. За выбранным уровнем скрывалось множество жизненных проблем, с которыми повседневно сталкивается личность - переживаемые ею успех или неуспех, надежды, ожидания, конфликты, притязания и др.

ТЕМА 15. ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ТРАДИЦИИ В ПСИХОЛОГИИ

План

1. Общая характеристика гуманистической психологии
2. Теория личностных черт Гордона Олпорта.
3. Теория самоактуализации Абрахама Маслоу.
4. Психология Карла Роджерса.
5. Философские основания экзистенциальной психологии.
6. Экзистенциальный психоанализ Сартра.
7. Dasein-анализ Л. Бисвангера.
8. Логотерапия Виктора Франкла.

1. Общая характеристика гуманистической психологии

Другое направление, решительно отвергнувшее бихевиоризм за игнорирование коренных человеческих проблем и своеобразие психической организации человека, выступило под именем **гуманистической психологии**. *Гуманизм* (от лат. "гуманис" - человеческий) - это общая ориентация на отношение к человеку, его правам и свободе как высшей ценности - присущей множеству философско-психологических течений и теорий. Смысл же направления, о котором идет речь, и повод, побудивший его приверженцев назвать свою концепцию гуманистической, могут быть поняты только при обращении к тому историко-психологическому контексту, в котором эта концепция созидалась.

Она возникла в середине XX века, когда общий облик американской психологии (в среде которой и приобрело авторитет указанное движение) определялся всевластием двух направлений, о которых порой говорят как о "двух силах" - различных вариантах бихевиоризма и психоанализа.

Будучи общепсихологическими они внедрялись также и в различные сферы практики, в особенности психотерапевтической. В среде психотерапевтов и раздались громкие голоса протеста против "двух сил", которым не без основания инкриминировались дегуманизация человека, его трактовка либо как робота (или в более современном стиле как маленького компьютера), либо как невротика, "бедное Я" которого разрывают различные комплексы - сексуальные, агрессивные, неполноценности и др. Ни одно, ни другое, как заявили инициаторы создания особой гуманистической психологии, не позволяет раскрыть позитивное, конструктивное начало целостной человеческой личности, ее неистребимое стремление к творчеству и самостоятельному принятию решений, выбору своей судьбы. Гуманистическая психология, выступив против бихевиоризма и психоанализа, провозгласила себя "третьей силой".

В центр исследовательских интересов перемещались проблемы

переживания человеком своего конкретного опыта, не сводимого к общим рассудочным схемам и представлениям. Речь шла о восстановлении аутентичности личности (ее дополнительности), соответствия ее экзистенции (существования) истинной природе личности. При этом предполагалось (под влиянием философии экзистенциализма), что истинная природа открывается в так называемой пограничной ситуации, когда человек оказывается между бытием и небытием. Именно в таких условиях человек освобождается от всех сковывающих его условностей и достигает свою экзистенцию. Если во всех предшествующих психологических теориях решающая роль придавалась зависимости психики от прошлого и настоящего, то гуманистическая психология переместила вектор времени жизни в направлении будущего. Свобода выбора и открытость будущему - таковы признаки, на которые должны ориентироваться концепции личности. Только в этом случае они помогут человеку избавиться от чувства "заброшенности в мире" и обрести смысл своего бытия.

Понять любую теорию можно исходя из знания не только о том, что она утверждает, но и о том, что отвергает. *Гуманистическая психология отвергла конформизм как приспособление к существующему порядку вещей и детерминизм как уверенность в причинной обусловленности поведения внешними биологическими и (или) социальными факторами.* Конформизму были противопоставлены самостоятельность и ответственность субъекта, детерминизму же - самодетерминация. Именно это отличает человека от остальных живых существ и является качеством, которое не приобретается, а заложено в его биологии.

Биологию человека отличает сопротивление равновесию, потребность поддержать неравновесное состояние, определенный уровень напряжения (скорее, чем устранить его посредством приспособительных реакций, как это следовало из версии о диктате гомеостаза).

Развитие *"третьей силы"* имело социальную подоплеку. Оно выражало протест против деформации человека в современной западной культуре, лишаящей его своей "личностности", навязывающей представление о поведении, регулируемом либо бессознательными влечениями, либо хорошо слаженной работой "социальной машины".

Применительно к практике психотерапии было сформулировано новое кредо - *пациента следует трактовать способным самостоятельно вырабатывать свои ценностные ориентации и реализовывать им самим сконструированный жизненный план.*

Различные ветви гуманистической психологии развились, преодолевая ограниченность теорий, оставивших без внимания своеобразие психического строя человека как целостной личности, способной к самосозиданию, реализации своего уникального потенциала.

2. Теория личностных черт Гордона Олпорта.

В концепции Гордона Олпорта **личностная черта** – это

предрасположенность вести себя сходным образом в широком диапазоне ситуаций. Теория Олпорта утверждает, что поведение человека относительно стабильно с течением времени и в разнообразных ситуациях.

Черты – это психологические особенности, преобразующие множество стимулов и обуславливающие множество эквивалентных ответных реакций. Такое понимание черты означает, что разнообразные стимулы могут вызвать одинаковые ответные реакции, так же как и множество реакций (чувства, ощущения, интерпретации, поступки) могут иметь одинаковое функциональное значение.

Олпорт, не считая, что личность – это лишь набор не связанных друг с другом диспозиций. Понятие личности включает в себя единство, структуру и интеграцию всех аспектов индивидуальности, придающих ей своеобразие. Резонно поэтому предположить, что существует некий принцип, организующий установки, оценки, мотивы, ощущения и склонности в единое целое. Согласно Олпорту, для решения проблемы познания и описания природы личности необходимы конструкты такого уровня обобщенности, как Я или стиль жизни. Но все эти термины содержат слишком много неоднозначных побочных оттенков значения и семантических неясностей, так что Олпорт вводит новый термин – **проприум**.

По мнению Олпорта, проприум представляет собой позитивное, творческое, стремящееся к росту и развивающееся свойство человеческой природы. Это качество, «осознаваемое как наиболее важное и центральное». Речь идет о такой части субъективного опыта, как «мое». Короче, это все то, что мы называем «собой». Это некая организующая и объединяющая сила, назначение которой – формирование уникальности человеческой жизни.

«Зрелая личность». Как и других представителей гуманистического направления Олпорта интересовали не столько люди с проблемами, сколько психологически благополучные люди, не столько отклонения, сколько здоровье, норма. Олпорт разработал свой идеал психологически зрелого человека, который включает шесть черт. Зрелый человек:

- имеет широкие границы Я;
- способен к теплым, сердечным социальным отношениям;
- демонстрирует эмоциональную незабоченность и самоприятие;
- демонстрирует реалистичное восприятие, опыт и притязания;
- демонстрирует способность к самопознанию и чувство юмора;
- обладает цельной жизненной философией.

3. Теория самоактуализации Абрахама Маслоу.

Абрахам Маслоу выступил с идеей самоактуализации личности. К этой идее он пришел в результате не только философских размышлений о сущности человека, но и реальной практики общения с людьми, которые произвели на него необыкновенное впечатление. Среди них был известный нам М. Вертгеймер, эмигрировавший в 30-е гг. XX в. из Германии в США. А. Маслоу, как он сам писал, восхищался им и, пытаясь понять, что же делает его (и других

подобных ему людей) столь необыкновенным, пришел к понятию «самоактуализирующаяся личность».

Реализации (актуализации) препятствуют многочисленные обстоятельства, в частности то, что человек вынужден прежде удовлетворить иные свои потребности (обеспечивая, к примеру, свое физическое выживание в мире или стремясь занять престижное место в обществе). Однако идеалом человека действительно должна быть самоактуализирующаяся личность.

Иерархия потребностей. Маслоу предположил, что все потребности человека врожденные, или инстинктоидные, и что они организованы в иерархическую систему приоритета или доминирования:

- потребности самоактуализации (реализация потенциала).
- потребности самоуважения (значимость, компетентность);
- потребности принадлежности и любви (принятие);
- потребности безопасности и защиты (долговременное выживание, стабильность);
- физиологические потребности (голод, жажда).

Чем выше потребность, тем более «хрупкой» (эволюционно фундированной) она является. Маслоу допускал, что могут быть исключения из этого иерархического расположения мотивов. Он признавал, что какие-то творческие люди могут развивать и выражать свой талант, несмотря на серьезные трудности и социальные проблемы.

Ключевым моментом в концепции иерархии потребностей Маслоу является то, что потребности никогда не бывают удовлетворены по принципу «все или ничего». Потребности частично совпадают, и человек одновременно может быть мотивирован на двух и более уровнях потребностей.

Характеристики самореализованной личности.

1. Адекватное восприятие реальности (правильно и беспристрастно).
2. Приятие себя, других и физиологической природы (сексуальность, мочеиспускание, старение).
3. Непосредственность, простота и естественность.
4. Центрированность на проблеме, деле.
5. Независимость: потребность в уединении. (залог автономии, а не нарциссизм)
6. Автономия: независимость от культуры и окружения.
7. Свежесть восприятия.
8. Общественный интерес. (солидарность с родом человеческим, мы с тобой одной крови).
9. Глубокие межличностные отношения.
10. Нравственная устойчивость (не обязательно в рамках традиционной морали – собственные принципы).
11. Философское чувство юмора (доброжелательный, не унижающий).
12. Креативность.
13. Вершинные, или мистические переживания.

4. Психология Карла Роджерса

Карл Роджерс разработал оригинальную концепцию нарушений (деформаций) психического развития личности. Согласно Роджерсу, препятствия личностному росту возникают в детстве и являются нормальным моментом развития. Он рассматривал несколько наиболее распространенных препятствий личностному росту.

Потребность в любви и позитивном признании - универсальная и постоянная потребность, присущая каждому человеческому существу. Любовь настолько важна для ребенка, что он изменяет свое поведение, чтобы получить родительскую любовь. В результате может возникать состояние несоответствия между «Я» и опытом, поскольку ребенок может действовать против собственных интересов, или отрицать некоторую часть себя.

Поведение или отношение, которое отрицает некоторую часть самости Роджерс называет условием ценности. Родители поощряют детей за поведение, которое от них, детей, ожидается. Очевидно, что при этом другие поведенческие модели не поощряются. Получается, что родители как бы показывают ребенку: мы любим тебя за то-то и то-то; чтобы мы тебя любили, тебе надо отказаться от того-то и того-то. Роджерс считал, что условие ценности по отношению к ребенку причиняет ущерб его становлению как личности, так как в результате ребенок пытается соответствовать чужим стандартам, а не определяет, кем он в действительности хочет быть и добиваться этого. Данный процесс приводит к формированию «Я»- концепции, находящейся в несоответствии с опытом человека.

Переживания, находящиеся в несоответствии с «Я» концепцией создают угрозу «Я»-концепции, они не допускаются в сознание. Для того чтобы сохранить целостность «Я»-концепции и не допустить осознания противоречащего ей опыта, человек формирует механизмы защиты. Роджерс выделял два основных защитных механизма – отрицание и искажение восприятия. В случае если между «Я»- концепцией и опытом существуют значительные несоответствия, защиты могут стать неэффективными. Новые «Я»-представления проникают в сознание и старая «Я»- концепция разрушается. Поведение человека в этот момент становится странным, нелогичным, «безумным». Для работы с людьми, страдающими такими расстройствами, Роджерс разработал свою недирективную терапию.

Подход Роджерса основывался на его убеждении в том, что человек обладает способностью к самонаправленному изменению личности, поэтому терапевт может быть менее директивным во взаимоотношениях с пациентом, чем это принято в других формах терапии. Терапевт, например, не дает советов, не задает вопросов и не отвечает на вопросы клиента. Вместо этого терапевт пытается отразить то, что сказал клиент и пояснить его чувства. Позднее Роджерс перенес основной акцент своей терапии на понимание самовосприятия клиента.

Роджерс полагал, что для осуществления позитивных личностных изменений необходимо и достаточно наличие шести терапевтических условий.

Они создают основу того, что происходит на сеансах недирективной терапии.

Терапевт и клиент находятся в психологическом контакте. Не может быть никакого позитивного изменения личности вне взаимоотношений.

Клиент находится в состоянии несоответствия между своими переживаниями и «Я»-концепцией.

Психотерапевт является гармоничной личностью. Это значит, что терапевт должен находиться в гармонии с собой, своими переживаниями и мыслями; он также должен быть искренним в своих взаимоотношениях с клиентом.

Терапевт испытывает безусловное позитивное внимание к клиенту. Терапевт относится к клиенту с теплом, хвалит его как человека, находящегося в процессе становления и не дает оценок его чувствам и переживаниям. Выполнение этого условия позволяет клиенту погрузиться в себя, выразить свои чувства, не боясь упрёка, и, в конце концов, интегрировать эти чувства с измененной «Я»-концепцией.

Терапевт чувствует, переживает и понимает внутренний мир переживаний клиента. Выполнение этого условия способствует тому, что клиент также поймет и примет свои переживания, интегрировав их в свою «Я»-концепцию.

Передача клиенту эмпатийного понимания и безусловного позитивного внимания терапевта. Только когда клиент чувствует, что его принимают, у него появляется возможность достичь позитивного изменения личности.

Роджерс утверждал, что именно клиент, а не терапевт, ответственен за любой личностный рост во время терапии. Психотерапевт создает для изменения необходимые условия, но только клиент является действующим фактором изменения своей личности. Полагая, что при наличии правильных условий люди будут естественно двигаться к росту, актуализации и здоровью, Роджерс на своих сеансах терапии просто создавал эти условия. В этом смысле психотерапевты, придерживающиеся теории Роджерса, скорее «способствуют росту», а не «лечат больных» (как в психоанализе) или «модифицируют поведение» (как в бихевиоральной терапии). Недирективная психотерапия предназначена для того, чтобы устранить несоответствие между переживанием и самостью. Когда человек действует в соответствии с организмическим оценочным процессом, а не с условиями ценности, про него можно сказать, что он является полноценно функционирующим человеком.

Никто, за исключением Фрейда, не оказал такого влияния на практику психотерапии, как Роджерс. Его подход успешно применяется при консультировании и терапии в таких разных областях, как образование, расовые отношения, семейные отношения и т.д. Утверждение целостности и уникальности человека, связанное с акцентом на важность «Я»-концепции, также имело огромное влияние на современную теорию и практику психотерапии.

5. Философские основания экзистенциальной психологии.

Экзистенциальная психология больше, чем какое-либо другое

направление опирается на философию, прежде всего, на философию экзистенциализма. Наиболее известные представители экзистенциальной ориентации: Людвиг Бинсвангер, Медард Босс, Виктор Франкл, Ролло Мэй, Ирвин Ялом.

Философия экзистенциализма. Основные представители: Мартин Хайдеггер, Жан-Поль Сартр, Морис Мерло-Понти и др.

Основной метод исследования человека (как для экзистенциальной, так и для гуманистической психологии) – **феноменологический метод**, который фокусируется на опыте сознания, в его целостности и непосредственной данности, без попыток свести жизнь сознания к простым элементам. Основное понятие экзистенциализма – **экзистенция**, человеческое существование в его уникальности, неповторимости и несводимости к внешним определениям (то есть к тем «ярлыкам», которые наклеивает на нас общество). Человек существует не так, как другие существа, так как 1) это единственное животное, которое осознает свою конечность; 2) у человека нет никакой предзаданной сущности: он сам выбирает, кто он и каким ему быть, и несет полноту ответственности за сделанный им выбор.

– Основные проблемы экзистенциализма:

– Каково место человека в мире? Какова его природа?

Каковы условия подлинности человеческого существования? Как нужно жить, чтобы жить свободно и полноценно?

6. Экзистенциальный психоанализ Сартра

Философия Ж.-П. Сартра. Самый известный тезис Сартра – у человека «существование предшествует сущности». Это означает, что изначально человек ничем не определен, у него нет готовой сущности. Первоначально он просто есть, а кто он, и как он есть, свою «сущность» он выбирает сам. В концепции Сартра человек подобен Богу, он не просто свободен в выборе себя, он обречен на свободу.

На основе своей философии. Сартр разработал версию психоанализа, который называется **экзистенциальный психоанализ**.

Базовой предпосылкой Сартра в построении экзистенциального психоанализа выступает его убеждение, что психическая жизнь человека – его переживания, эмоции, волевые акты – может быть понята как система значений, отсылающих к более фундаментальным категориям. Следовательно, целью психоанализа, по версии Сартра, является расшифровка эмпирических поступков человека и фиксация тех закономерностей, которые лежат в их основе.

Целью психоанализа Фрейда также можно назвать выявление скрытых механизмов, лежащих в основе как болезненных состояний психики, так и вполне здоровых её проявлений (творческой и религиозной деятельности, остроумия, речевых ляпов, забывчивости и т.п.). Впрочем, здесь мы сталкиваемся с одним из *ключевых различий* между этими двумя теориями. Если Фрейд, понимая поведение человека как нечто означающее, предполагает

безличный характер означаемого, т.е. человек в его учении предстает, скорее, полем столкновения фундирующих психику сложных функций и комплексов, то у Сартра субъектом любой психической активности выступает сам человек, и расшифровка его поступков отсылает исследователя к вполне сознательному проекту, лежащему в их основе. За внешними проявлениями и поверхностными данными сознания надо отыскать «фундаментальный проект» моего существования, который был принят в результате свободного выбора и теперь определяет мою жизнь. Другими словами, в определенные моменты человек выбирает себя, собственный образ, стратегии собственной жизни, но не осознает это как свой выбор. Задача – присвоить его себе (выбор).

7. Dasein-анализ Л. Бинсвангера

Бинсвангер Людвиг – швейцарский психиатр и философ. В 1956 был награжден высшей для психиатров наградой – медалью Крепелина. Несмотря на теоретические расхождения с ортодоксальным психоанализом, Бинсвангер был близким другом З. Фрейда.

Концепция Бинсвангера – синтез Философии Хйдеггера и психоанализа Фрейда. После выхода в свет «Бытия и времени» М. Хайдеггера Бинсвангер, опираясь на нее, создал собственное философско-антропологическое и психиатрическое учение, названное «экзистенциальным анализом» (Daseinsanalyse). Он внес изменения в психоаналитическую теорию и практику, отвергнув биологизм и детерминизм в трактовке бессознательных процессов.

Человеческое существование понимается Бинсвангером как единство трех временных модусов – *прошлого, настоящего и будущего*. Неврозы и психозы являются осмысленными способами трансцендирования, конституирования мира и самой экзистенции. Симптомы различных психических расстройств возникают в связи с ограниченностью горизонта видения: один временно й модус становится доминирующим, что препятствует подлинному существованию человека и может вести к психическому заболеванию.

Психопатология имеет своим истоком особенности строения «жизненного мира» пациента. Этот «жизненный мир» образуется актами сознания, и у психотика он является не менее осмысленным, чем у терапевта. Нет реальности для всех одинаковой и «нормальной», которую можно считать чем-то само собой разумеющимся и противопоставлять «безумию», отклонение от того, что считается «нормой», означает создание новой «нормы». Для всех «миров», конституируемых маниакальным сознанием, свойственна своя особая «норма».

Описываемые психоанализом невротические симптомы обусловлены не травмами, детскими фиксациями и идентификациями, но специфической «конфигурацией» экзистенции, фиксацией на том или ином модусе временного. В результате сужения горизонта видения происходят нарушения в «смысловой матрице», другие модусы перестают рассматриваться как возможности существования.

Бинсвангер сохраняет основные элементы психоаналитической терапии, но пересматривает главные понятия психоанализа, в первую очередь понятие *бессознательного психического*. В феноменологической психиатрии Бинсвангера бессознательное представляет собой результат узости горизонта экзистенции, бегства от собственных творческих возможностей в невроз. Пересматривается также и фрейдовское *толкование сновидений*. Интерпретации подлежит не гипотетическое «скрытое», но именно «явное» содержание сновидения – за ним не скрывается некое вытесненное в бессознательное содержание. Сновидения не обязательно являются исполнениями желаний, в них имеется столько же типов активности, сколько и в бодрствовании.

8. Логотерапия Виктора Франкла

Логотерапия – один из видов экзистенциальной психотерапии, основанный на анализе смыслов существования. Согласно логотерапии, движущей силой человеческого поведения является стремление найти и реализовать существующий во внешнем мире смысл жизни. Одним из ключевых сугубо человеческих атрибутов является воля к смыслу, которую Франкл фактически противопоставил адлерианскому стремлению к превосходству и фрейдовскому принципу удовольствия. Стремление к смыслу – фундаментальная мотивационная сила в людях. Люди нуждаются не в лишенном напряжения состоянии, а в напряженном стремлении к некоему смыслу, который достоин их.

Состояние человека, когда у него фрустрировано стремление к смыслу, называется экзистенциальным вакуумом. Экзистенциальный вакуум может вести к *ноогенному неврозу* (неврозу, который возникает вследствие фрустрации стремления к смыслу).

В отличие от Фрейда, который считал, что агрессию порождают подавленные сексуальные инстинкты, Франкл считал важной причиной агрессии также отсутствие смысла жизни. Алкоголики и наркоманы – это люди, не имеющие жизненного смысла или его утратившие, то есть они испытывают экзистенциальный вакуум, внутреннюю пустоту, бессмысленность существования.

С точки зрения Франкла, смысл не есть что-то только субъективное, человек не придумывает его, а находит в окружающем мире. Франкл называет три пути, идя по которым человек может сделать свою жизнь осмысленной. Это *творчество, переживание ценностей и сознательно принимаемое отношение к тем обстоятельствам, которые мы не можем изменить*.

ТЕМА 16. КОГНИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

План

1. Предпосылки формирования когнитивной психологии как особого направления.
2. Генетическая эпистемология Ж. Пиаже.
3. Основные положения когнитивной психологии.
4. Основные научные теории когнитивной психологии.

1. Предпосылки формирования когнитивной психологии как особого направления

Начиная с конца 40-х гг. 20 века в западной психологии, прежде всего, в американской, намечается возрастание интереса к проблематике сознания. Это выражается в изменении характера публикаций, в росте числа исследовательских работ по данному направлению и связанном с этим росте концепций; а также в популярности данной тематики среди студентов психологических факультетов.

Одновременно внутри психологической науки складываются предпосылки возникновения нового направления, ориентированного на изучение познавательных процессов. Внутри бихевиоризма Э. Толмен способствовал отказу от жесткой схемы S – R и вводит в психологию понятие познания как важной детерминанты поведения. Гештальт-психология также вносит значительные изменения в методологический и концептуальный аспекты психологической науки. Современные когнитивные теории тесно связаны с гештальт-теориями и в терминологической, и в методологическом плане. Наконец, работы Ж. Пиаже способствовали росту исследовательского интереса к проблемам интеллекта и познания.

У когнитивного направления в психологии нет «отца-основателя», как, например, у психоанализа. Однако мы можем назвать имена ученых, которые заложили своими работами фундамент когнитивной психологии. Джордж Миллер и Джером Брунер в 1960 г. организовали Центр когнитивных исследований, где разрабатывали широкий круг проблем: язык, память, перцептивные процессы и процессы образования понятий, мышление и познание. Ульрик Найссер в 1967 г. опубликовал книгу «Когнитивная психология», в которой попытался конституировать новое направление в психологии.

2. Генетическая эпистемология Ж. Пиаже.

Жан Пиаже родился 9.09.1896 г. в Невшателе (Швейцария). С детства он увлекался биологией. В 1915 г. Пиаже становится бакалавром, а в 1918 г. – доктором естественных наук. В том же 1918 г. Пиаже покидает Невшатель и начинает заниматься психологией. В Высшей Парижской школе ему

предлагают заняться стандартизацией тестов на способность рассуждать у детей. Эта работа его увлекает и в течение дальнейшего времени он изучает речь, причины мышления, моральные суждения у детей. В своих теоретических построениях Пиаже соприкасается с последователями гештальт-психологии, с психоанализом; позднее его идеи послужат отправной точкой для работ когнитивных психологов.

Цель Пиаже как ученого состояла в отыскании структурных целых, отличающихся большой абстрактностью и общностью, характеризующих интеллект на разных уровнях его развития.

Какими *методами* пользовался Пиаже для реализации этой научной цели? Их несколько – самое большое место занимает наблюдение за поведением ребенка безо всякого экспериментального вмешательства. Однако применялось и экспериментальное вмешательство в деятельность ребенка в той или иной форме – от введения в спонтанную активность ребенка определенного раздражителя до организации поведения с помощью раздражителя, подаваемого экспериментатором.

Во многих, особенно ранних работах Пиаже, и раздражители, и реакции, которые они вызывали у детей, были целиком вербальными, а содержание общения относилось к предметам и событиям, отсутствующим в данной ситуации. Интервью было главным методом получения данных. Например, интервьюер обсуждал с ребенком то, что происходит со струей воздуха, выходящей из проколотого воздушного шарика. В других вариантах эксперимента ребенок сам проводил преобразования с предметом и обсуждал их в ходе интервью с экспериментатором, например, лепил колбаски из пластилина и т.д.

Ситуации были не порождением спонтанной активности ребенка, а возникали как задача экспериментатора, на которую ребенок должен был реагировать. Сама ситуация взаимодействия ребенка и экспериментатора только на первых порах организуется задачей, дальше ее развитие является реакцией экспериментатора на реакцию ребенка. Нет ни одного ребенка, который получил бы в точности те же воздействия, что и какой-нибудь другой ребенок.

Сам Пиаже называл свою экспериментальную технику клиническим методом. Он имеет много общего с диагностической и терапевтической беседой, с проективными тестами и интервью.

Основная характеристика этого метода сводится к адекватному реагированию взрослого-экспериментатора на предмет взаимодействия с ребенком и учетом позиции ребенка и своей собственной. Для Пиаже решение психометрических задач не входило в его научные интересы, его больше привлекало описание и объяснение разнообразных интеллектуальных структур, которыми обладают дети на разных уровнях развития.

Для Пиаже незначима статистическая обработка результатов. Как правило, она очень ограничена или не приводится в его работах вовсе.

Вместо «доказательных» цифр Пиаже оперирует фактами и их глубокой интерпретацией при исследовании познавательных структур, возникающих в онтогенезе.

Генетическая эпистемология и генетическая психология.

Генетическая эпистемология – в самом широком и общем смысле это исследование механизмов, с помощью которых вырастает совокупность наших знаний (теория познания в общем плане). Пиаже рассматривает генетическую эпистемологию как *прикладную генетическую психологию*. Его собственные практические данные по генетической психологии он применяет не к проблемам воспитания детей, а к вопросам получения научных знаний. Генетическая эпистемология конструируется, таким образом, как междисциплинарная область исследований, обобщающая данные: а) психологии формирования интеллектуальных структур и понятий у ребенка; б) логического анализа современной структуры научного знания; в) истории развития основных научных понятий.

Основываясь на результатах собственных исследований, Пиаже сформулировал *теорию формирования интеллектуальных структур и понятий у ребенка*. С его точки зрения этот процесс подразделяется на стадии, качественное сходство и различие которых служат ориентирами при изучении всего процесса развития. Основные критерии этих стадий:

1. Реальность – интеллектуальное развитие действительно обнаруживает достаточную качественную разнородность, которая позволяет выделить отдельные стадии;

2. Неизменная последовательность стадий – стадии возникают в ходе интеллектуального развития в неизменном и постоянном порядке или последовательности. Хотя эта последовательность неизменна, возраст, в котором каждая стадия проявляется, может очень значительно варьировать. *Не каждый человек достигает конечной стадии развития*. Более того, взрослый человек обнаруживает зрелое мышление в области только того содержания, в котором он был социализирован.

3. Иерархичность стадий – структуры, свойственные ранним стадиям, вливаются, или включаются, в структуры, свойственный последующим стадиям. Поэтому формирование первых необходимо для складывания последних.

4. Целостность – свойства структуры, определяющей данную стадию развития, должны составлять единое целое.

5. Подготовка и реализация – каждая стадия имеет период первоначальной подготовки и период реализации. В подготовительном периоде структуры, которые определяют данную стадию, находятся в процессе формирования и организации. Во время периода реализации эти структуры образуют организованное и устойчивое целое.

Таким образом, процесс развития оказался совсем не однородным во всех своих пунктах. Некоторые периоды развития индивида в отношении своих структурных качеств являются более устойчивыми и целостными, чем

другие.

Важнейшая черта стадийного развития интеллекта, описанная Пиаже, связана с явлениями *горизонтального* и *вертикального декаляжа*. Горизонтальный декаляж – это повторение явления на одной и той же стадии развития; но так как стадия представляет собой неоднородный поток, то повторение не может быть тождественным самому себе в разные моменты времени, оно будет содержать новые элементы, не исключаяющие и не искажающие прежних. По сути, горизонтальный декаляж – это перенос освоенной структуры интеллекта для решения большого числа разнообразных задач. Данное понятие связано с наличием в жизни интеллекта устойчивых образований, сохраняющих и уточняющих картину мира человека на протяжении его индивидуальной истории.

Вертикальный декаляж – это повторение интеллектуальных структур на различных стадиях развития. Данные структуры обладают формальным сходством, похожи и содержания, к которым они применяются, но уровень функционирования совершенно различный. Вертикальный декаляж позволяет находить единство во всех стадиях развития интеллекта, несмотря на видимые различия между ними.

Эти два процесса – горизонтальный и вертикальный декаляж являются взаимно дополняющими друг друга во времени жизни человека с точки зрения эффективности решения ими разных задач.

Пиаже пытается связать между собой не только различные периоды развития интеллекта, но и различные области знания, показать, как данная дисциплина опирается на другие, и, в свою очередь, поддерживает их. Основное положение теории Пиаже насчет отношений между главными науками состоит в том, что они образуют в совокупности не ту или иную иерархию линейной формы, но круговую структуру. Линия взаимоотношений начинается с математики и логики, продолжается к физике и химии, затем к биологии, психологии и социологии, а затем вновь к математике. Подобно тому, как при переходе с одной стадии развития интеллекта на другую, более высокую, структуры, сформировавшиеся на первой стадии, включаются в состав второй; научные положения, возникающие в ходе развития любой из наук цикла Пиаже, ложатся в основу развития следующих наук и так далее.

При анализе формирования основных научных понятий «прикладной генетический аспект» выступает особенно ярко. Пиаже берет из данной научной области некоторые понятия, например, силу из физики, и анализирует, как научное значение этого понятия изменялось с ходом истории. Затем он пытается провести существенные параллели между исторической и онтогенетической эволюцией этого понятия; например, в обоих случаях происходит освобождение от эгоцентрических связей, уходящих корнями в субъективное переживание телесного усилия и приходящие взамен концепции, независимые от личности познающего индивида.

Общая стратегия состоит в применении конструкций генетической теории к историческому процессу, причем этот процесс принимает форму эволюции, происходящей в умах ряда взрослых исследователей и принимающей ту же форму, что и эволюция внутри одного детского ума. Следовательно, онтогенез повторяет историю. Каждая эволюция начинается с относительного эгоцентризма и феноменологизма. Затем на смену феноменологизму приходит конструктивизм, а на смену эгоцентризму – размышление (рефлексия).

Теория интеллекта. Пиаже считал, что каждая теория интеллекта должна исходить из некоторого основного понимания его сущности. Что такое интеллект, который мы изучаем? Поиски определения понятия интеллект должны начинаться с поисков еще более фундаментальных процессов, на основе которых возникает интеллект, и сходство с которыми он всегда сохраняет.

По мнению Пиаже, эти фундаментальные основы интеллекта являются биологическими. Функционирование интеллекта представляет собой особую форму биологической деятельности и вследствие этого обладает свойствами, общими с той исходной деятельностью, из которой оно возникло. Интеллект имеет биологическое происхождение, и это происхождение определяет его существенные черты. Эти черты следующие:

1. Интеллект связан с биологией, потому что унаследованные организмом биологические структуры определяют, какое содержание мы можем воспринять непосредственно. Подобные биологические ограничения влияют на построение основных логических понятий. Можно утверждать поэтому, что между основными особенностями физиологических и анатомических структур и интеллектом имеется внутренняя связь. Но человек способен преодолевать это ограничения.

2. Человек «получает по наследству» способ функционирования интеллекта, то способ, которым мы осуществляем наши взаимодействия с окружающей средой. Данный способ функционирования интеллекта:

- порождает познавательные структуры;
- остается неизменным на протяжении всей жизни человека.

Основные качества, являющиеся неизменными на протяжении всей жизни человека, это организация и адаптация. Организация как инварианта проявляется как нечто целое, как система взаимоотношений между элементами. Это же относится и к развитию, которое представляет собой нечто целое, имеющее свою цель, и средства, которые ему подчинены, то есть организация познавательной деятельности подчиняется развитию. Адаптация – это процесс, при котором взаимный обмен между организмом и средой приводит к изменению организма. Причем это изменение усиливает дальнейшие акты обмена и благоприятствует сохранению организма. Вся живая материя приспособляется к окружающей среде и обладает организационными свойствами, позволяющими осуществить адаптацию.

Любая форма адаптации включает в себя два различных компонента: *ассимиляцию* (изменение элементов внешней среды для последующего включения их в структуру организма) и *аккомодацию* (приспособление организма к особенностям элементов внешней среды).

Функционирование интеллекта можно охарактеризовать через те же инварианты, которые свойственны и более элементарным биологическим процессам. Что отличает познавательную адаптацию от биологической?

Познавательная ассимиляция предполагает, что каждая встреча познания с внешним объектом обязательно предполагает некоторое познавательное структурирование (или воссоздание структуры) этого объекта в соответствии с характером наличной интеллектуальной организации индивида. Каждое действие интеллекта предполагает наличие толкования какой-то части реального мира, уподобление ее некоторой системе значений, входящей в познавательную организацию субъекта. И в случае биологической, и в случае познавательной ассимиляции основное содержание процесса сводится к «подтягиванию» реального процесса к шаблону структуры, имеющейся у индивида на данный момент.

Аккомодация в познавательном процессе заключается в способности индивида схватывать основные свойства познаваемого объекта, приспособление «интеллектуальных рецепторов» к противостоящим им реальным формам. Никогда в познавательном процессе не встречается ни «чистая» ассимиляция, ни «чистая» аккомодация. Интеллектуальные акты всегда предполагают наличие обоих компонентов процесса адаптации.

Функциональные характеристики механизмов ассимиляции и аккомодации обеспечивают возможность познавательных изменений по целому ряду причин. Акты аккомодации постоянно распространяются на новые объекты окружающей среды. Это ведет к ассимиляции новых объектов. Этот процесс постоянного внутреннего обновления, по Пиаже, является важным источником познавательного прогресса.

Познавательный прогресс осуществляется медленно и постепенно. Организм способен ассимилировать только те объекты, которые могли быть усвоены на основе, подготовленной прошлыми ассимиляциями. Должна иметься в наличии уже готовая система значений, достаточно развитая, чтобы воспринять новые объекты.

Для младенца существует недифференцированность ассимиляции и адаптации; объект и его деятельность неразделимы в переживании, он не различает свои действия, реальные события и реальные объекты. Это исходное состояние недифференцированности и одновременно антагонизма между функциональными инвариантами Пиаже назвал эгоцентризмом. Более широкую известность оно получило как эгоцентрическая позиция, которая предполагает наличие только одной точки зрения и не включает в сферу осознания человека даже возможности существования других точек зрения.

Познание возникает в этой точке недифференцированности на стыке

«Я» и объекта и распространяется из нее на собственное «Я» и на объекты. Другими словами, интеллект начинает свое существование с познания взаимодействия человека и вещи через распространение к полюсам этого взаимодействия – человеку и предмету, организуя при этом самого себя и организуя мир.

В процессе развития эгоцентризм снова и снова появляется в разных формах, хотя одновременно происходит и противоположное явление – реалистическое познание самого себя и объективация внешней действительности. Этот двойственный процесс на всех стадиях развития представляет неразрывное целое.

Для Пиаже идеалом, к которому стремится интеллект, является та или иная форма равновесия между парными инвариантами ассимиляции и аккомодации. Познающий организм на любом уровне развития – это чрезвычайно активное действующее лицо, которое всегда встречает воздействия окружающей среды и конструирует свой мир, ассимилируя его на основе имеющихся у него схем и аккомодируя эти схемы к его требованиям.

3. Основные положения когнитивной психологии.

Современный когнитивизм трудно определить как единую школу. Широкий спектр концепций, относимых к данной ориентации, объединяет известная общность теоретических источников и единство концептуального аппарата, посредством которого описывается достаточно четко определенный круг феноменов.

Основная цель этих концепций – объяснить поведение при помощи описания преимущественно познавательных процессов, характерных для человека. Главный акцент в исследованиях делается на процессы познания (cognition - познание), «внутренние» характеристики человеческого поведения. Основные направления исследований:

а) изучение процессов перцепции, в том числе, социальной; б) изучение атрибутивных процессов;
в) изучение процессов памяти;
г) изучение построения когнитивной картины мира; д) изучение бессознательного познания и восприятия; е) изучение познания у животных и т.д.

Основным методом для данного научного направления является лабораторный эксперимент. Основные методологические установки исследователей следующие:

1. источник данных – ментальные образования;
2. познание определяет поведение;
3. поведение как молярный (целостный) феномен;

Главная посылка: впечатления индивида о мире организуются в некоторые связанные интерпретации, в результате чего образуются определенные связанные идеи, верования, ожидания, гипотезы, которые

регулируют поведение, в том числе, социальное. Таким образом, это поведение полностью находится в контексте ментальных образований.

Основные понятия направления: когнитивная организация – процесс организации когнитивной структуры, осуществляющийся под воздействием внешнего стимула (или воспринятого внешнего стимула); *frame of reference* – «понятийная рамка», масштаб сравнения (рассмотрения) воспринятых объектов; понятие образа (целого), понятие изоморфизма (структурного подобия между материальными и психическими процессами), идея господства «хороших» фигур (простых, уравновешенных, симметричных и т.д.), идея поля – взаимодействия организма и среды.

Основная идея направления: когнитивная структура человека не может находиться в несбалансированном, дисгармоничном состоянии, а если это все же имеет место, у человека немедленно возникает стремление изменить это состояние. Человек ведет себя таким образом, чтобы максимизировать внутреннее соответствие его когнитивной структуры. Эта идея связана с концептами «логического человека», «рационального человека» или «экономического человека».

4. Основные научные теории когнитивной психологии.

Теория структурного баланса Фрица Хайдера. Основное положение этой теории гласит: люди склонны развивать упорядоченный и связный взгляд на мир; в этом процессе они строят некую «наивную психологию», стремясь понять мотивы и установки другой личности. Наивная психология стремится к внутреннему балансу воспринимаемых человеком объектов, внутренней непротиворечивости. Дисбаланс вызывает напряжение и силы, которые ведут к восстановлению баланса. Баланс, согласно Хайдеру, это не состояние, которое характеризует реальные отношения между объектами, но только восприятие человеком этих отношений. Основная схема теории Хайдера: $P - O - X$, где P – воспринимающий субъект, O – другой (воспринимающий субъект), X – объект, воспринимаемый и P и O . Взаимодействие этих трех элементов составляет некоторое когнитивное поле, и задача психолога заключается в том, чтобы выявить, какой тип отношений между этими тремя элементами является устойчивым, сбалансированным, и какой тип отношений вызывает чувство дискомфорта у субъекта (P) и его стремление изменить ситуацию.

Теория коммуникативных актов Теодора Ньюкома распространяет теоретические положения Хайдера на область межличностных отношений. Ньюком полагал, что тенденция к балансу характеризует не только интраперсональную, но и интерперсональную системы отношений. Основное положение этой теории выглядит следующим образом: если два человека позитивно воспринимают друг друга, и строят какие либо отношения к третьему (лицу или объекту), у них возникает тенденция развивать сходные ориентации относительно этого третьего. Развитие этих сходных ориентаций может быть усилено за счет развития межличностных отношений.

Консонантное (сбалансированное, непротиворечивое) состояние систем возникает, как и в предыдущем случае, когда все три отношения позитивны, либо одно отношение позитивно и два негативны; диссонанс возникает там, где два отношения позитивны и одно негативно.

Теория когнитивного диссонанса Леона Фестингера является, пожалуй, наиболее известной широкому кругу людей когнитивной теорией. В ней автор развивает идеи Хайдера, касающиеся отношений баланса и дисбаланса между элементами когнитивной карты мира субъекта. Основное положение этой теории следующее: люди стремятся к некоторой внутренней согласованности как к желаемому внутреннему состоянию. В случае возникновения противоречия между тем, что человек знает, или между тем, что он знает и тем, что он делает, у человека возникает состояние когнитивного диссонанса, субъективно переживаемое как дискомфорт. Это состояние дискомфорта вызывает поведение, направленное на его изменение – человек стремится вновь достичь внутреннего непротиворечия.

Диссонанс может возникать:

1. из логической непоследовательности (Все люди смертны, но А будет жить вечно.);
2. из несоответствия когнитивных элементов культурным образцам (Родитель кричит на ребенка, зная, что это нехорошо.);
3. из несоответствия данного когнитивного элемента какой-то более широкой системе представлений;
4. из несоответствия данного когнитивного элемента прошлому опыту (всегда нарушал правила дорожного движения – и ничего; а сейчас оштрафовали!). Выход из состояния когнитивного диссонанса возможен следующим образом:
5. через изменение поведенческих элементов когнитивной структуры (Человек перестает покупать продукт, который, по его мнению, слишком дорогой (некачественный, немодный и т.д.);
6. через изменение когнитивных элементов, относящихся к среде (Человек продолжает покупать некоторый продукт, убеждая окружающих, что это – то что надо.);
7. через расширение когнитивной структуры таким образом, чтобы в нее вошли ранее исключавшиеся элементы (Подбирает факты, свидетельствующие о том, что вот В, С и Д покупают такой же продукт – и все отлично!).

Теория конгруэнтности Ч. Осгуда и П. Танненбаума описывает дополнительные возможности выхода из ситуации когнитивного диссонанса. Согласно этой теории, возможны другие варианты выхода из состояния диссонанса, например, через одновременное изменение отношения субъекта и к другому субъекту, и к воспринимаемому объекту. Делается попытка предсказания изменений отношений (аттитюдов), которые произойдут у субъекта под влиянием стремления восстановить консонанс внутри когнитивной структуры.

Основные положения теории: а) дисбаланс в когнитивной структуре субъекта зависит не только от общего знака отношений, но и от их интенсивности; б) восстановление консонанса может быть достигнуто не только за счет изменения знака отношения субъекта к одному из элементов триады «Р,О,Х», но и путем одновременного изменения и интенсивности и знака этих отношений, причем – одновременно к обоим членам триады.

РАЗДЕЛ 6. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИИ В РОССИИ

ТЕМА 17. РУССКАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX-го в.

План

1. Общая характеристика развития психологии в России во второй половине 19-нач 20 вв.
2. Религиозно-философское направление в русской психологии.
3. Русская наука о поведении.

1. Общая характеристика развития психологии в России во второй половине 19-нач 20 вв.

В середине XIX в. начинает формироваться самобытная отечественная психология, начинается поиск путей ее построения, методологии и собственного предмета исследования. Русская психологическая традиция формируется как самобытная научная школа, не похожая на другие российские науки и отличная от западных психологических школ.

Прежде всего, было необходимо разработать методологию новой науки, определить путь ее развития: естественнонаучный или гуманитарный. Из ответа на этот вопрос вытекало и то, на основе какой науки следует формировать психологию – на основе философии или физиологии.

Практически было представлено две концепции построения психологии; у истоков каждой стояли выдающиеся мыслители: Н. Чернышевский и Памфил Юркевич. Они заложили в России традиции человекознания, исходя из противоположных способов осмысления природы человека.

К антропологическому принципу Чернышевского восходит русский путь в науке о поведении (И.М. Сеченов, И.П. Павлов, А.А. Ухтомский, В.М. Бехтерев). Принципы, изложенные в «Опытной психологии сознания» Юркевича, легли в основу работ В.С. Соловьева, Н.А. Бердяева, С.Л. Франка и др. И новое учение о поведении и «апология русского религиозного сознания» являются плодами русской мысли, двух ее мощных течений – естественнонаучного и религиозно-философского.

2. Религиозно-философское направление в русской психологии

Идейным основателем религиозно-философского направления в русской психологии был профессор Московского университета Памфил Юркевич. Юркевич отстаивал положения «опытной психологии», согласно которым психические явления не могут быть описаны с использованием качеств, свойственных физическим телами познаваемы в своей сущности только самим субъектом. Юркевич также утверждал существование «двух опытов» – телесного и душевного, посредством которых мы познаем

человека.

Юркевич оказал большое влияние на студента физико-математического факультета В. Соловьева, который в свое время был завзятым материалистом и поклонником Бюхнера. После знакомства с идеями Юркевича Соловьев коренным образом меняет свою философскую ориентацию.

Владимир Сергеевич Соловьев является одной из центральных фигур в российской науке XIX в. как по значительности своих трудов, так и по влиянию, которое он оказал на взгляды своих современников.

Теория Соловьева фактически обозначила кульминационную точку того поворота в мышлении, который произошел в конце 80-х гг XIX в. и знаменовал собой разочарование в объяснительных способностях науки, особенно естествознания, и новое возрастание интереса к религиозной жизни. Свою философскую систему Соловьев назвал мистицизмом, т.е. таким учением, которое, не отвергая эмпиризма и рационализма, опирается на иной источник взглядов о мире – религиозную веру.

Соловьев считал, что трансцендентный мир (Бог) имеет непосредственное отношение к человеку, который занимает срединное положение между Богом и преходящим миром природы. Бытие развивается, проходя через пять царств: от мертвой материи к разумному нравственному царству, и это развитие бытия совершается через человека. Исторический процесс должен завершиться созданием «царства божия», победой любви над смертью; но для этого необходим непрерывный прогресс человеческого духа. Нравственное совершенствование человека достигается усилиями свободной воли и при помощи Божьей благодати.

Это был новый подход к осмыслению роли и места человека в мире, который определил философские концепции в России в конце XIX – начале XX вв.

Последователем В.С. Соловьева считал себя *Николай Онуфриевич Лосский* – профессор Петербургского университета. Свою философскую концепцию он назвал «интуитивизмом», поскольку только интуиция способна открыть путь к истинному познанию человека. Основным предметом своей теории Лосский видит переживания, которые отражают сущность объектов окружающего мира в религиозных, эстетических, нравственных и других нормах.

В своей концепции Лосский пытался раскрыть понятие личности. В личности сочетаются индивидуализм и универсализм, частное и общественное. Индивидуализм сводит жизнь человека в конечном счете к стремлению к самосохранению, но в этом стремлении все люди одинаковы; поэтому индивидуализм в итоге приводит к утрате индивидуальности. Личность развивается только тогда, когда индивидуализм в ней гармонично уравновешивается универсализмом (стремлением соединиться с другими людьми).

Лосский также посвятил несколько своих работ изучению «русского характера», его специфической ментальности. Хотя анализ психологических

качеств и причин их формирования субъективен, эти работы опираются на значительный объем материала и содержит описание ряда «психических качеств русских людей». Поэтому Лосский с полным правом может считаться основателем отечественно этнической психологии.

Со многими философскими положениями, сформулированными Н.О. Лосским, был согласен другой русский религиозный философ, профессор Московского университета С.Л. Франк.

Семен Людвигович Франк считал, что психология должна развиваться на основе философии, а не естествознания, поскольку психология должна изучать не психические явления по отдельности, а душу человека в целом.

Франк разводил такие понятия, как душевная жизнь и сознание. Душевная жизнь, считал он, шире, чем сознание и в критических ситуациях способна «затапливать» его. Именно в таких ситуациях и проявляется истинное содержание души человека.

В унисон с психоанализом Франк говорил, что под тонким слоем формальной рассудочной культуры тлеет жар великих страстей, темных и светлых, которые могут «прорвать плотину сознания» и выйти наружу, ведя к насилию, бунту и анархии.

Таким образом, мы можем сказать, что в России в конце XIX – начале XX вв. сложилась мощная школа религиозно-философской психологии, представленная просвещенными людьми страны, часто – профессорами крупных университетов. В рамках данной школы разрабатывались важнейшие онтологические, гносеологические и методологические проблемы; выдвигались идеи, некоторые из них перекликались с выдающимися достижениями мировой научной мысли, некоторые предлагали совершенно новый взгляд на проблему человека в мире.

Другое течение в развитии психологии (и психофизиологии) в России касалось, прежде всего, изучения поведения как активности организма во внешней среде, выраженного в реальных действиях.

Если Германия дала миру учение о физико-химических основах жизни, Англия – о законах эволюции, то Россия дала миру науку о поведении. Создателями этой новой науки, отличной от физиологии и психологии, были русские ученые – И.М. Сеченов, И.П. Павлов, В.М. Бехтерев, А.А. Ухтомский. У них были свои школы и ученики, и их уникальный вклад в мировую науку получил всеобщее признание.

В начале 60-х гг. XIX в. в журнале «Медицинский вестник» была опубликована статья Ивана Михайловича Сеченова «Рефлексы головного мозга». Она произвела оглушительный эффект среди читающего населения России. Впервые со времен Декарта, введшего понятие рефлекса, была показана возможность объяснения высших проявлений личности на основе рефлекторной деятельности.

Рассмотрим, как изменялась старинная модель рефлекса в учении Сеченова. Рефлекс включает в себя три звена: внешний толчок, вызывающий раздражение центростремительного нерва, которое передается в мозг, и

отраженное раздражение, передающееся по центробежному нерву к мышцам. Сеченов переосмыслил эти звенья и добавил к ним новое, четвертое звено.

Раздражение становится в учении Сеченова чувством, сигналом. Не «слепой толчок», а различие внешних условий, в которых совершается ответное действие.

Сеченов выдвигает также оригинальный взгляд на работу мышцы. Мышца – это не только «рабочая машина», но и, благодаря наличию в ней чувствительных окончаний, еще и орган познания. В дальнейшем Сеченов говорит о том, что именно рабочая мышца производит операции анализа, синтеза и сравнения объектов, с которыми она оперирует. Но из этого следует важнейший вывод: рефлекторный акт не завершается сокращением мышцы. Познавательные эффекты ее работы передаются в центры головного мозга, и на этом основании изменяется картина воспринимаемой среды. Так рефлекторная дуга преобразуется в рефлекторное кольцо, которое образует новый уровень отношений организма со средой. Изменения среды отражаются в психическом аппарате и вызывают последующие изменения в поведении; поведение становится психически регулируемым (ведь психика – это отражение). На базе рефлекторно организованного поведения возникают психические процессы.

Сигнал преобразуется в психический образ. Но и действие не остается неизменным. Из движения (реакции), оно превращается в психическое действие (сообразное среде). Соответственно изменяется и характер умственной работы – если раньше она являлась бессознательной, то теперь показывается основа возникновения сознательной деятельности.

Одно из важнейших открытий Сеченова, касающееся работы головного мозга, - это открытие им так называемых центров торможения. До Сеченова физиологи, объясняющие деятельность высших нервных центров, оперировали только понятием возбуждения. Оставалось непонятным, каким образом человек способен не только реагировать на внешние воздействия, но и удерживать себя от нежелательных реакций. Это объяснялось наличием у человека свободной воли, которую не могли связать с деятельностью тех или иных физиологических механизмов. Так, невозможность объяснения способности тормозить нежелательные реакции косвенно приводила к положению о регуляции поведения не только физиологическими механизмами, но и чем-то еще (душой?).

Работы Сеченова показали, что раздражением центров головного мозга можно вызвать не только ответные действия, но и, напротив, задержку реакции. Его открытие показало, что организм способен противостоять действующим раздражителям. Таким образом появлялась возможность объяснить поведение человека, включая сложные поведенческие акты, не прибегая к понятиям «души» и «свободной воли», а опираясь на схему рефлекторной деятельности.

Открытие центрального торможения позволило описать процессы «обрыва» рефлекса. Не получив внешнего разрешения, завершающая часть

рефлекса «уходит вовнутрь», превращается в мысль. Это дало Сеченову возможность воскликнуть:

«Каждая мысль имеет рефлекторную природу!». Этот процесс перехода внешнего во внутреннее получил название интериоризация.

Основные идеи и понятия, разработанные И.М. Сеченовым, получили свое полное развитие в работах *Ивана Петровича Павлова*.

С именем Павлова ассоциируется, прежде всего, учение о рефлексах. Павлов разделил раздражители на безусловные (безусловно вызывают ответную реакцию организма) и условные (организм реагирует на них только в том случае, если их действие становится биологически значимым). Эти раздражители, совместно с подкреплением порождают условный рефлекс. Выработка условных рефлексов – основа обучения, приобретения нового опыта.

В ходе дальнейших исследований Павлов существенно расширяет экспериментальное поле. Он переходит от изучения поведения собак и обезьян к изучению нервно-психических больных. Исследование поведения людей приводит Павлова к выводу о необходимости различения двух видов сигналов, управляющих поведением.

Поведение животных регулируется первой сигнальной системой (элементы этой системы – чувственные образы).

Поведение человека регулируется второй сигнальной системой (элементы – слова). Благодаря словам у человека возникают обобщенные чувственные образы (понятия) и мыслительная деятельность. Павлов также предложил оригинальную идею происхождения нервных расстройств. Он обнаружил удивительную аналогию в поведении больных, страдающих неврозами, и поведении подопытных животных, у которых произошел «срыв» «выученного поведения». (В этих опытах у животного формировали условный рефлекс, положительно подкрепляя определенную форму поведения. Затем вместо положительного подкрепления животное получало отрицательное, например, удар током. В таких случаях происходил сбой сформированного поведения, и животное демонстрировало определенное специфическое поведение.). Павлов предположил, что причиной неврозов у людей могут служить столкновения противоположных тенденций – возбуждения и торможения. Когда впоследствии этот материал попал в руки З. Фрейда, он воскликнул: «Знай я это лет десять назад, как помогли бы мне эти данные!»

В период, непосредственно предшествующий Российской революции, Павлов обращается к анализу движущих сил поведения человека. Он говорит о «рефлексе цели», «рефлексе свободы», «рефлексе рабства» и т.д. Несомненно, здесь явно сказалось влияние ситуации на проблематику научного исследования, но это означало и включение принципа мотивационной активности в детерминистскую схему анализа поведения.

Идеи, сходные с павловскими, развивал другой великий русский психологи и физиолог *Владимир Михайлович Бехтерев*.

Бехтерев был увлечен идеей создания науки о поведении, основанной на изучении рефлексов – рефлексологии. В отличие от бихевиористов и И.П. Павлова, он не отвергал сознание как объект психологического исследования и субъективные методы исследования психики.

Одним из первых отечественных и мировых психологов, Бехтерев начинает изучать личность как психологическую целостность. Фактически, он вводит в психологию понятия индивид, личность и индивидуальность, где индивид – это биологическая основа, личность – социальное образование и т.д. Исследуя структуру личности, Бехтерев выделял ее сознательную и бессознательную части. Как и З.Фрейд, он отмечал ведущую роль бессознательных мотивов во сне и при гипнозе. Как и психоаналитики, Бехтерев развивал идеи о сублимации и канализации психической энергии в социально-приемлемом направлении.

Одним из первых Бехтерев занялся вопросами психологии коллективной деятельности. В 1921 г. выходит в свет его труд «Коллективная рефлексология», где он пытается рассмотреть деятельность коллектива через изучение «коллективных рефлексов» - реакций группы на воздействия среды. В книге поднимаются проблемы возникновения и развития коллектива, его влияния на человека и обратное влияние человека на коллектив. Впервые показаны такие явления, как конформизм, групповое давление; ставится проблема социализации личности в процессе развития и т.д. Таким образом, можно сказать, что в школе В.М. Бехтерева зарождаются основы еще одной отечественной теории личности, которой не суждено было развиваться.

Иную линию в исследовании рефлекторной природы регуляции психики развивал в своих трудах Алексей Алексеевич Ухтомский.

Он делал основной упор на центральной фазе целостного рефлекторного акта, а не на сигнальной, как первоначально И. П. Павлов, и не на двигательной, как В. М. Бехтерев. Но все три восприимчивика сеченовской линии прочно стояли на почве рефлекторной теории, решая каждый под своим углом зрения поставленную И. М. Сеченовым задачу детерминистского объяснения поведения целостного организма. Если целостного, а не половинчатого, то непременно охватывая системой своих понятий феномены, относящиеся столько же к психологии. Таковым являлось, в частности, представление о сигнале, перешедшее к И. П. Павлову от И. М. Сеченова. Таковым же являлось и учение А. А. Ухтомского о доминанте.

ТЕМА 18. РОССИЙСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В СОВЕТСКИЙ И ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

План

1. Развитие отечественной психологии в 20-30-е гг. XX в.
2. Московская психологическая школа.

3. Ленинградская психологическая школа.
4. С.Л. Рубинштейн и его школа в отечественной психологии.
5. «Теория отношений» В.Н. Мясищева.
6. «Теория установки» Д.Н. Узнадзе.
7. Развитие психологии в постсоветский период.

1. Развитие отечественной психологии в 20-30-е гг. XX в.

Октябрьская революция оказала значительное влияние на развитие российской науки в целом, и психологии – в частности. Большинство известных психологов заняли нейтральную, если не сказать оппозиционную позицию по отношению к новой власти. Основной критике подвергся запрет на инакомыслие. Эта критика вызвала раздражение в кругах политического и идеологического руководства Советского государства.

Однако в первые постреволюционные годы оно было вынуждено мириться с интеллектуальной оппозицией, так как стремилось удержать власть любой ценой и хотя бы создать видимость сотрудничества с представителями различных слоев общества.

Однако уже к началу 20-х гг. ситуация в Советской России принципиально меняется: решается вопрос о власти, возникает «пролетарская интеллигенция», государство фактически уничтожает активную политическую оппозицию. В июне 1922 г. газета «Правда» публикует статью «Диктатура, где твой хлыст?», в которой ставится вопрос о необходимости «разобраться» с теми, кто имел свое мнение насчет происходящего в стране. 31 августа 1922 г. в печати появляется сообщение о высылке из страны «контрреволюционных элементов» из среды профессоров, врачей, литераторов... Среди них были основатель философской психологии С.Л. Франк, религиозные философы Л.П. Карсавин, А.А. Бердяев, руководитель московского психологического общества Л.М. Лопатин, социологи П. Сорокин и др. Это нанесло мощный удар по науке, привело к разрыву преемственности в развитии культурных процессов.

В то же время ряд ученых позитивно восприняли социальные преобразования (Бехтерев, Корнилов). С другой стороны, молодое Советское государство начало последовательно оказывать помощь психологической науке. В 1918 г. в Петрограде создается Институт изучения мозга и психической деятельности, в Тбилисском университете открывается кафедра психологии и лаборатория экспериментальной психологии, в 1921 г. создается Московский научно-педагогический институт детской дефективности, выходит специальное постановление Совнаркома об оказании помощи лаборатории И.П. Павлова.

В послереволюционные годы бурное развитие получают различные прикладные психологические дисциплины; возрастает результативность, экономическая и социальная эффективность психологических разработок.

Развитие психотехники. Одним из направлений прикладной

психологии, переживавшем в 20-30-е гг. в России бурное развитие, была психотехника. Авторитет и влияние ее в тот момент были столь велики, что есть все основания определить ее не как обычную научно-прикладную дисциплину, но как масштабное общественное движение, включавшее в себя наряду со специалистами-психологами, как ученых из других отраслей знания, так и практических работников.

Начал реализовывать идеи психотехники в России Шпильрейн. Под его началом в 1922 г. на базе Центрального института труда создается первая психотехническая лаборатория. В 1927 г. образуется Всероссийское общество психотехники и прикладной психофизиологии. Журнал «Советская психотехника» выходит с 1928 по 1934 гг. и освещает вопросы профориентации. Профподбора и профконсультирования, подготовки к труду, психогигиены и психотерапевтического воздействия. По сути, речь шла о широком участии психологов в становлении и развитии культуры труда и хозяйствования в новых социально-экономических условиях.

Основными чертами советской психотехники являлись:

1. Серьезный интерес к дифференциальной психологии. В ней ученые искали ответы на вопросы о критериях устойчивости признака, о критериях различий между людьми и т.д.

2. Впервые рассматривались такие характеристики человека, как профессиональное мастерство, профессиональные способности. Оригинальную трактовку получил метод анализа профессий.

3. Непосредственная практическая ориентированность исследований, согласно которой критерием истинности знания является практика в форме научных предсказаний и конструктивных изменений изучаемого объекта. Данная стратегия являлась новаторской для своего времени и порывала с антипрагматической традицией русской науки и менталитета в целом.

4. Идея независимости техники, методик и феноменологии научного исследования от его философских объяснительных основ. Не бесспорная в теоретическом смысле, эта идея открывала возможности развития психологических исследований и взаимодействия с зарубежными психологами.

5. Таким образом, в результате развития психотехнического движения был накоплен опыт взаимодействия психологической науки с практикой; оформилась прикладная психология; осуществилась попытка осмысления и использования достижений западной психотехники для решения задач Советского строительства.

Советская педология. Другим важным научно-практическим направлением, определившим картину развития психологии в послереволюционный период, была педология. Ее возникновение связано с деятельностью известных ученых С. Холла, Э. Меймана, Д. Болдуина и др. В России истоки педологического движения восходят к началу XX в. и представлены работами А.П. Нечаева, А.Ф. Лазурского, В.П. Кащенко и др.

В центре их внимания был ребенок в его индивидуальном своеобразии. Отсюда вытекают принципы глубинного изучения ребенка, выявления его склонностей и интересов, гуманистические принципы заботы о ребенке, индивидуального подхода в выборе средств и методов воздействия.

После революции педология получила благоприятную почву для развития: новому обществу требовался «новый человек». Педология была призвана разработать научно обоснованные методы формирования. Обучения и воспитания ребенка.

Среди авторитетных ученых, занимавшихся разработкой проблем педологии, были П.П. Блонский, М.Я. Басов, А.С. Залужный, А.Б. Залкинд, Л.С. Выготский и др. Возникает сеть педологических центров и учреждений; в педологическое движение включаются специалисты разных профилей, занимающиеся изучением ребенка. Педология приобретает характер комплексного знания о человеке.

В теоретическом смысле педология не была однородным движением. В нем было представлено несколько направлений: психоаналитическое, рефлексологическое, биогенетическое (П.П. Блонский) и социогенетическое (Залкинд, Залужный). Автор биогенетической концепции Блонский утверждал, что в своем развитии ребенок воспроизводит основные этапы биологической и исторической эволюции человечества. Несмотря на спорность основных утверждений, этот подход утверждал идею развития, ставшую одним из методологических оснований всей современной отечественной психологической науки. Социогенетический подход обогатил психологию идеей обусловленности внутреннего психического мира человека внешними социальными факторами. В силу ряда причин, и, прежде всего – идеологических, границы применения второго подхода все более расширялись. Это привело на определенном этапе развития советской психологии к недооценке природных основ психики, игнорированию проблем индивидуально-психических различий и бессознательного, а также к умалению значения принципа индивидуального подхода к человеку и утверждения примата коллективного над индивидуальным.

Таким образом, в результате широкомасштабных прикладных исследований, проводившихся в российской психологии в 20-е гг., наука, во-первых, накопила богатый эмпирический материал, необходимый для ее дальнейшего развития; во-вторых, обрела опыт взаимодействия с практикой. Укрепление эмпирической основы психологии вновь поставило вопрос о теоретико-методологических основах ее развития.

Поведенчество. В теоретическом плане основной тенденцией развития психологической науки в России в послереволюционный период стала борьба с интроспекцией и утверждение объективного пути исследования психики. В то же время, ученые опирались на упрощенную механистическую модель функционирования психики, сводя ее исследование к выявлению нервно-физиологических механизмов. Так в психологию вводилось новое понимание предмета науки – поведения (или внешней реакции – рефлекса

человека в ответ на внешний раздражитель). Отсюда возникло название направления – поведенчество.

Суть нового подхода выражалась в следующих основных принципах:

1. Объективный способ изучения всех проявлений человеческой деятельности.
2. Антропологическая ориентация: точкой отсчета являлся человек в его взаимодействии с окружающей средой.
3. Материалистическая трактовка психики как производной от деятельности организма; умаление отражательной природы психики.
4. Игнорирование психики как предмета исследования.

Главным представителем этого направления был Бехтерев. Необходимо отметить комплексный и системный характер его подхода. Человек, согласно Бехтереву, это полиструктурное многоуровневое образование (представитель биологического вида, продукт среды и т.д.). Следовательно, необходимо расширить границы изучения человека. Бехтерев вводил в науку новые отрасли: генетическую рефлексологию, рефлексологию труда, коллективную рефлексологию. Труд

«Коллективная рефлексология» (1921) содержал в себе определение понятия коллектив, типологию групп, описание механизма возникновения общностей, теоретический анализ общения, изучение влияния сообщества на деятельность входящего в него индивида и т.д. Для этой книги были характерны эклектичность, опора на житейский, а не научный опыт, но все же ее (книги) выход стал событием для Российской психологии.

Другим видным представителем поведенчества был *Константин Николаевич Корнилов*. Он считал, что главный предмет изучения – реакции организма, поскольку в них объединяются объективные основы психики и субъективные переживания индивида. Таким образом, считал Корнилов, достигается возможность слияния эмпирической психологии сознания и объективной психологии поведения.

Несмотря на значительный научный потенциал, поведенчество не смогло стать интегрирующим основанием, которое объединило бы различные подходы в понимании природы психики.

Психоанализ в России. В послереволюционной России стремительно развивалось еще одно научное направление – психоанализ. Он привлек к себе внимание русских ученых еще до революции; после нее психоаналитическое движение в России начинает развиваться так стремительно, как нигде в мире. Издаются и переиздаются труды З.Фрейда и его коллег. Психоанализ включается в решение общегосударственных задач воспитания ребенка. В мае 1918 г. был учрежден «Институт ребенка», в работе которого важное место отводилось психоаналитической работе. В Петрограде психоаналитическая проблематика разрабатывалась в Институте изучения

мозга под руководством Бехтерева. В лаборатории психотерапии и гипноза при институте проводились сеансы психоанализа, а также использовался катарсический метод В. Франкла.

Работы по изучению ребенка велись и в московском психоневрологическом институте, где отделом психологии с 1920 г. заведовал *Иван Дмитриевич Ермаков* – активный пропагандист идей Фрейда. Ермаков использовал метод свободных ассоциаций для исследования детей, причем особое внимание обращал на эмоциональную сферу испытуемых. В качестве главной задачи работы отдела рассматривалась задача «выработки методов изучения и воспитания полноценных в социальном смысле детей». Психоанализ при этом понимался Ермаковым как «метод освобождения ущербного человека от его социальной ограниченности».

Психоаналитическое движение приобретало все больший размах. Психоаналитические группы возникали в Петрограде, Москве, Киеве, Одессе и т.д. методы психоанализа использовались в психиатрической практике, при воспитании детей в детских садах и школах, проводились психоаналитические интерпретации произведений художественного творчества. В 1923 г. возникает Психоаналитический институт в Москве, который возглавил Ермаков. Среди его сотрудников был и А.Р. Лурия.

В 20-е гг. психоанализ так же, как и другие направления психологии, подвергается критическому пересмотру с позиций марксистской философии. Лурия и Б.Фридман отстаивают точку зрения на психоанализ как на научный метод, методологический близкий к марксизму, основанный на фундаменте материалистического монизма. В то же время ряд ученых предпринимают попытки «исправить» идеологически «неправильные» части психоанализа. Например, Залкинд предлагает «убрать» из психоанализа теорию сексуального влечения, перевести фрейдистские термины в рефлексологические, получая, таким образом, вместо «желание», «удовлетворение», «вытеснение» и т.д. – «рефлекс», «очаг оптимального возбуждения», «торможение» и т.п.

В 30-е гг. оценки психоанализа становятся однозначно негативными. Психоанализу «инкриминируется» различные «грехи» и ошибки. Отчасти это совпадает по времени с началом преследований Л. Троцкого, который часто одобрительно отзывался о психоанализе. Указанная кампания завершилась изгнанием психоанализа из отечественной психологической теории и практики. Каждое обращение к идеям психоанализа в 30-е гг. воспринимается как опасное, политически преследуемое. Эта тенденция сохранится в отечественной психологии на многие годы.

Трагедия прикладной психологии в России в 30-е гг. К середине 30-х гг. были разгромлены также прикладные области психологии, прежде всего, психотехника и педология.

Нападки на психотехнику началось в конце 20-х гг. В начале 30-х гг. они еще более усилились. Руководителям психотехнических обществ

вменяется в вину «идеологическое мировоззрение», различные «уклоны» в исследовательской и практической работе, связи с Троцким. В 1935 г. арестован и впоследствии расстрелян лидер направления И.А. Шпильрейн, на его учеников и коллег начинаются широкомасштабные гонения. Психотехническое движение в России сворачивает свою деятельность.

Одновременно проводится кампания против педологии. Моральное и физическое уничтожение большевиков «старой гвардии» (Н.К. Крупская, Н.Н. Бухарин, Луначарский) отразилось на отношении к научному направлению, с которым их имена ассоциировались. Также педология не выполнила ожидавшейся от нее задачи научной поддержки советской идеологии. Многочисленные исследования давали «идеологически неправильные» результаты, например, в сравнительном исследовании коэффициента интеллектуальности советских и американских школьников последние продемонстрировали более высокие показатели, сравнительное исследование детей разного социального происхождения показало, что дети из рабочих семей отстают в умственном и физическом развитии от сверстников из семей интеллигенции и т.п. Определенную роль в судьбе педологии сыграл тот факт, что огромное число педологов практиков было слабо подготовлено и зачастую компрометировало науку в глазах общественности.

В 1936 г. выходит постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса», которое характеризует педологию как классово-враждебную лженауку.

Последовавшие за этим научные и административные санкции в отношении ряда ведущих психологов и педологов привели к исчезновению педологии. Запрещение педологии и психотехники сказалось на развитии различных отраслей психологической науки в СССР – детской и педагогической психологии, психологии труда и социальной психологии.

В заключение укажем важнейшие теоретические достижения советской психологии в 20-30-е гг.:

1. Рассмотрение психики как функции, свойства человеческого мозга. (Начато в работах Сеченова, Павлова, Бехтерева, Ухтомского, продолжено трудами Корнилова.)
2. Признание эволюционно-стадиального характера развития психики (Блонский).
3. Рассмотрение человека в качестве активного деятеля в окружающей его среде (М.Я. Басов).
4. Признание культурно-исторической обусловленности процесса развития психики (Выготский).

2. Московская психологическая школа.

Проблема культурно-исторического развития. В середине 20-х гг. XX в. вокруг Л.С. Выготского начинает складываться кружок единомышленников. Оценив фундаментальное значение идей Выготского о

социальном происхождении специфических человеческих функций, молодые московские ученые (А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Л.И. Божович и др.) активно включаются в разработку культурно-исторической теории.

Александр Романович Лурия сыграл большую роль в разработке теории культурно-исторического развития психики и экспериментального обоснования ее основных положений. В 1930-32 гг. он проводит сравнительное исследование специфических психологических особенностей людей, живущих в различных социально-экономических и культурных условиях. Цель этих исследований – подтвердить положение о социальной обусловленности содержания и внутреннего строения высших психических функций человека. Проведенные исследования позволили подтвердить данную гипотезу, в частности, выявив специфические особенности мышления и восприятия у людей – членов обществ, стоящих на разных ступенях социально-экономического развития.

Изучая формирование сознания человека в ходе исторического развития, Лурия создавал общественно-историческую психологию, науку, которая опиралась бы на принцип единства онтогенеза и исторического развития сознания.

Проблемы развития психики в рамках детской психологии изучал *Алексей Николаевич Леонтьев*. Один из основоположников отечественной психологии развития, он сформулировал положение о том, что психическое развитие человека качественным образом отличается от развития психики животного.

Наследственная организация поведения не имеет определяющего значения в развитии человека, поскольку решающую роль в нем играет присвоение отдельным индивидом исторического опыта людей, и, прежде всего – общественно выработанных психических способностей, опредмеченных в материальной и духовной культуре. Таким образом, источником психического развития ребенка является культура, а движущими силами этого процесса служат возрастные изменения объективного положения ребенка в системе его отношений с взрослыми и возрастные изменения его деятельности.

Ребенок осуществляет с различными предметами материальной и духовной культуры адекватную их общественному происхождению воспроизводящую деятельность, посредством которой присваивает соответствующие способности и способы поведения. С этой точки зрения психическое развитие ребенка состоит в закономерных качественных изменениях его воспроизводящей деятельности и содержания присваиваемых им способностей.

Ребенок не может самостоятельно выработать и выполнить эту адекватную предмету деятельность – она всегда должна строиться окружающими его людьми во внешней совместной деятельности. В дальнейшем самостоятельное продвижение мысли ребенка возможно лишь

на основе интериоризованного опыта. Таким образом, интериоризация является необходимым звеном психического развития ребенка. Согласно А.Н. Леонтьеву, психическое развитие ребенка и присвоение им достижений культуры – это единый процесс. Присвоение, осуществляемое в совместной деятельности, можно рассматривать как обучение и воспитание, которые выступают внутренними и необходимыми формами психического развития ребенка.

Все типы обучения и воспитания направлены на формирование у ребенка различных типов воспроизводящей деятельности. Но понятия сами по себе не вызывают у ребенка адекватного действия – он еще должен ими овладеть. Поэтому главное звено обучения – это формирование мыслительных действий у ребенка окружающими людьми в процессе общения с ним.

Чтобы построить у ребенка мыслительное действие, первоначально его содержание нужно дать во внешней предметной (экстериоризированной) форме, а затем путем ее преобразования, обобщения и сокращения при помощи речи (интериоризации) превратить это действие в собственно умственное. Иными словами, знания могут быть полноценно усвоены человеком только при выполнении им определенных предметных действий, которые у него специально формируются. Всякое обучение знаниям одновременно является процессом формирования у учащегося умственных действий. Вместе с тем, при осуществлении действий, нацеленных на решение определенных задач, человек овладевает не только конкретными знаниями, но и соответствующими психическими способностями и способами поведения.

Такова основная идея деятельностного подхода к процессам обучения и воспитания.

Продолжением идей Л.С. Выготского о развитии личности занимался выдающийся отечественный психолог *Даниил Борисович Эльконин*. В частности, Эльконин положил в основу своей теории такие основные положения, впервые сформулированные еще Выготским:

1. все виды детской деятельности общественные по своему содержанию и форме, поэтому ребенок с рождения – общественное существо;
2. присвоение ребенком достижений человеческой культуры всегда активно, он выступает как субъект преобразований, создающий в себе человеческие способности.

Эльконин описывает человеческое развитие следующим образом: а) условия развития – рост и созревание организма; б) источники развития – среда, идеальные формы, то есть то, к чему должно прийти развитие; в) форма развития – усвоение; г) движущие силы развития – противоречие между усвоенными предметными и общественными сторонами действия; д) среда развития – отношения «ребенок – предмет – взрослый» и «ребенок – взрослый – предмет».

Общие теоретические представления Эльконина о психическом развитии ребенка послужили для него основой развернутой периодизации развития. При этом Д.Б. Эльконин опирался на понятие ведущей деятельности, сформулированной А.Н. Леонтьевым. Согласно А.Н. Леонтьеву, на каждом этапе жизни человека среди многих других выполняемых им видов деятельности существует некоторая главная деятельность, определяющая возникновение и становление основные психологических новообразований данного этапа. Носителем и исполнителем каждого вида деятельности является человек, который и развивается в процессе возникновения в его деятельности различных психических новообразований.

В развитии детей Д.Б. Эльконин выделил ряд возрастных периодов, связав их с вполне определенными типами ведущей деятельности и соответствующими новообразованиями. Основная его заслуга состоит в том, что в основу целостного психического развития ребенка он поставил развитие его деятельности.

В чем же заключалась суть теории деятельности в ее «классическом» варианте?

- В основе этой теории лежит понятие действия, т.е. процесса, предмет и мотив которого не совпадают между собой. Далее вводится понятие операции, в котором отдельные частые действия «сливаются» в единое действие. Наконец, вводится понятие деятельности, как действия, получившего самостоятельный мотив. Осознание мотива не изначально, а требует некоторого специального акта.

Психологический анализ показывает, что мыслительная деятельность имеет то же строение, что и деятельность практическая. И в мышлении следует различать соответственно деятельность, действия, операции и реализующие их функции мозга. В силу общности строения мыслительной и практической деятельности их отдельные структурные элементы могут переходить (и переходят) друг в друга, так что внутренняя (мыслительная) деятельность постоянно включает в себя отдельные внешние действия и операции, а практическая деятельность – действия и операции внутренний, мыслительные.

Дифференцированная внутренняя структура деятельности возникает тогда, когда человек субъективно отражает связь своих действий с достижением общего, коллективного результата. Таким образом, вместе с рождением действий, возникает и основная «единица» человеческой психики – разумный смысл для человека того, на что направлена его активность. Вместе с тем, появляется и возможность обозначения, презентации самого предметного мира, реализуемая при помощи языка, в результате чего возникает сознание в собственном смысле слова, как отражение действительности при помощи языковых значений.

Сознание и речь. Так же, как и деятельность, сознание не есть простая «сумма» элементов, оно имеет свое собственное строение, свою логику. А. Н.

Леонтьев предложил оригинальную теорию сознания человека. Согласно этой теории, в сознании следует различать три относительно самостоятельные составляющие: чувственную ткань, значение, личностный смысл. *Чувственная ткань* – это чувственная составляющая конкретных образов реальности, актуально воспринимаемых или вызываемых в памяти. *Личностный смысл* обозначает субъективность, пристрастность человеческого сознания. Источники личностного смысла – мотивы, которые как бы «оценивают» жизненное значение для субъекта объективных обстоятельств и его действий в этих обстоятельствах. Как и чувственная ткань, личностный смысл не имеет своего «надындивидуального» существования. *Значение* А.Н. Леонтьев считал важнейшей образующей человеческого сознания. Носителем значений является язык. В значениях представлена преобразованная и «свернутая» в материи языка идеальная форма существования предметного мира.

Таким образом, сознание является отражением действительности, как бы преломленным сквозь призму языковых значений. Язык выступает здесь не только как средство общения людей, он выступает и как средство, как форма человеческого сознания и мышления.

«Производство» языка и сознания, и мышления первоначально непосредственно вплетено в производственную деятельность людей, в их материальное общение. Вместе с происходящим впоследствии отделением языка и речи от непосредственной практической деятельности происходит также и абстрагирование словесных значений от реальных предметов, делая возможным их (значений) существование только в качестве мысли, идеально.

Роль речи в психическом развитии ребенка исследовалась А. Р. Лурией и его сотрудниками (Тихомиров и др.). Они подчеркивали, что овладение словесной системой перестраивает все основные психические процессы у ребенка, слово оказывается мощным фактором, формирующим психическую деятельность. Слово, заменяя безусловное подкрепление и условный раздражитель, вносит новые черты в процесс формирования новых временных связей.

Идеи о тесной связи речи (устной и письменной) и мышления проводил в своих работах Д.Б. Эльконин. Он считал, что письменная речь в своем развитии все более дистанцируется от устной речи, приобретая иной характер функционирования. Письменная речь, по мнению Эльконина, дисциплинирует и развивает мышление, приучает ребенка «работать» со своим «потокм мыслей».

Исследования функционирования и развития сознания и речи в норме дополнились в данном направлении исследованиями людей с нарушениями высших психических функций. Данное направление исследований занимало ведущее место в работах Лурии. Именно Лурия явился основоположником нейропсихологии в СССР.

Лурия изучал проблемы мозговой организации различных психических процессов. Работы при этом могли быть достаточно условно разделены на

два направления: во-первых, «синдромология», то есть изучение различных нейропсихических синдромов, возникающих при локальных поражениях мозга. Во-вторых, исследования разных форм нарушения того или иного психического процесса вследствие того или иного локального поражения мозга (работы по нейропсихологии познавательных процессов). В первом направлении Лурия был пионером в постановке и изучении таких проблем, как проблема межполушарной асимметрии, проблема специфики нейропсихических синдромов в детстве, проблема зависимости синдрома от характера поражения. Во втором направлении его интересовали проблемы особенностей кодирования информации при различных нейропсихических нарушениях, проблемы лингвистического анализа речевых нарушений в клинике поражений головного мозга и т.д.

Роль Лурии в развитии нейропсихологии огромна. Им создана классификация афазий, доказано существование различных форм нарушений памяти, мышления, восприятия. Но главное – им были выявлены общие принципы мозговой организации высших психических функций человека, позволяющие предвидеть различные формы их нарушений в зависимости от локализации поражения.

3. Ленинградская психологическая школа.

Личность. Развитие личности. Ленинградская психологическая школа тесно связана с именами таких классиков советской психологической науки, как Борис Герасимович Ананьев, Борис Федорович Ломов, Алексей Александрович Бодалев и др. традиции научной школы Ананьева оказали существенное влияние на современные психологические исследования в различных сферах, прежде всего – в сфере изучения личности.

Подход к изучению личности, реализовавшийся в работах Ананьева, получил название «онтопсихологический» и в свое время явился новым словом в отечественной психологической науке. Этот подход предполагал системное изучение всех возрастных стадий психического развития с их многоуровневой организацией и сложной детерминацией, закономерный характер проявления которой определяется гетерохронной сменой фаз созревания и старения различных функциональных составляющих и структурных блоков индивидуальных и личностных качеств человека.

Индивидуальное развитие Ананьев рассматривает как внутренне противоречивый процесс, зависящий от действия множества факторов: наследственности, среды, воспитания и т.д. Сложность структуры и многофакторность развития объясняют неравномерность изменений и гетерохронность фаз развития человека на всех его стадиях. Особенности гетерохронности Ананьев исследовал не только на примере индивида, но и личности.

Изменчивость является основной характеристикой личностных свойств человека и проявляется она на протяжении всего жизненного цикла человека. Механизмом этой изменчивости является гетерохронность развития.

Ананьев и его коллеги в своих исследованиях рассматривали характеристики человека в их взаимосвязи и с учетом становления человека в различные возрастные периоды. В результате этих исследований удалось доказать, что природа психофизиологического развития в период зрелости разнородна и противоречива. Эта противоречивая структура развития характеризует как самые сложные образования (интеллект, логические и мыслительные функции), так и элементарны процессы (метаболизм) и индивидуальные, в частности, нейродинамические показатели.

Обобщая данные различных наук, Ананьев пришел к выводу, что неравномерность изменений и гетерохронность фаз развития различных систем характерны для всего онтогенеза и являются его общей закономерностью. Признание этих закономерностей позволяет активно управлять развитием.

Сенсорно-перцептивная организация личности. Основной принцип – принцип комплексности исследований человека – в наиболее полной форме был реализован Ананьевым при изучении сенсорно-перцептивных процессов.

Целостный подход в изучении сенсорно-перцептивных процессов предусматривает выделение структурно-функциональных связей сенсорно-перцептивных процессов и индивидуальной и личностной характеристик человека. В результате многочисленных исследований Ананьев сформулировал тезис о сенсорной организации человека как единой системе анализаторов всех без исключения модальностей, включенных в общую структуру человеческого развития. Сенсорная организация связана с образом жизни и деятельностью человека.

Генетическим началом этой организации являются тактильные функции, которые образуют сенсорные цепи. Эти цепи представляют собой информационные потоки, сходящиеся внутри сенсорной организации индивида. В процессе исторического развития и на его основе внутри этой организации образуются межанализаторные интермодальные сенсорные системы (речеслуховая, зрительная и т.д.). более того, существуют не только частные виды чувствительности отдельных анализаторов, но и общий для данного человека способ чувствительности, являющийся свойством сенсорной организации человека в целом и входящий в структуру темперамента - сензитивность. Изучение сензитивности и сензитивных периодов развития человека (периодов, в которые та или иная функция действует особенно эффективно) позволило изменить подходы к обучению и воспитанию.

Для теории развития большое значение имеет открытие оптимумов чувствительности многих модальностей в периоды после завершения основных процессов роста и созревания. Оптимумы модальностей, находящихся под постоянной нагрузкой перемещаются в более поздние периоды жизни. Исследования данной школы позволили описать явление

сенсбилизации сенсорных функций и показали ее значение для практической деятельности человека.

Многочисленные исследования Ананьева и его сотрудников позволили показать сложную, многоуровневую взаимосвязь сенсорно-перцептивной, индивидной и личностной характеристик человека, выявить закономерности возрастно-половых различий чувствительности, установить зависимости между сенсорными, интеллектуальными мнемическими и другими процессами.

Личность и общение. Следующей важнейшей категорией, изучением которой занимался Ананьев и его сотрудники, было общение. Представители данной психологической школы в рамках общей, возрастной, педагогической и дифференциальной психологий подчеркивали, что человек развивается в мире, развивая и формируя бесконечное число связей с предметным миром и с миром людей. Механизмом, посредством которого эти отношения у человека с миром предметов» и «миром людей» устанавливаются и развиваются, является деятельности – труд, общение, учение, игра и другие ее виды.

Ананьев считал основной характеристикой общения как деятельности то, что через него человек строит свои отношения с людьми. Являясь обязательным компонентом всех других видов деятельности, которые предполагают взаимодействие людей, оно (общение) оказывается условием, без которого невозможно познание окружающей действительности, формирования эмоционального отклика и основанного на этом поведения.

Анализируя процесс общения с точки зрения его составляющих, исследователи (Ананьев, Веккер Л.М.) выделяют в нем помимо речевых и неречевых средств общения внутреннюю сторону – познание участников общения друг другом и преобразование себя в общении.

Восприятие и понимание человека человеком. Восприятие человека человеком характеризуется предметностью (свойства облика человека отражаются как свойства, принадлежащие этому человеку), объективированностью и субъективностью, а также целостностью и структурностью.

Исследования Б.Ф. Ломова, А.А. Бодалева и др. показали роль условий в становлении образа другого человека (расстояния, ракурса, освещенности), а также роль активности субъекта восприятия и фактора установки.

Доказана связь между полнотой, правильностью и яркостью восприятия и таким фактором, как отношение к объекту восприятия. Также рассматривалось влияние фактора возраста при восприятии человека. Указано, что с возрастом в восприятии другого человека происходят определенные изменения (увеличивается количество характеристик физического облика, увеличивается количество экспрессивных характеристик, падает количество описания физического оформления, становится богаче воспринимаемая палитра чувств, повышается степень точности восприятия и т.д.). Описаны индивидуальные и профессиональные

различия в восприятии другого человека. Выявлены индивидуальные различия в фиксировании различных этапов внешности, в точности восприятия и фиксирования особенностей выразительного поведения. Описан факт влияния профессиональной установки на формирование образа другого человека. Данные особенности восприятия, связанные с родом деятельности, явно проявляются у врачей, артистов, писателей, следователей, педагогов и т.д. (Кто наиболее точно и полно воспринимает внешность другого человека? – Художник. Кто наиболее точно воспринимает особенности пластики другого человека? – Хореограф. Чье восприятие в наибольшей степени искажено профессиональными установками? – Учителей и работников правоохранительных органов. Почему?)

Проблема понимания человека человеком сводится к несовпадению отношения и внешних форм поведения. Здесь были проведены исследования процесса формирования понятий о личности другого человека. Выявлено, что на этот процесс оказывают влияние следующие факторы:

1. теснота и длительность знакомства;
2. сформированность как личности субъекта восприятия;
3. личностный опыт предыдущего общения.

Показана важность в процессе понимания таких явлений, как «житейское общение», социальных и индивидуальных образцов – эталонов, с которыми сопоставляется воспринимаемое лицо, а также стереотипов. Показана важность в понимании таких качеств личности субъекта, как наблюдательность, воображение, эмпатия, интуиция и т.д. Указывалось, что накопление у человека понятийного знания о других людях приводит к совершенствованию его перцептивных процессов и увеличению точности в восприятии других людей и себя.

Описаны возрастные и профессиональные особенности понимания человеком других людей. Показано, что характер понимания ребенком других людей связан с развитием ребенка как субъекта познания (с возрастом происходит увеличение числа отражаемых сторон личности, изменяется значение, придаваемое тому или иному личностному качеству). Указано, что при взаимодействии в условиях деятельности у субъектов общения происходит трансформация понятий о личности друг друга, которое определяется ходом этой деятельности, вкладом каждого в ее исход и результатами.

4. С.Л. Рубинштейн и его школа в отечественной психологии.

Введение. С.Л. Рубинштейн и его время. Сергей Леонидович Рубинштейн – выдающийся советский психолог и философ. Он создал оригинальную философско- психологическую концепцию человека, его деятельности и психики, явился основоположником деятельностного подхода в психологической науке. Среди крупнейших советских психологов он – единственный, кто добился выдающихся достижений одновременно в области психологии и философии. Он первым в советской психологии

систематически и глубоко разработал категории бытия, человека, субъекта и объекта, субъективного и объективного, идеального и материального и т.д. он, в частности, убедительно раскрыл различия и взаимосвязь между бытием и объектом и показал неправомочность сведения бытия к материи. Он оригинально и плодотворно разработал общефилософский принцип детерминизма и построил на его основе психологическую теорию личности и теорию мышления как деятельности и как процесса. Много нового и до сих пор ценного внес он в теорию эмоций, памяти, восприятия, речи и т.д.

Рубинштейн вступил в психологическую науку как методолог. Основной задачей его в первый период его творчества была разработка методологических основ психологической науки, выяснение ее основных принципов (1930 – 1940е гг.). Второй период его творчества – обращение к проблемам онтологии и философии человека, попытка вернуть личность в психологию.

Концепция субъекта и деятельности. Во всем творчестве Рубинштейна идея субъекта (личности, творца) является центральной. Не случайно, что свои первые серьезные работы он посвящает исследованию категории субъекта. В них Рубинштейн формирует принцип субъекта деятельности – в деятельности субъект и проявляется, и формируется. Субъективное (возникающее в деятельности человека) является отражением реально существующего бытия, объективного. Поэтому объективное и субъективное не противоположны друг другу.

Основой этой системы является общее понимание деятельности. Рубинштейн и ее соотносил с личностью и окружающим бытием. Образование субъектов в системе бытия означает возникновение «центров перестройки бытия», в чем их особая онтологическая роль. Качественно новым здесь является введение отражения и сознания как способностей субъекта и введение (помимо сознания и деятельности) третьей оси – отношения субъекта к другому субъекту.

Итак, субъект и в своем познании, и в своем действии, и в своем отношении к другому субъекту уничтожает «внешность», внеположенность объекта и другого субъекта, то есть, преодолевает его обособленность, обнаруживает, преобразует, усиливает сущность субъекта или объекта. Субъект, таким образом, неразрывно связан со своей деятельностью. Но субъект никогда не сводим к своей деятельности, он всегда богаче, чем конкретные формы, в которых он объективируется.

Единство деятельности, сознания и личности. Основой построения новой психологической науки стала разработка новых принципов. Первым из них стал принцип единства сознания и деятельности: сознание человека формируется и проявляется в человеческой деятельности (как в онтогенезе, так и в историческом плане). В деятельности осуществляется связь гносеологического (познания) и онтологического (переживания). Сознание, высший уровень психики, определяется Рубинштейном как единство двух характеристик – предметной и субъектной (отношение личности к миру).

Индивидуальное сознание детерминировано общественным сознанием и общественным бытием, теми отношениями, в которые индивид вступает. То есть, функция деятельности по отношению к сознанию – развитие и детерминация. Но сознание, с другой стороны, выступает как регулятор деятельности. Оно обнаруживает эту способность, только будучи понято как высшее личностное образование.

Но Рубинштейн критикует сведение личности лишь к одному ее сознанию. Личность является основанием, на котором и в системе которого осуществляется функционирование и развитие всех психических процессов. Рубинштейн указывает на три основные зависимости: 1) все психические процессы не только универсальны, но и индивидуальны; 2) психические процессы не имеют самостоятельной линии развития; 3) психические процессы не остаются только процессам, совершающимися

«самотеком», а превращаются в сознательно регулируемое действие, которое личностью овладевается.

Описывая структуру личности, Рубинштейн приходит к триединой формуле:

1. чего хочет человек, что для него имеет привлекательности (направленность, потребности, установки, идеалы);
2. что может человек (способности, дарования);
3. что есть он сам (что из его тенденций и установок закрепилось в характере).

Эти три модальности образуют целое, но это целое не задано изначально, не статично. Целостность личностной структуры определяется и скрепляется деятельностью.

Личность и ее психические свойства одновременно и предпосылка и результат ее деятельности. Основные свойства личности, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека, смыкаются в реальном единстве личности. Психический облик личности определяется реальным бытием человека и формируется в конкретной деятельности. А сама деятельность человека формируется по мере того, как человек в процессе воспитания и обучения овладевает духовной и материальной культурой.

Сама личность включена в систему более широких отношений – жизненного пути – в которых осуществляется ее функционирование и ее деятельность, поведение и развитие. Жизненный путь – это процесс, в котором происходит формирование и изменение личности. В связи с этим Рубинштейн дифференцировал:

1. психический склад личности (в том числе индивидуальные особенности всех психических процессов);
2. личностный склад (в том числе – качества характера, способности и т.д.);
3. жизненный склад (нравственность, ум, мировоззрение, активность, жизненный опыт и т.д.).

Одной из важнейших категорий, которую Рубинштейн связывал с жизненным путем и рассматривал как интегральную характеристику личности, является направленность. Направленность соединяет неосознаваемые установки, тенденции личности и ее сознательные структуры, отражательный аспект и поведенческий. Направленность – это активность личности. Осуществляющая объективацию не только отдельных мотивов, но и всей личности, поэтому направленность – это самовыражение личности, ее тенденция самореализации.

Направленность – это интегральная способность действующего субъекта, самоосознание – интегральная способность осознающего субъекта. Самосознание личности опосредованно всей жизнедеятельностью субъекта, всеми его жизненными проявлениями. Самосознание возникает в ходе развития личности и ее сознания как особенное новообразование.

Психический процесс и психическая деятельность. Во второй половине 40-х гг. начинается новый этап в научном творчестве Рубинштейна. На этом этапе Рубинштейн вновь возвращается к вопросам взаимодействия человека с миром в форме деятельности. В ходе взаимодействия человека с миром непрерывно изменяется и окружающая действительность и человек как субъект деятельности и общения. Отражая эту изменчивость, психика сама является динамичной и пластичной, то есть, является процессом, регулирующим отношения человека с миром. Эта процессуальность как главная особенность психического начинает разрабатываться Рубинштейном как принципиальное положение в психологической науке.

Рубинштейн рассматривал психическое как процесс и как продукт указанного процесса, причем именно процесс есть основная форма существования психического. Изучать психические процессы означает также изучать формирование соответствующих образований, то есть результатов, продуктов. Безотносительно к образованию невозможно очертить и сам психический процесс, отделить его от других психических процессов. С другой стороны, психические образования не существуют сами по себе вне соответствующих психических процессов. Каждое психическое образование – это, по существу, психический процесс в его результативном выражении.

Таким образом, психологическая наука изучает психическое как процесс в соотношении с его продуктами, но не эти продукты сами по себе.

С точки зрения Рубинштейна, главная задача психологического исследования заключается в том, чтобы изучать психику в единстве этих двух ее сторон – деятельностной и процессуальной. Исследование мышления как процесса, например, должно включать в себя изучение процессов анализ и синтеза, посредством которых решаются мыслительные задачи. Мышление как деятельность рассматривается тогда, когда учитываются мотивы человека, его отношение к решаемым задачам.

Психолог должен дифференцировать процесс и деятельность. Каждая деятельность есть вместе с тем и процесс или включает в себя процесс, но не

всякий процесс выступает как деятельность. Деятельность – такой процесс, посредством которого реализуются то или иное отношение человека к окружающему его миру и людям.

Теория психического процесса разработана, главным образом, на материале психологии мышления. В поздних работах Рубинштейна мышление рассматривается как деятельность субъекта (со стороны целей, мотивов, операций и т.д.), и как ее (деятельности) регулятор – психический познавательно-аффективный процесс (анализа, синтеза и обобщения познаваемого объекта). Под мыслительным процессом понимается не просто последовательность во времени определенных этапов (стадий, операций), но и иной, качественно новый уровень, который является формой взаимодействия человека с миром.

В своих исследованиях мышления, прежде всего у детей, Рубинштейн реализовывал новый принцип, конкретизирующий деятельностный подход. Рубинштейн считал необходимым в психологическом эксперименте вводить педагогическое воздействие. Этот педагогический принцип реализовывался Рубинштейном вместе с принципом индивидуализации психологического изучения людей и вместе с генетическим принципом. Рубинштейн подчеркивал непрерывную изменяемость, пластичность процесса мышления, его формирование в деятельности.

Человек и мир. Само возникновение человеческого бытия является возникновением центра его преобразования, а потому и бытие является с появлением человека в новом качестве – мира для человека, объекта для субъекта. Мир – преобразованное человеком бытие, преобразованное его деятельностью.

С возникновением человека бытие превращается в объект, остающийся независимым от познания в смысле своей объективности (мир может существовать и без человека) и становящийся зависимым от субъекта в смысле реальности практических преобразований (только при наличии субъекта мир становится объектом).

Мир – это совокупность вещей и людей, в которых вкладывается то, что относится к человеку и к чему он относится в силу своей сущности. Качество природы, не связанное с человеком, Рубинштейн определял как материю.

Категория субъекта определялась Рубинштейном через совокупность отношений к миру, в число которых вводится познание, действие, созерцание и этическое отношение. Рубинштейн рассматривает субъекта в двух взаимосвязанных, но качественно различных отношениях: отношении к бытию и отношении к другому человеку. Отношение человека к человеку составляет общественную характеристику и познания, и деятельности, опосредует отношение человека к бытию и выделяется как социальная область жизни.

5. «Теория отношений» В. Н. Мясищева.

В.Н. Мясищев сформулировал одно из важнейших в советской психологии принципиальных положений теории личности. Он подчеркивал, что система общественных отношений, в которую оказывается включенным каждый человек со времени своего рождения и до смерти, формирует его субъективные отношения ко всем сторонам действительности. Раскрывая сущность понятия «отношение» в психологии, В.Н. Мясищев указывал на то, что психологический смысл отношения состоит в том, что оно является одной из форм отражения человеком окружающей его действительности. Формирование отношений в структуре личности человека происходит в результате отражения им на сознательном уровне сущности тех социальных объективно существующих отношений общества в условиях его макро- и микробытия, в котором он живет. Это макро- и микробытие, по-разному способствуя формированию и проявлению потребностей, интересов и склонностей человека, действуя в нерасторжимой связи с особенностями его организма и прежде всего нервной системы, создает в каждом случае ту субъективную «призму», через которую неповторимо, своеобразно в каждом случае преломляются все воздействия, которым подвергается живой, действующий человек. Отношение личности – это активная, сознательная, интегральная, избирательная основанная на опыте связь личности с различными сторонами действительности. По мысли В. Н. Мясищева отношение – это системообразующий элемент личности, которая предстает как система отношений. При этом важным моментом является представление о личности как о системе отношений, структурированной по степени обобщенности – от связей субъекта с отдельными сторонами или явлениями внешней среды до связей со всей действительностью в целом. Сами отношения личности формируются под влиянием общественных отношений, которыми личность связана с окружающим миром в целом и обществом, в частности.

Действительно, с момента рождения человек вынужден вступать именно в общественные отношения (сначала с матерью – непосредственно-эмоциональные отношения, затем с окружающими его близкими, сверстниками, воспитателями, педагогами, коллегами и т. д. в виде игровой, учебной, общенческой и трудовой деятельности), которые преломляясь через «внутренние условия» способствуют формированию, развитию и закреплению личностных, субъективных отношений человека. Эти отношения выражают личность в целом и составляют внутренний потенциал человека. Именно они проявляют, т. е. обнаруживают для самого человека скрытые, невидимые его возможности и способствуют появлению новых. Автор особо подчеркивает регулятивную роль отношения в поведении человека.

Структура отношения. В. Н. Мясищев выделяет в отношении «эмоциональную», «оценочную» (когнитивную, познавательную) и «конативную» (поведенческую) стороны. Каждая сторона отношения определяется характером жизненного взаимодействия личности с

окружающей средой и людьми, включающего различные моменты от обмена веществ до идейного общения. Эмоциональный компонент способствует формированию эмоционального отношения личности к объектам среды, людям и самому себе. Познавательный (оценочный) способствует восприятию и оценке (осознанию, пониманию, объяснению) объектов среды, людей и самого себя. Поведенческий (конативный) компонент способствует осуществлению выбора стратегий и тактик поведения личности по отношению к значимым (ценным) для нее объектам среды, людей и самому себе. Виды отношений. Прежде всего они разделяются на положительные и отрицательные как с точки зрения эмоциональной, так и рациональной оценок. Поведенческая сторона отношения выражается посредством потребностей, поскольку сама потребность указывая на свой предмет, тем самым дает и косвенное указание на способ достижения этого предмета.

Эмоциональная сторона отношения выражается посредством привязанности, любви, симпатии и противоположных по знаку чувств – неприязни, вражды, антипатии.

Познавательная или оценочная сторона проявляется в принятых личностью моральных ценностях, выработанных убеждениях, вкусах, склонностях, идеалах.

О развитии отношений. Если личность-это система ее отношений, то процесс развития личности обуславливается ходом развития ее отношений. В. Н. Мясищев указывает, что первоначальный период возрастающей избирательности поведения человека характеризуется предотношением, в котором отсутствует элемент сознательности. Нечто, что человек не осознает, побуждает его к деятельности (неосознаваемая мотивация поведения). В дальнейшем у 2-3-х летнего ребенка развивается выраженная избирательность отношения – к родителям, воспитателям, сверстникам. В школьном возрасте увеличивается число отношений, возникают внесемейные обязанности, учебный труд, необходимость в произвольном управлении своим поведением. В старшем школьном возрасте формируются принципы, убеждения, идеалы.

Отношение и установка. Необходимость сопоставления между собой этих психологических понятий обусловлена тем, что каждая из них претендовала на роль всеобъемлющей психологической категории. Неудивительно поэтому проведение специального симпозиума в 1970г., посвященного уточнению роли и места установки и отношения в медицинской психологии. И отношения, и установки В. Н. Мясищев рассматривает в качестве интегральных психических образований, которые возникают в процессе индивидуального опыта. Установка бессознательна и потому она безлична, а отношение сознательно, «хотя, как подчеркивает В. Н. Мясищев, мотивы или источники его могут не осознаваться». Другое отличие отношения от установки заключается в том, отношение характеризуется избирательностью, а установка готовностью. Таким образом, отношения и установки, это отличные друг от друга психические

образования. Поскольку понятие отношения несводимо к другим психологическим категориям (установке, потребностям, мотивам, интересам и т. д.) и не разложимо на другие, оно представляет самостоятельный класс психологических понятий.

6. Теория установки

Установка (аттитюд) — согласно Д. Н. Узнадзе — готовность, предрасположенность субъекта к восприятию будущих событий и действиям в определенном направлении; обеспечивает устойчивый целенаправленный характер протекания соответственной деятельности, служит основой целесообразной избирательной активности человека. Речь идет именно о готовности к предстоящему действию. Если навык относится к периоду осуществления действия, то установка к периоду, что ему предшествует.

Основателем отечественной теории установки является Д. Н. Узнадзе. Для разработки социальной психологии личности большое значение имеют центральные идеи этой теории. В активное взаимодействие с действительностью вступает непосредственно сам субъект, а не отдельные акты его психической деятельности. Поведение и жизнедеятельность субъекта вытекают из наличия у него потребностей. Для их удовлетворения необходима определенная ситуация. Наличие потребностей и ситуации вызывает особое состояние, которое характеризует его склонность, направленность, готовность совершать определенные действия. Это состояние и есть установка. Узнадзе характеризует установку как модификацию живого существа, соответствующую объективному ходу вещей, как особое состояние личности, модус ее в конкретных условиях. Это - личностный фактор, конкретная определенность личности в каждый данный момент.

Были выделены формы взаимосвязи человека с действительностью:

- 1) формы связи живого организма с предметами внешнего мира;
- 2) формы дистанционной взаимосвязи индивида и предмета;
- 3) форма сознательного отношения человека к действительности.

Разные виды установок реализуются двумя выделенными Узнадзе формами поведения: экстерогенным и интерогенным.

К экстерогенным формам поведения относятся потребление, обслуживание, труд, занятие.

К интерогенным – эстетическое наслаждение, игра, развлечение, спорт, художественное творчество (Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966).

Одно из важных положений теории установки заключается в том, что существуют разные формы психической активности. Главные из них – установка и объективация. Объективация понимается как задержка или прекращение реализации имеющейся установки, приостановка соответствующей деятельности. Акт объективации включает в себя идентификацию того, что переживается сейчас, с тем, что переживалось только что перед этим, сознание их тождества, закрепляемого актом

номинации в речи. В этом акте заключено познавательное отношение к миру, он равнозначен механизму сознания. Предметами объективации являются: душевный мир, который помогает индивиду выделять в процессе поведения мешающие ему предметы, а также социальные требования и «Я». В способности объективации заключен механизм выхода за пределы личного, в сферу другого человека.

7. Развитие психологии в постсоветский период.

Ход истории любой страны всегда оказывает существенное влияние на все сферы жизни общества, и Россия в этом смысле не может быть исключением. Исторические коллизии и политические события оказывали на науку существенное влияние. Это влияние мы наблюдали в истории развития педологии, психотехники, генетики, когда политические указы и игры по-своему поворачивали развитие этих направлений в науке. Такая же ситуация в науке и в общественной и культурной жизни в целом сложилась и в конце 90-х гг., ознаменованных такими событиями в истории нашей страны, как кризис перестройки и развал СССР, оказавшими сильнейшее влияние на все сферы жизни и науки, и, естественно, психология как общественная наука не могла остаться в стороне от этих изменений. Так, наравне с общим историческим кризисом сложился и внутренний научный кризис в развитии психологии. Результаты развития отечественной психологии в конце XX в. – начале XXI вв. можно охарактеризовать следующими положениями:

1. Произошел полный отказ от марксистской ориентации в научном познании, и в связи с этим теории, разработанные отечественными психологами в советский период, претерпевали серьезную критику со стороны современных ученых. Порой критика доходила до полного отрицания научных результатов и исследований советского периода. Так, сильнейшей критике подверглась теория деятельности, в частности ее принцип о неразрывной связи сознания и деятельности, который во многом был сформирован на марксистских идеях.

2. Вслед за обрушившейся критикой сегодня эта теория, пересмотрев некоторые положения, не отвечающие современной реальности, имеет авторитет как у нас в стране, так и на Западе.

3. Вообще одной из основных характеристик современной научной психологии является не столько разработка принципиально новых концепций, сколько анализ и корректировка тех теорий, которые были созданы в советский период, и адаптация этих теорий к современной жизни и выдвигаемым ею требованиям.

4. Также ведется работа по распространению аутентичных концепций советских психологов, претерпевших в свое время серьезные гонения и запреты, налаживаются связи с мировой психологической общественностью, потерянные в годы «железного занавеса», происходит интеграция западных научных подходов и концепций.

5. Несмотря на то что за последние годы не было создано новых глобальных концепций, тем не менее психологические исследования проводятся и идут разработки во многих областях. Например, в общей психологии проводятся исследования познавательных процессов, также в теории личности и социальной психологии идет активная работа по созданию новых направлений и выработке новых, отвечающих современности идей.

6. Поворотным моментом в развитии психологии постсоветского периода является создание в 1995 г. Российского психологического общества при президиуме РАН и начало выхода журнала «Психологическое обозрение». 31.01.96 г. в Москве состоялась Первая Всероссийская конференция по психологии «Психология сегодня».

7. Важной особенностью психологической науки постсоветского периода на современном этапе является ее сближение с практикой, причем это сближение осуществляется с учетом современного развития общества. Так, появляются новые отрасли практической психологии, такие как психология менеджмента, психология рекламы, происходит активное использование психологических знаний в области управления и развития человеческих ресурсов в бизнесе. То есть появляются целые сферы общественной жизни, которые раньше не рассматривались с точки зрения применения в них психологических знаний.

8. Активно развивается отрасль психологического консультирования и психотерапия. Организуются различные учебные заведения частного характера, приглашающие западных специалистов и разрабатывающие новые программы и курсы подготовки специалистов.

9. Психология из академической науки превращается в практическую дисциплину, имеющую широкий спектр применения и позволяющую использовать свои знания и наработки в большинстве сфер современной жизни — в политике, экономике, праве, медицине, военном деле, образовании, менеджменте и др.

10. Активно развивается психологическая служба в школе, где главенствующей задачей является работа с индивидуальными трудностями человека.

11. Однако наравне с успехами и активным развитием психологии наблюдаются и серьезные ошибки, и недочеты, которые в первую очередь связаны с низкими стандартами обучения профессии во многих вузах, что ведет к дисквалификации профессии и самой науки в глазах многих людей.

РАЗДЕЛ 7. СТАНОВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В БЕЛАРУСИ

ТЕМА 19. ВВЕДЕНИЕ В ИСТОРИЮ ПСИХОЛОГИИ БЕЛАРУСИ. РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИИ В 20–30 гг. XX-го в. ПСИХОТЕХНИКИ БЕЛАРУСИ

План.

1. Общая характеристика развития психологии в Беларуси в 20-30 гг. 20 века.
2. Культурно-историческая психология Л.С. Выготского.
3. Развитие психотехники в Беларуси.
4. Развитие психологии в учебных заведениях Беларуси в 20-30 гг. 20 века.

1. Общая характеристика развития психологии в Беларуси в 20-30 гг. 20 века.

В послереволюционной Беларуси (с 01.01.1919 – БССР) центром прогрессивной общественной мысли стали философские кафедры БГУ (1922), Инбелкульта (с 1929 г. – Академия наук БССР). Здесь находились основные кадры обществоведов, внесших значительный вклад в становление психологии как самостоятельной научной дисциплины: С.Я. Вольфсон, В.И. Ивановский, П.Я. Панкевич, В.И. Пичета.

Становление и развитие собственно психологических исследований на территории Беларуси историки психологии датируют 1923 г., когда в Гомеле Л.С. Выготский создал исследовательский кабинет, где разрабатывались проблемы психологии искусства, детской и социальной психологии.

Психологическое познание в Беларуси первоначально развивалось в теснейшей взаимосвязи с мировой наукой. Общемировой интерес к повышению эффективности производственной деятельности способствовал организации и функционированию в 1925 – 1929 гг. Центральной психотехнической лаборатории.

На рубеже 20 – 30-х гг. XX в. происходила канонизация марксизма-ленинизма, обусловившая разрыв между декларируемыми теоретическими догмами и конкретной практикой. Наиболее сокрушительный удар отечественная психология испытала в связи с Постановлением ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» (04.07.1936г.). Возрождение психологического познания в СССР происходит во второй половине XX века. Наряду с требованиями научно-технического прогресса, реанимирование психологии, взаимосвязано с появлением в общемировой науке гуманистической психологии, ставящей в центр феномен человека, активного творца собственной жизни, обладающей свободой выбора.

2. Культурно-историческая психология Л.С. Выготского.

Введение. Феномен Л.С. Выготского. Чтобы понять «феномен Выготского», необходимо выделить в его творчестве два аспекта. Во-первых, Выготский явился крупнейшим практическим психологом, основавшим собственную школу психологов-практиков. Его гипотезы подтверждаются в исследованиях его последователей, его методики и найденные им психологические факты считаются психологической классикой. Во-вторых, в творчестве Выготского существует еще один важнейший аспект – теоретико-методологический. Являясь одним из крупнейших психологов-теоретиков XX в., он опередил свое время и его труды остаются актуальными до сих пор. Его конкретные практические исследования были лишь первым этапом реализации его же теоретико-методологической программы.

Творчество Льва Семеновича Выготского определяется, в значительной степени, временем, в котором он жил и работал. Начало XX в. характеризуется крупнейшими переменами в мировой психологической науке. Смена объекта исследований, изменение методологических оснований науки, «раздробление» единой психологической науки на множество различных школ и направлений способствовало тому, что старая субъективно-эмпирическая психология сознания все больше сходилась на нет. Российская психология того времени остро нуждалась в изменениях.

Выготский был первым, кто поставил вопрос о необходимости конкретно-психологического изучения сознания. Сознание необходимо рассматривать не как «сцену», на которой выступают психические функции, не как общего «хозяина» психических функций (точка зрения традиционной психологии), а как психологическую реальность, играющую важнейшую роль во всей жизнедеятельности человека. В основу новой психологии науки ложится философски-методологическая теория среднего уровня и понятие практической деятельности человека. Именно в сфере практической деятельности скрыты основные закономерности и исходные единицы психической жизни человека.

Развитие психических функций в онтогенезе. Основная гипотеза культурно-исторической теории звучала следующим образом: психические процессы человека опосредуются своеобразными психическими орудиями, подобно тому, как труд опосредуется орудиями труда.

Согласно Выготскому, в психологических процессах человека следует различать два уровня: первый – «разум (= психический процесс), предоставленный самому себе», второй – разум (= психический процесс), вооруженный орудиями и вспомогательными средствами.

При этом в психической сфере человека (как, впрочем, и в практической), решающее значение имеет второй, «орудийный» уровень. В практическом плане данная гипотеза предлагает новое решение проблемы отношения высших и низших психических функций.

Низшие, элементарные психические функции (механическая память, произвольное внимание, образное мышление) связываются с

фазой натуральных психических процессов (первый уровень), высшие психические функции – с фазой опосредованных, «культурных» психических процессов (второй уровень).

При такой постановке задачи центральным становится вопрос о психологических орудиях: что они из себя представляют и каков механизм опосредования? Для ответа на этот вопрос Выготский поставил эксперимент с больным болезнью Паркинсона, страдавшим тремором. Больному дали словесный приказ идти, на который он реагировал лишь усилением тремора. Затем перед ним разложили листы бумаги и повторили приказ. Тремор уменьшился и больной смог идти по разложенным листкам. Выготский объясняя этот опыт, говорил, что перед больным находились два ряда стимулов – словесные приказы и бумажные листки. Именно второй ряд стимулов выступил как средство управления поведением; поэтому Выготский назвал его стимулом-средством.

Что может выступать как стимул-средство, опосредующее психические функции?

- Таковыми являются, без сомнения, язык, все формы нумерации и счисления, мнемотехнические приспособления, алгебраическая символика, произведения искусства, схемы, условные знаки и т.п. Что общего у всех этих объектов? - Во-первых, все они созданы человеком искусственно и представляют собой элементы культуры. Во-вторых, первоначально все стимулы-средства были «повернуты» вовне, к партнеру, и лишь затем «оборачиваются» но себя, то есть становятся для человека средствами управления собственными психическими процессами. Далее происходит «вращивание» стимула внутрь: психическая функция опосредуется изнутри, и отпадает необходимость во внешнем стимуле-средстве («детский» счет «на палочках» становится «взрослым» устным счетом, запоминание с опорой на картинку превращается в свободное запоминание и т.п.). Весь этот процесс от начала до конца Выготский называл «полным кругом культурно-исторического развития психической функции».

Эти опыты приводят Выготского к необходимости изучения проблемы интериоризации, перевода первоначального внешнего практического действия, процесса во «внутренний план». По Выготскому, человеческое сознание только и складывается в процессе интериоризации, никакого «изначально асоциального» сознания не существует ни филогенетически, ни онтогенетически. Так благодаря опосредованию психическими орудиями меняет весь психический процесс, перестраивается его структура.

Позднее Выготский пришел к выводу, что в процессе развития психических функций психологические орудия выступают в качестве носителей определенных значений. Это изменило терминологию – психологические орудия или стимулы-средства превратились в знаки («имеющие значение»). Посредством этих знаков («культурных знаков») индивид организует свое поведение, научается произвольно управлять им. Подобно орудиям труда, они выступают в качестве среднего члена между

деятельностью человека и внешним миром, опосредуют отношения между ними. Однако если орудия труда направлены на объект, преобразуя его соответственно сознательно поставленной цели, то знаки ничего не меняют в объекте, а служат средством воздействия субъекта на самого себя, на собственную психику. Благодаря знакам психическая структура личности радикально преобразуется, приобретает качественно новый характер. То, что в дознаковый период было произвольным (восприятие, внимание, память), становится в процессе использования знаков все в большей степени произвольным.

Так складываются два уровня организации психических функций. Над натуральным, низшим, произвольным (общим для животных и человека) уровнем надстраивается культурный, высший, произвольный. Появление этого второго уровня трактовалось Выготским как продукт общественно-исторического развития, создания особой социальной среды, под влиянием которой человеческое существо находится с момента рождения.

Мышление и речь. Формирование понятий. Дальнейшие исследования Выготского касались изучения явлений опосредования на примере функции мышления, и в частности, отношений мышления и речи.

Известно, что мышление тесно связано с речью. Некоторые психологи (например, Дж. Уотсон) делали вывод, что мышление просто сводится к внутренней речи. При этом онтогенез можно представить следующим образом: громкая речь – шепот – внутренняя речь. Однако исследования вюрцбургской школы в начале XX в. показали, что мышление и речь далеко не всегда совпадают.

В соответствии с логикой своей концепции Выготский предполагает, что речь является психическим орудием, опосредующим мышление на его ранних стадиях. В своей книге «Психология подростка» (1931) Выготский так резюмирует свою исходную позицию: речь как система знаков становится основным средством мышления и всех высших психических функций, основным средством построения личности. Таким образом, речевые знаки (социальные по своей природе) лежат в основе личности, ее мышления, воли и т.д.

Нечто похожее должно существовать и в онтогенезе. В 28 – 30 гг. Выготский исследовал мышление и речь у детей. В своих трудах он много полемизировал с Ж. Пиаже. Пиаже истолковывал эгоцентрическую речь как проявление якобы изначально присущей ребенку асоциальности. В дальнейшем, по мере социализации ребенка, эгоцентрическая речь постепенно отмирает.

Выготский в своих исследованиях показывал, что дело обстоит как раз наоборот. Эгоцентрическая речь изначально социальна. Она является важнейшим средством мышления, рождающегося во внешней, предметной деятельности ребенка. Вербальное мышление складывается по мере интериоризации деятельности; эгоцентрическая речь при этом не отмирает, а становится внутренней речью.

Дальнейшие исследования мышления и речи в онтогенезе приводят Выготского к проблеме формирования понятий у детей. Опыты в этой области позволили ему выдвинуть ряд этапов в развитии понятия (а вместе с ним – и значения слова) у ребенка.

Первый этап (младший дошкольный возраст) – этап синкретических образований. На этом этапе слово не имеет существенного значения. Фигуры объединяются по случайным признакам (пространственная близость и т.п.).

Второй этап – этап комплексов. Ребенок объединяет предметы на основе непосредственного чувственного опыта, но сообразно фактическим связям. В процессе возникновения комплекса эти связи как основания группировки постоянно меняются, как бы «скользят». На этой стадии дети еще не могут рассматривать какой-либо признак или зависимость предметов вне конкретной ситуации. В образовании комплексов важную роль играет словесный знак. Особая форма комплексов – псевдопонятия. По внешним особенностям обобщения это понятия, но по типу процесса, приводящего к обобщению это комплексы.

Третий этап – собственно понятия. Они образуются на основе отбора группы предметов, объединенных по единому признаку, путем его абстрагирования, а затем, последующего синтеза выделенных признаков. Решающую роль в образовании понятия играет слово как средство направления внимания на соответствующий признак, как средство абстрагирования.

Выготский разводил два вида понятий – житейские и научные. *Житейские понятия* – общие представления, построение которых происходит от конкретного к абстрактному. *Научные понятия* – «обобщения мысли», при образовании которых устанавливаются зависимости между понятиями. Путь образования научного понятия противоположен пути образования житейского понятия – это путь от абстрактного к конкретному, когда ребенок с самого начала лучше создает само понятие, чем его предмет. Столь резкое разделение житейских и научных понятий объясняется тем, что в нем (разделении) отражается общая для творчества Выготского идея о принципиальном различии у детей низших (натуральных) и высших (культурных) психических функций.

Развитие и обучение. Дефектология. В ходе исследований Выготский обнаружил, что развитие научных понятий происходит быстрее, чем житейских, поскольку в первом случае мышление развивается не спонтанно, а с помощью взрослых. Анализ этого факта привел его к выводу, что степень овладения ребенком житейскими понятиями показывает уровень актуального развития, а степень овладения научными понятиями – *зону ближайшего развития*. Введение понятия «зоны ближайшего развития» составляет крупнейшую заслугу Выготского перед педагогикой. Зона ближайшего развития характеризует разницу между тем, на что ребенок способен самостоятельно, и тем, на что он становится способен с помощью учителя. Тем самым Выготский показывает не только статику, но и динамику

психического развития ребенка.

Житейские понятия формируются спонтанно. Научные понятия привносятся в сознание ребенка в ходе обучения. Таким образом, обучение способствует дальнейшему умственному развитию ребенка. Обучение, если оно идет впереди развития, вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития. Из этого следует, что каждая новая стадия умственного развития ребенка основывается на его взаимодействии со взрослыми; лишь позднее ребенок начинает самостоятельно решать новые задачи без помощи взрослых.

Данное положение явилось революционным в науке, в той ее области, где рассматривались вопросы обучения и развития. До Выготского эти два процесса рассматривались по отдельности, причем главенствующая роль отдавалась то одному, то другому процессу. Выготский был первым, кто в своей концепции не противопоставлял эти два процесса, а рассматривал их во взаимосвязи и взаимодействии, показал реальные возможности влиять на развитие ребенка при помощи обучения.

В связи с исследованиями обучения Выготский обратился к более узкой области психологической науки – дефектологии. Наблюдая за развитием и обучением детей с врожденными дефектами (глухота, слепота, врожденное слабоумие), он приходит к выводу, что понятие дефекта есть понятие социальное. Действительно, первоначально ребенок не знает о своей «неправильности», о наличии у него дефекта. Ребенок узнает о наличии у себя дефекта лишь из общения с взрослыми или сверстниками. Вот почему дефект «социален». Из этого делается логический вывод: все обучение детей с врожденными дефектами должно быть построено таким образом, чтобы, учитывая особенности ребенка, формировать у него те же функции, что и у его сверстников. При этом должны создаваться «обходные пути» культурного развития психических функций.

После того, как гипотеза опосредования психических процессов была проверена, Выготский возвращается к проблеме сознания. Он утверждает, что сознание нельзя рассматривать как простую сумму различных психических функций, но только как систему межфункциональных связей, межфункциональную структуру. Но развернуть такой анализ Выготский не успел. Есть основания полагать, что по логике своей теории в центр сознания он собирался поставить значение, над проблемой которого он усиленно работал последние годы своей жизни.

Проблема личности. На рубеже 30-х гг. Выготский обратился к анализу проблемы личности. Это отражало общие тенденции как в мировой, так и в отечественной психологии (А. Адлер, Ш. Бюлер, Э. Шпрангер, В. Бехтерев и др.). Выготский пытается ввести в отечественную психологию понятие жизненной линии, осознаваемых и неосознаваемых жизненных планов. Из-за своей ранней смерти он не успел закончить разработку этих идей, но на их основе крупные отечественные психологи создавали собственные концепции развития личности (Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович

Д.И. Фельдштейна и др.).

Важнейшее понятие концепции личности у Выготского – это понятие активности. Как ведущая характеристика человека она выступает в различных формах. Особенно важной Выготский считает форму сотрудничества ребенка со взрослыми и коллективную деятельность детей. Именно на основе такого взаимодействия у ребенка возникает способность к самосознанию и самоконтролю. Признание психологической важности социальной действительности приводит Выготского к выводу о том, что «основным направлением» детского развития является не столько постепенная социализация, но и постепенная индивидуализация, развивающаяся на основе внутренней социальности ребенка.

При обсуждении проблем стадийности жизненной линии ребенка Выготский обращал свое внимание на критерии перехода ребенка на новые стадии развития, на анализ содержания возрастных кризисов.

Каждая последовательная стадия жизни ребенка характеризуется, согласно Выготскому, определенным новообразованием. Новообразования понимаются им не в форме отдельных черт личности, но как новый тип ее строения и деятельности, определяющий своеобразие отношений ребенка к миру. В становлении личности проявляются общие закономерности психического развития – гетерохронность (разновременность) созревания различных сторон личности, чередование критических и литических моментов, эволюционных и революционных изменений.

Выготский описывает кризисы новорожденности, младенчества, раннего детства (3года), дошкольного детства (7лет) и подросткового возраста. Последний период развития личности, анализируемый Выготским – это период полового созревания. Ученый подчеркивает, что на этом этапе (подростничества) развитие личности заканчивается, хотя это заключение и противоречит его же анализу развития личности в процессе профессиональной деятельности.

Подытоживая материал относительно концепции жизненного пути личности в творчестве Выготского, скажем, что ученому не удалось соотнести изменения личности в ранние годы с особенностями истории жизни. В то же время идеи, заложенные в этой концепции, явились отправным моментом в разработке концепций возрастной психологии и психологии личности.

3. Развитие психотехники в Беларуси.

Впервые мысль об организации в БССР психотехнической лаборатории возникла на одном из организационных собраний Всебелорусской Ассоциации научной организации труда. Предполагалось с осени 1925 г. провести первые психотехнические исследования и начать работу по профотбору и профконсультации. Было предложено организовать краткосрочные курсы по Научной организации труда и психотехнике. Лаборатория начала работать с 1925 г. под руководством профессора С.М.

Василейского при активном участии сотрудников этой лаборатории А.А. Гайворовского и С.М. Вержболовича.

В архивах за 1924 г. содержатся первые материалы, связанные с приездом С.М. Василейского в Беларусь для работы в БГУ, в частности, заявление профессора Самарского государственного университета Василейского Серафима Михайловича о замещении им должности заведующего кафедрой психологии БГУ. Вскоре был рассмотрен вопрос и о создании психотехнической лаборатории.

Деятельность С.М. Василейского по развитию психологии в Беларуси.

С.М. Василейский (1889—1961) был сыном деревенского священника Самарской губернии. После окончания Самарской семинарии он поступает в Петербургский психоневрологический институт, где его увлекают естественные науки, психология и философия. Одновременно он занимается в Петербургском университете на историко-филологическом факультете.

По воспоминаниям современников (К.К. Платонов), Серафим Михайлович отличался необыкновенной усидчивостью и трудолюбием. Для усовершенствования в области психологии он был направлен университетом в Лейпциг, где слушал лекции В. Вундта и работал в его лаборатории. С 1917 по 1924 г. он работал в Самарском государственном университете.

Дальнейшая его деятельность протекала в БГУ, где он читал курсы психологии и педагогики.

В архивах БГУ имеются документы о деятельности С.М. Василейского в Беларуси. В частности, в протоколе № 1 заседания педагогическо-методологической комиссии БГУ от 7 февраля 1924 г. отмечалось:

«Присутствовали: проф. В.Н.Ивановский, проф. Д.А.Жариков, преподаватель И.В. Пятосин, преподаватель Н.В. Азбукин, ассистент В.В. Перебилло и студент Выдрицкий. Председательствует проф. Д.А. Жариков.

Слушали: заявление проф. Самарского государственного университета Серафима Михайловича Василейского на имя декана Педфака БГУ. В заявлении Василейский С.М. просит выставить его кандидатуру на занятие кафедры психологии или педагогики в БГУ.

Постановили: «Признать кандидатуру проф. С.М. Василейского на вакантную кафедру психологии (желательной) и ходатайствовать перед деканатом об утверждении его профессором по кафедре психологии с представлением ему по возможности с текущего семестра не менее 12 часов в неделю, как по ведению курсов, так и по ведению практических занятий».

В протоколе № 3 заседания педагогической методологической комиссии от 9 апреля 1924 г. отмечалось:

«2. Слушали доклад И.М. Соловьева о постановке преподавания психологии и педагогики на педфаке. Постановили: «Ввиду того, что кафедра психологии и кафедра педагогики должны выполнять ответственную задачу в связи с реорганизацией Педфака, а также ввиду

незамедлительного перехода к экспериментальным методам, необходимости создания педагогического музея, организуется психотехническая лаборатория.

Комиссия находит необходимым ходатайствовать перед деканатом:

1. Об объединении вспомогательных учреждений, обслуживающих дисциплины психологии, педологии, экспериментальную педагогику, научную организацию труда; комнаты, кабинет, лаборатории, музей... и создать Психопедагогический институт.

2. О предоставлении названному институту на первое время не менее 3-х комнат с общей кубатурой 30 куб. сажень.

3. Об изыскании средств на организацию экспериментальных исследований и практических занятий для студентов, без каковых современная постановка преподавания наиболее видных для педагогических дисциплин явлений совершенно невозможна».

Деятельность С.М. Василейского по преподаванию психологии в БГУ сочеталась с научно-исследовательской работой на посту заведующего психотехнической лабораторией. Результаты последней получили отражение в ряде его печатных работ по психологии, вопросам психологии труда, профориентации и профконсультации. В 1927 г. профессор Василейский в качестве члена советской делегации участвует в международной психотехнической конференции в Париже. В 1927 г. С.М. Василейским была опубликована книга «Введение в теорию и технику психологических, педолого-педагогических и психотехнических исследований», о которой известный психолог, профессор Е.А. Аркин писал в журнале «Асвета» в январе 1928 г.: «Книга, несомненно, заполняет пробел, остро ощущавшийся как учащимися педагогических кузов, так и широким кругом лиц, занимающихся вопросами изучения личности и, в частности, ребенка. Настоящая работа представляет собой не поверхностную компиляцию, а результат хорошо продуманной систематизации добросовестно изученного материала. К достоинствам книги следует отнести ясность, точность и научную обоснованность изложения, несмотря на его сжатость, В рамках сравнительно небольшой книги... дано систематическое изложение всех основных направлений в методологии и методике психологических и педагогических исследований, Хотя критике отдельных методов отведено второстепенное место, но она не отсутствует. Может быть, в этой критике автору следовало бы быть более решительным, но отсутствие этой решительности в книге, призванной служить «Введением», вполне понятно».

В 1928 г. была опубликована еще одна работа С.М. Василейского — «Статистический метод в применении к психологии, педагогике и психотехнике». В ней «... рассматриваются основы статистического метода, включая закон большого числа. На конкретных примерах раскрывается методика обработки данных, полученных в результате психологических и педагогических экспериментов, наблюдения, анкет и т.д. В известной степени книга не утратила значения и до настоящего времени» — так

характеризует эту книгу через 42 года после ее издания доктор философских наук профессор В.М. Ковалгин.

В 1929 г. психологами университета С.М. Василейским, А.А. Гайворовским, С.М. Вержболовичем было опубликовано фундаментальное исследование «Из теории и практики профориентации и профконсультации». В книге раскрываются психологические основы профориентации, профконсультации и профотбора, дается анализ теории тестирования и приемов их практического применения, детально характеризуются методика и техника выявления пригодности человека к профессии.

Профессор С.М. Василейский исследовал также вопросы психологии детского мышления. Результаты этих исследований получили отражение в его работе «Экспериментально-психологическое исследование мышления у детей».

Весьма разносторонняя деятельность С.М. Василейского в Беларуси особенно активно протекала в период 1925—1928 гг., когда он возглавил психотехническую лабораторию в Минске.

Под руководством С.М. Василейского сотрудниками лаборатории была проделана большая работа, например, в 1925 г.:

1. Психотехническое обследование выпускников Минской объединенной профтехшколы с целью выяснения значения умственной одаренности для их школьной и профессиональной успеваемости.

2. Психотехническое исследование телефонисток центральной городской станции г. Минска в целях их профоценки и составления профессиограммы (получено совпадение на 94% с данными администрации).

3. Психотехническое исследование инспекторов Народного Комиссариата РКП (Рабоче-крестьянской инспекции) с целью составления профессиограммы.

4. Психотехнический отбор кандидатов, поступающих в военную окружную школу погранохраны с целью разбивки их на 6 параллельных групп по умственной одаренности (получено совпадение с оценкой преподавателей более чем в 90 процентов случаев).

5. Психотехнический отбор студентов Комвуза им. В.И. Ленина.

6. Профотбор лиц, поступающих в объединенную профтехшколу металлистов и деревообделочников и др.

В 1926 г. лабораторией были выполнены следующие работы:

1. Исследование курсантов погран. школы комсостава для выделения особой кавалерийской группы (исследовано 150 человек).

2. Исследование круга реальных представлений и знаний (из области современности, царского строя, природы и техники) у кавалеристов дивизии (200 человек) в целях выявления профиля их общекультурного и общежизненного развития.

3. Исследование круга реальных представлений и знаний в школе Погранохраны (140 человек).

4. Исследование курсантов полковой школы дивизии (300 человек) в целях выявления связи между умственной одаренностью и пригодностью к замещению различных командных должностей.

5. Исследование шоферов Белавтопромторга в целях установления их профквалификации. Получено совпадение на 75% с данными администрации и значительно большее совпадение с практикой езды и статистикой несчастных случаев.

6. Исследование кондукторов Автопромторга в целях установления их профпригодности.

7. Исследование молодых воинов (пограничники, 750 человек), поступающих в отряды погранохраны, в целях разбивки на ряд групп по их общей одаренности.

8. Исследование кандидатов, поступающих в Минский Комвуз им. В.И. Ленина.

9. Ряд работ профессиографического характера. Разработка психогаммы шофера, кондуктора, железнодорожника (дежурного по станции), красноармейцев погранохраны, кавалеристов и т.д.

В 1927 г. штат лаборатории увеличился на двух сотрудников — доктора Школышкова, который должен был провести работу по вопросам изучения физиологии труда, и технической сотрудницы Н.И. Трубенюк, выделенной для работ в лаборатории Минским окружным отделением народного образования, так как в этот год лаборатория ставила перед собой ряд педолого-психотехнических задач.

Кроме этого, лаборатория проводила ряд работ в контакте с другими учреждениями, научными и практическими работниками школ и диспансеров. Так, была проведена работа по организации психологических испытаний в нервной клинике Белорусского государственного университета, по организации профконсультации при центральном детском диспансере г. Минска, по организации ряда психотехнических исследований в ряде воинских частей (в том числе и погранохраны), в результате чего создан кабинет по изучению вопросов психофизиологии при соответствующих управлениях.

Кроме того, в исследовательских работах лаборатории принимал участие ряд педагогов, врачей и других работников в лице доктора Писемского, Поиругина, Кравчинского, Левинтона, Яголдковского, Афонского, Никотина, доктора-педолога Пикулик, док юра Александровича, педологов Вольфсона и Богдановича, профессора Лясковского, секретаря Ассоциации Научной организации труда Ракова, практикантов Вишневской, Малинипа, Андреевой, а также целый ряд других исследователей, работавших в контакте с лабораторией или проводивших работу под ее руководством и по ее заданиям.

Сотрудники лаборатории принимали активное участие в работе Всебелорусской ассоциации НОТ и Медико-педологической ассоциации при Наркомпросе. Кроме этого, лаборатория являлась своего рода центром по

снабжению педологических и психотехнических кабинетов белорусских педтехникумов необходимыми им приборами и тестами.

За 1927 г. лабораторией проделаны следующие исследовательские работы:

1. Анализ профодаренности учеников школ-фабзауча в целях установления профквалификации и составления профессиограммы.

2. Исследование круга реальных представлений и знаний у разных групп населения БССР в целях выявления уровней общежизненного и общекультурного развития различных возрастных, половых, национальных и социальных групп населения БССР.

3. Методологическое (в целях профессиографии) исследование профодаренности хирургов клиник Белорусского государственного университета (исследование не закончено).

4. Исследование круга литературного опыта современной молодежи в целях выявления различных типов литературного опыта их различных групп (исследованием охвачено около 800 человек). Для исследования составлен ряд специальных тестов.

5. Исследование спецодаренности шахматистов (участников одного из окружных шахматных турниров) в целях проверки и составления психограммы шахматиста.

6. Исследование профпригодности кочегаров.

7. Исследование слушателей железнодорожного техникума Западной железной дороги в целях установления их профодаренности и др.

В середине 1927 г. лабораторией было получено из Германии значительное количество аппаратуры, а с переходом лаборатории в Институт охраны труда она получила три большие комнаты, одна из которых использовалась для коллективных испытаний, другая была отведена для аппаратурных установок, в третьей был оборудован кабинет заведующего лабораторией.

В 1928 г. лабораторией была проделана также большая работа:

1. Исследование профодаренности зубных врачей в целях составления профессиограммы методами экспериментальной сравнения.

2. Профконсультация для подростков, направленных Минской биржей труда на производство.

3. Профконсультация для учащихся, окончивших школу 2-й ступени.

4. Широкая профориентация молодежи, выражающаяся в организации ряда массовых докладов на тему о выборе профессии и психологических особенностях основных профессий.

5. Профотбор молодежи, поступающей в профтехшколы фабзауча и др.

За время существования психотехнической лаборатории был опубликован целый ряд печатных работ, в частности: С.М. Василейским: «Введение в теорию и технику психологических, педологических и психотехнических исследований» и «Опыт психотехнической квалификации автобусных шоферов»; А.А. Гайворовским: «Очерк методологии профессиографии»,

«Основы психотехники политпросветработы», «Методы профотбора», «Развитие круга общежизненного и общекультурного опыта современного ребенка» и «Вопросник для психологической характеристики профессии (переработка Липмановского вопросника)»; С.М. Василейским, А.А. Гайворовским, С.М. Вержболовичем: «Из теории и практики профконсультации и профориентации».

Кроме того, лабораторией был сконструирован ряд тестов, из которых можно отметить следующие: тесты на наблюдательность, картографическую память и точность восприятия, тест на знание слов и объектов, тест на исследование круга литературного опыта, тест Бурдона.

Непосредственно Василейским были адаптированы следующие тесты: тест Бурдона, тест на вставку слов, тест Эббингауна, тест умозаключения, тест на знание слов и объектов (разработан совместно с А.А. Гайворовским).

Помимо этого лабораторией также сконструирован ряд оригинальных приборов, из которых можно отметить следующие: сложный экспозиционный прибор для исследования дежурного по станции, прибор для исследования мышечной памяти, прибор для измерения меткости удара, сложнокомплексный прибор, объединяющий в себе кимограф, мнемометр, complicationные часы и хроноскоп (отмечающий время до 1/50 доли секунды), прибор для исследования точности работы на узко ограниченном поле (для исследования зубных врачей), видоизмененный и упрощенный аппарат Мюнстерберга для исследования шоферов, аппарат для исследования подвижного глазомера и ряд других менее значительных приборов и аппаратов.

В конце 1928 г., после ухода С.М. Василейского, штат сотрудников лаборатории изменился. Лаборатория с этого года работала в следующем составе: ведущий лабораторией А.А. Гайворовский, ассистент С.М. Вержболович, научный сотрудник В.Г. Иносова. Кроме них в работе лаборатории принимала деятельное участие группа педагогов и студентов.

В 1937 г. профессор С.М. Василейский был репрессирован и выслан в Пермь. Лишь после войны он возвращается в Горький, где становится заведующим кафедрой психологии. В 50-х годах он защитил докторскую диссертацию, но в силу сложившихся обстоятельств ее не утвердили. На него была написана жалоба в ВАК, как выяснилось в дальнейшем, не обоснованная.

В Горьком профессора С.М. Василейского знали как талантливого лектора, легко овладевающего вниманием любой аудитории, умеющего не только передавать знания, но и воспитывать в слушателях высоконравственные качества. Будучи заведующим кафедрой психологии в Горьком, С.М. Василейский создал дружный, сильный в научном отношении коллектив. Почти все члены кафедры — это бывшие аспиранты С.М. Василейского — в дальнейшем получили ученое звание профессора. Немало его учеников, окончив аспирантуру, продолжали работу в области психологии и педагогики в разных городах страны.

Умер Серафим Михайлович в 1961 г.

В 1929 г. лаборатория продолжила работу в следующем составе заведующий лабораторией А.А. Гайворовский, ассистент С.М. Вержболович, научный сотрудник В.Г. Иносова. Кроме них, в работе лаборатории принимала деятельное участие группа педагогов и студентов в составе: М.И. Самойлович-Мановой, Н.Б. Ильящевич, М.Н. Поляковой, Н.Л. Ивицкой, И.Е. Шахотько, К.К. Белькевич, Н.Б. Ватации, Г.Н. Петрова, Н.Н. Востокова, Г. Дезент, В.Н. Андреевой и др.

Деятельность А.А. Гайворовского в психотехнической лаборатории

Профессор В.М. Ковалгин, занимавшийся вопросами истории психологии, отмечал, что работа А.А. Гайворовского: «Развитие круга общежизненного и общекультурного опыта современного ребенка», излагающая результаты социальных представлений белорусских школьников того времени, интересна, в том числе, и в историческом плане, особенно для сравнения исследований психологии детей конца 20-х годов и нашего времени.

А.В. Петровский в своих исследованиях подчеркивал, что среди психотехнических работ значительное число было посвящено вопросам профессиографии, отбора представителей различных профессиональных групп, изучению утомления и упражняемости. Психологические исследования проводились в Центральном институте труда (ЦИТ) (Г.Х. Коскачев, А.А. Толчинский, Б.Н. Северный, Н.Д. Левитов и др.), в Украинском институте труда (Ф. Дунаевский), в Казанском институте труда (М. Юровский) и Минском институте труда (А. Гайворовский).

В Государственном архиве Беларуси хранятся анкета и автобиография Александра Александровича Гайворонского. Родился в октябре 1899 г. в Самаре. В 1921 г. закончил психологическое отделение социально-исторического факультета Самарского государственного университета (СГУ).

Прежняя учебная и научная деятельность: ассистент кафедры психологии и педологии СГУ; ассистент кафедры психопатологии медфака СГУ; ассистент психотехнической лаборатории.

Научные труды (статьи в различных журналах): «Психолого-педагогические предпосылки обучения взрослых»; «Методы профотбора»; «Единый лекционный план»; «Этика Ф.М. Достоевского»; «Психология взрослого малокультурного человека».

Другой документ содержит представление профессора С.М. Василейского об утверждении на должность ассистента при кафедре педологии педагогического факультета БГУ А.А. Гайворовского.

В отзыве, в частности, указывается, что А.А. Гайворовский «по своей даровитости и усердию в занятиях по указанным дисциплинам, на семинарах был одним из самых активных участников. Его доклады были всегда содержательны и оригинальны. Зачеты по психолого-педагогическим

дисциплинам у него проходили всегда весьма успешно. По моему предложению он был оставлен ассистентом на кафедре психологии и педологии. Постоянно помогал мне при проведении экспериментов, проштудировал целый ряд фундаментальных трудов. Гайворовский может успешно работать в БГУ в качестве ассистента по педологии и психотехнике под моим руководством».

А.А. Гайворовский внес немалый вклад в развитие психологической науки в Беларуси. Особое значение имела опубликованная под редакцией и с предисловием К.Н. Корнилова книга А.А. Гайворовского «Основы психотехники политпросвет работы (библиотека, клуб, школа взрослых)», которая была издана секцией научных работников БССР в 1928 г. В книге раскрыты основные вопросы политпросвет работы, ее научной организации, даются конкретные практические рекомендации работникам просвещения, касающиеся психологических основ научной организации умственного труда.

Профессор К.Н. Корнилов в предисловии к данной работе писал: «Автора этой книги нужно поблагодарить... за то, что он отозвался в столь нужный момент на запросы времени своим... обширным и... серьезно обоснованным трудом».

Книга А.А. Гайворовского была весомым вкладом в психологическую науку именно тогда, когда ощущалась острая потребность в исследовании прикладных проблем психологии, связанных с политическим и культурным просвещением масс, а также с потребностью в научной организации труда людей, занимающихся этим делом.

Большинство работ А.А. Гайворовского посвящено вопросам психологии профориентации и профотбора, а также методам исследования этой проблемы. Так, в 1929 г. им вместе с С.М. Василейским и С.М. Вержболовичем было опубликовано фундаментальное исследование «Из теории и практики профориентации и профконсультации». В книге раскрываются психологические основания профориентации, профконсультации и профотбора, дается анализ теории тестирования и приемов их практического применения, детально характеризуется методика и техника выявления пригодности человека к профессии. Однако круг научных интересов А.А. Гайворовского не ограничивался лишь вопросами профориентации. Например, вместе с другими исследователями он изучал психологию детей.

А.А. Гайворовский участвовал в работе Белорусской ассоциации научной организации труда при ЦКК РКИ (Центральная контрольная комиссия рабоче-крестьянской инспекции), являясь, вместе с С.М. Василейским и С.М. Вержболовичем, наиболее активным и в этой ассоциации.

В конце 1928 г., после ухода С.М. Василейского, штат сотрудников лаборатории изменился. Лаборатория с этого года работала в следующем составе: ведущий лабораторией А.А. Гайворовский, ассистент С.М.

Вержболович, научный сотрудник В.Г. Иносова. Кроме них в работе лаборатории принимала деятельное участие группа педагогов и студентов.

В 1928 г. в Минске вышла книга Гайворовского «Психотехника и библиотечное дело». В ней он рассматривает вопросы психологии читателя и методы изучения его личности. Гайворовский поднимал такие проблемы, как исследование круга литературного опыта читателей, изучение их индивидуальности и влияние этой индивидуальности на запросы и интересы людей: что читают и мнение о прочитанном, какая связь между умственной одаренностью и читаемостью. При проведении исследований решались вопросы: какой переработке подвергается содержание прочитанной книги в психике читателя; что остается в его памяти после прочтенных книг. Также уделялось внимание изучению особенностей типов книг. Книга, как отмечает Гайворовский,— это индивидуальность, она имеет свой облик, характер, темперамент, умственную одаренность, которая связана с одаренностью и талантом самого автора. Книга — это индивидуальность, ждущая своего психотехнического анализа. Особое место занимает в исследовании изучение психологии библиотечных работников, их интересов.

Анализируя психотехнику умственного труда, Гайворовский в своей книге формулирует его общеорганизационные и общетехнические правила. Все они уложены в формулу: цель, план, расчет. К ним относятся:

1. Выдвижение цели деятельности.
2. Выдвижение плана. Он должен быть эластичным и гибким, так как необходимо учитывать изменчивость жизни.
3. Расчет своих сил и возможностей.
4. Рационализация техники выполнения задач, организация рабочего места.
5. Техника выписок и конспектирования.

А.А. Гайворовским также были сформулированы правила организации умственного труда (гигиена умственной работы, температура воздуха, освещение, гигиена распорядка, личная гигиена), общепсихологические правила и положения организации умственного труда, индивидуально-психологические правила их организации. Таким образом, за время существования лаборатории А.А. Гайворовским и другими сотрудниками была проделана большая научно-исследовательская работа.

Деятельность С.М. Вержболовича в психотехнической лаборатории.

Вержболович Сергей Михайлович (1902—1987) родился в Минске. Законченное среднее образование получил на Минских двухгодичных общеобразовательных курсах (1923—1924 гг.).

С 1925 г., одновременно с учебой в университете, С.М. Вержболович начал работать сначала лаборантом, потом научным сотрудником психотехнической лаборатории. Работал над составлением психогрaмм

шофера, а также налаживал работу по профориентации и профконсультации в минских школах.

В 1928 г. он окончил социально-историческое отделение педагогического факультета Белорусского государственного университета. Участвовал в двух войнах: гражданской на Украине (1921—1922 гг.) и Великой Отечественной войне (1941—19-15 гг.).

В 1929 г. выступал на радио в передачах, посвященных профконсультации, характеризовал наиболее распространенные профессии (водителя автотранспорта, вагоновожатого, слесаря, столяра, учителя, врача и др.).

Поскольку психотехническая лаборатория была тесно связана с кафедрой психологии БГУ, то С.М. Вержболович привлекался для проведения занятий по учебному плану психологии на педагогическом факультете. Одновременно в работе лаборатории принимали деятельное участие группа педагогов и студентов: М.И. Самойлович-Мановая, Н.Б. Ильяшевич, Н.Л. Ивицкая, И.Е. Шатько, К.К. Белькович, Н.Н. Востоков, Г. Дезент, В.Н. Андреев и др.

С.М. Вержболович принимал активное участие также в работе Белорусской ассоциации научной организации труда (НОТ), вначале как член президиума и секретарь этой Ассоциации, а с мая 1927 г. по октябрь 1929 г.— как ответственный секретарь Белорусской ассоциации НОТ.

В 1932 г., после демобилизации из рядов Красной Армии, переехал на работу в г. Горький (в это время там работал С.М. Василейский).

С.М. Вержболович являлся также членом секции научных работников, продолжал свою научную работу по плану Института гигиены труда и профболезней, изучал на автозаводе им. Молотова рабочие места в цехе покрытия металлов, а в бюро профконсультации продолжал работу по изучению профессии вагоновожатого.

С 1934 г. работал в должности ассистента, исполняющего обязанности доцента кафедры психологии Горьковского педагогического института, где читал теоретический курс экспериментальной психологии и проводил практические занятия по атому курсу.

В отзыве о научных трудах Вержболовича, К.Н. Корнилов, в конце 1935 г. утверждавший Сергея Михайловича в должности доцента, отмечал: «На основании подробного ознакомления с тремя работами товарища Вержболовича: 1. «Психотехнический анализ рабочих мест автозавода им. Молотова»; 2. «Опыт психотехнического отбора вагоновожатых трамвая»; 3. Коллективной работы с профессором Василейским и Гайвороискпм «Из теории и практики профориентации и профконсультации» могу констатировать, что все означенные работы достаточно методически обоснованы, хорошо разработаны и в своих результатах имеют большое практическое значение.

После принятия постановления ЦК ВКП(б) о педологии (1936 г.) учебный план кафедры психологии был наполовину сокращен. Также

соответственно был сокращен состав кафедры, и Вержболович до начала войны 1941 г. продолжил работу в медицинских учреждениях. После войны он переехал в Москву, затем перешел на педагогическую работу по философии в Педагогический институт им. В.П. Потемкина, а при объединении его с МГПИ им. И. Ленина был зачислен на должность старшего преподавателя кафедры философии.

В итоге можно отметить, что С.М. Вержболович являлся также одним из родоначальников возникновения практической психологии и Беларуси. Его вклад в развитие этой науки является существенным.

В 1968 г. ушел на пенсию и переехал в Минск. Возглавил городское общество пчеловодов. Умер С.М. Вержболович в 1987 г., похоронен на Северном кладбище в Минске.

Разгром педологии и психотехники начался в 1934 г. Тогда состоялся XVII съезд ВКП(б), на котором констатировалось успешное завершение коллективизации, индустриализации, были приняты второй пятилетний план и программа дальнейшей культурной революции. Необходимость в ученых-помощниках отпала, а идеологические требования к ним усилились. Как справедливо отмечает О.Г. Носкова, психотехнические приемы повышения производительности труда заменились репрессиями, принудительными мерами.

В 1934 г. прекратил свое существование журнал «Советская психотехника», в государственном институте психологии была ликвидирована секция психотехники. В середине 30-х годов вместо психотехнических методов повышения производительности труда стал использоваться стахановский метод рекордов, который к тому же «доказал» интеллектуальное и физическое превосходство пролетариата.

В июле 1936 г. в «Правде» было опубликовано постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Шок, вызванный постановлением о педологии, десятилетиями существовал в психологическом и педагогическом сообществе.

В постановлении подчеркивалось, что результаты исследований педологов свидетельствовали о социальных условиях в СССР, неблагоприятных для развития человека. Вместо анализа причин и рекомендаций для дальнейшей работы по устранению тех отрицательных явлений, которые имели место, этим постановлением «вместе с водой выплеснули и ребенка».

Реализация постановления шла через наркомпросы. Были ликвидированы педологические учреждения, запрещены книги, учебники, закрыт ряд спецкол. Осенью, после ликвидации психотехники, в школах также были запрещены профотбор и профконсультации, так как они осуществлялись при помощи тестов и анкет.

Последствия постановления оказались губительными для психологии. А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский справедливо указывают на такие негативные последствия, как ликвидация комплексного изучения детей и

взрослых, задержка развития детской, педагогической, инженерной и медицинской психологии. Были также ликвидированы этнопсихология и дифференциальная психология. Запрет тестов лишил психологию одного из необходимых методов исследования и диагностики. Тесты вызвали устойчивое негативное отношение.

4. Развитие психологии в учебных заведениях Беларуси в 20-30 гг. 20 века.

Начало 20-х годов явилось периодом появления первых учебных заведений в послереволюционной Беларуси. До революции 1917 г. психология в нашей стране была представлена лишь в учебных заведениях современных Российской Федерации и Украины, а также в Тартуском университете (Эстония). По существу, она и не могла у нас активно развиваться из-за отсутствия высших учебных заведений и психологических научных учреждений.

Центром прогрессивной общественной мысли стали философские кафедры БГУ (1922), Инбелкульта (с 1929 г. – Академия наук БССР). Здесь находились основные кадры обществоведов, внесших значительный вклад в становление психологии как самостоятельной научной дисциплины: С.Я. Вольфсон, В.И. Ивановский, П.Я. Панкевич, В.И. Пичета.

Первоначально задача подготовки кадров республики решалась путем приглашения специалистов из ведущих научных центров страны. Поскольку первое высшее учебное заведение — БГУ — было создано в 1921 г., то необходимого профессорско-преподавательского состава не было. Поэтому временное правление Белорусского университета в Москве и его организационная комиссия в Минске наряду с решением других вопросов занимались и обеспечением факультетов профессорско-преподавательскими кадрами.

Так, в январе 1921 г. Центральный исполнительный комитет (ЦИК) Белоруссии обращается к научным работникам страны с призывом принять участие в создании университета в Минске и дальнейшей работе в нем. ЦИК вместе с правлением университета комплектовал кафедры и давал для лабораторий оборудование.

Правление БГУ в январе 1922 г. объявило всероссийский конкурс на замещение вакантных должностей по многим кафедрам. В результате в 1924 г. 39 сотрудников медфака БГУ (37,1%) являлось выпускниками московских вузов, 12 (11,4%) — петроградских, 20 (19%) — украинских, 4 получили образование в Бейрутском, Берлинском, Парижском и Юрьевском университетах.

Восполнение кадров происходило за счет оставшейся на кафедрах талантливой молодежи из числа выпускников. Таким образом, наметилась система подготовки и подбора профессорско-преподавательского состава в вузах республики. Одним из первых профессоров, специализирующихся в области психологии, был Владимир Николаевич Ивановский.

Деятельность В.Н. Ивановского по развитию психологии в Беларуси

Одним из ярких представителей Московской профессуры, которыми пополнился профессорско-преподавательский состав БГУ, был Владимир Николаевич Ивановский (13(25) июля 1867 — 4 января 1939). Авторы «Новейшего философского словаря» называют его русско-белорусском философом, психологом, предки которого происходят из Беларуси.

Круг его интересов был достаточно широк: от мистики средних веков до современной психологии и гносеологии. Так, в «Вопросах философии и психологии» он опубликовал следующие статьи: «Ложные вторичные ощущения» (1893 г.); «К вопросу об апперцепции» (1897 г.); «К вопросу о самообразовательном движении» (1898 г.); «Очерк жизни и деятельности Н.Я. Грота» (1900 г.) и др. Автор большого количества статей в других журналах, особенно по проблемам педагогики и образования.

Владимир Николаевич родился в г. Верхнем Волочке Тверской губернии, в семье учителя. В совершенстве знал английский, немецкий, французский, читал на латинском и греческом языках. Работал в БГУ с 1921 по 1927 г.

В.Н. Ивановский закончил историко-филологический факультет Московского университета в 1889 г. с дипломом 1-й степени. После окончания давал частные уроки в Москве. Будучи студентом 4-го курса, он заинтересовался лекциями по психологии профессора М.М. Троицкого. После окончания университета продолжил посещение курса М.М. Троицкого по психологии, а также начал участвовать в заседаниях Московского психологического общества.

В майском номере журнала «Вопросы философии и психологии» за 1892 г. появилась его рецензия на книгу француза С.В. де Роберти. С тех пор он стал регулярно сотрудничать с этим журналом. Весной 1893 г. редактор «Вопросов философии и психологии» профессор Н.Я. Грот пригласил Ивановского на должность секретаря редакции, где он проработал до 1896 г.

В это время он был также помощником секретаря Московского Психологического общества (1894-1897), а затем с января 1897 по январь 1900 г. — его секретарем. Параллельно занимался историей средних веков и подготовил ряд статей, по этой теме, в том числе: «Мистика и схоластика в IX—XII вв.», «Народное образование и Университет в Средние века», «Роджер Бэкон». Редактировал и корректировал сборник «Программы домашнего чтения», редактировал первый том «Библиотеки для самообразования».

Преподавание в учебных заведениях В.Н. Ивановский начал с сентября 1894 г.: читал педагогику в Московском училище Ордена Святой Екатерины, с осени 1897 г. до весны 1900 г. — лекции по психологии на Московских женских педагогических курсах. В 1898 г. он стал магистром философии, в

1899 г. избирается приват-доцентом философии историко-философского факультета Московского университета.

С января 1900 г. В.Н. Ивановский был в двухгодичной заграничной командировке от министерства народного просвещения, после которой еще на год остался за границей для научной работы. Работал в этот период в Берлине, Париже, Лондоне, жил некоторое время в Оксфорде. В Берлине записался в студенты университета и в летнем семестре 1900 г. слушал лекции профессоров Штульпе, Дильтея и др., участвовал в практических занятиях по психологии у аспиранта Шумана. В 1900—1901 гг. в Сорбонне слушал лекции Бромара, Леви-Брюлля, Рибо, Пьера Жане и др.

В июле 1900 г. он принимал участие в Первой международной философском конгрессе и был избран в члены секции Бюро конгресса от славянских стран. В 1904 г. на Втором конгрессе в Женеве был переизбран в состав Бюро конгресса. Летом 1903 г. вернулся в Москву.

С 1904 г. переехал на работу в Казанский университет приват-доцентом. С 1904 г. по 1912 г. в этом университете читал философию, психологию, историю новой философии, был одним из учредителей Казанских высших женских курсов, где преподавал с 1906 по 1912 г. Последняя должность В.Н. Ивановского перед приездом в Минск — ректор Самарского университета (1920—1921 гг.).

В качестве небольшой исторической справки отметим, что после революции ректоров вузов избирали ежегодно. Характерно, что в 1918 и 1921 гг. ректором Самарского университета избирался А.П. Нечаев (1870—1948), известный психолог, занимавшийся экспериментальным изучением детского развития и внедрением эксперимента в педагогическую психологию. Начало XX в. отмечалось повышенным интересом к изучению ребенка. В связи с этим возник вопрос о необходимости создания педагогической психологии. Однако вопрос состоял в том, какая психология нужна школе и каковы возможности эксперимента в познании ребенка. Дискуссия разделила психологов России на два лагеря: сторонников традиционной психологии (Г.И. Челпанов) и экспериментальной психологии (А.П. Нечаев). Г.И. Челпанов полагал, что экспериментальную работу должны осуществлять специалисты, а А.П. Нечаев приветствовал создание при школе психологических кабинетов и лабораторий, ставивших не только учебные, но и исследовательские цели, и поддерживал вовлечение в эту работу учителей. Исходной позицией А.П. Нечаева в исследовательской деятельности было стремление к целостному познанию развивающейся личности.

В 1921 г. ректором Самарского университета опять избирается А.П. Нечаев, а В.Н. Ивановский переезжает в Минск и избирается профессором БГУ по психологии. В период работы в БГУ он написал монографию «Методологическое введение в науку и философию» (1923 г.). В книге обсуждаются проблемы научно-исторического познания. Помимо других проблем, В.Н. Ивановский предложил интересную классификацию наук: он

разделил все науки на теоретические и практические. В раздел практических наук он включил и психологию. Об этой классификации упоминает Л.С. Выготский в статье «Исторический смысл психологического кризиса» и присоединяется к характеристике психологии как естественной науки в этом широком смысле слова.

Примечательным в жизни и деятельности В.Н. Ивановского в БГУ является написание первой оригинальной программы под названием «Программа по психологии, фундаментальной логике, истории научного мировоззрения и истории Белоруссии» на 1923/24 учебный год. Эта программа находится в нашем Национальном архиве, написана Ивановским собственноручно, отменным почерком на двух листах с обеих сторон. Программа подписана 26 мая 1924 г. и предназначена для студентов первого курса педагогического факультета БГУ. В ней одну страницу занимает программа по истории психологии, вторая и третья страницы включают изучение психических процессов, четвертая страница содержит программный материал по психологии личности и психоанализу З. Фрейда. В конце программы автором отмечается: «Главный метод моего преподавания состоит в том, чтобы каждый вопрос для слушателей дать более ясно и побудить их к самостоятельности».

В архиве также есть отчет профессорско-преподавательского состава педагогического факультета о работе за 1923/24 учебный год на 41 листе. Из отчета В.Н. Ивановского от 11 июня 1924 г. следует, что на педфаке он читал курс логики и методологии науки, а также курс психологии для студентов первого курса всех отделений, вел все практические занятия по истории научного мировоззрения на втором и третьем курсах, состоял членом правления университета, был заместителем ректора по учебной части до апреля 1924 г., а также председателем научного общества.

В феврале-марте 1924 г. В.Н. Ивановский читал курс для группы рабфака «О выборе профессии и факультета». 8 июня 1924 г. делал доклад по теме: «А.С. Пушкин в истории русской общественности» на торжественном заседании Совета БГУ, научного общества и комитета публичной Пушкинской библиотеки в Минске.

Принимал участие во II Всероссийском психоневрологическом съезде, проходившем в Ленинграде 3—10 января 1924 г., в составе делегации от правления БГУ и был председателем психологической, рефлексологической и педагогической секции.

Был в научной командировке в Москве в октябре 1923 г. и апреле 1924 г. Работал по подготовке к печати второго тома курса «Методологического введения в науку и философию».

Опубликовал статью «Ассоцианизм у А. Бэна» (1927 г.). Подготовил также несколько статей для энциклопедического словаря товарищества братьев Гранат.

Таким образом, до появления первых кафедр педагогики и психологии профессор В.Н. Ивановский закладывал основы учебно-методической базы

белорусского университета. С 1 октября 1927 г. он был официально уволен с работы по причине инвалидности.

Тема докторской диссертации В.Н. Ивановского: «Ассоцианизм психологический и гносеологический» (1909 г.). Он также издал ряд учебников: «Психология: курс лекций, читаемый в 1897-1899 гг. на высших педагогических курсах» (1899 г.), «Введение в философию» (1909 г.). Переводил Д. Милля, Фр. Бэкона, У. Джемса и др.

В.Н. Ивановский относится к тому поколению философов и психологов, которые внесли значительный вклад в философско-психологическое образование. Он активно участвовал в просветительном движении и разработке моделей гуманитарного образования. Основным круг интересов В.Н. Ивановского связан с ассоцианизмом в европейской науке и философии. Он во многом преодолел круг идей позитивизма и выдвинул ряд положений, скорее относящихся к глубинной психологической и исторической социологии. В трактовке путей развития науки и философии В.Н. Ивановский выдвигает многофакторные схемы, в известном отношении предшествующие Бостонской школе (Т. Кун и др.).

Деятельность П.Я. Панкевича по развитию педагогики и психологии в Беларуси

Известный белорусский ученый-педагог, доктор педагогических наук, профессор, действительный член АН БССР, Павел Яковлевич Панкевич (1895-1938) родился в Витебской губернии в крестьянской семье.

В возрасте семи лет он остался без отца. Учился прилежно. В 1914 г. с отличием закончил 2-е городское училище г. Витебска. В 1916 г. поступает, а в 1922 г. заканчивает Витебский педагогический институт народного образования. Педагогическую деятельность начал в 1915 г. учителем Рудненской земской школы. В 1924 г. окончил Московские высшие педагогические курсы. Работал преподавателем в Академии коммунистического воспитания в Москве.

В 1925 г., когда проводилась очередная мобилизация для работы в деревне, П.Я. Панкевич вернулся в Белоруссию. Однако вместо деревни он был назначен методистом в Коммунистический университет Белоруссии им. Ленина. В 1928 г. он защищает докторскую диссертацию и вскоре назначается на должность проректора университета, а затем заведующего Главным управлением науки в Наркомпросе БССР. П.Я. Панкевич был секретарем Белорусской академии наук. Он награжден орденами Ленина и Трудового Красного Знамени БССР (в 1931 г.).

Вел большую научную, преподавательскую и организаторскую деятельность в обучении и воспитании подрастающего поколения. П.Я. Панкевич был первым директором научно-исследовательского института педагогики и педологии, в создании которого он принимал непосредственное участие. Институт был открыт в октябре 1929 г. в Минске. Ныне Национальный институт образования является ведущим научно-

исследовательским учреждением Республики Беларусь в области психологических, педагогических и социально-экономических наук. В период деятельности П.Я. Панкевича в 1929—1932 гг. в институте была проведена огромная работа в области развития политехнического обучения в республике.

В Белорусском университете в период работы П.Я. Панкевича проводились психологические исследования, имевшие прикладное значение для улучшения работы самого университета. В 1927 г. под руководством П.Я. Панкевича проведены выборочные исследования образа жизни, состояния нравственного сознания и быта 1600 студентов БГУ. По результатам исследований и 1928 г. была опубликована работа «Какой же наш белорусский студент?»

В научно-исследовательской работе ведущих психологов университета того периода принимали участие не только педагоги, но и студенты. В сентябре 1927 г. прошла Всебелорусская психолого-педагогическая конференция, на которой были подведены итоги исследований в области образования и даны конкретные рекомендации.

В этот период ученые университета не только подвергают глубокому исследованию методологические вопросы психологии, но и участвуют в философской дискуссии, направленной против механицизма, субъективизма и других отклонений от диалектико-материалистической методологии в психологической науке.

Например, в 1927 г. некоторые диалектико-материалистические подходы к решению психологических проблем были следующим образом сформулированы П.Я. Панкевичем:

Поведение человека должно изучаться в соответствии с диалектическим законом развития и с учетом биологического и социальных факторов.

Объектом исследования должна являться не абстрактная личность, а реально действующий человек, проявляющийся в конкретной обстановке.

Изучению должно подлежать главным образом коллективное поведение людей, о процессе которого выявляется истинная природа индивида и др.

Внедрение в практику социально-психологических исследований диалектико-материалистических подходов ускорило развитие фундаментальной психологической науки как в СССР, так и в БССР, включая Белорусский государственный университет.

В 1928 г. в Минске вышла книга П.Я. Панкевича «Политехническая школа и связи с развитием современной крупной индустрии». Исследуя вопросы трудового воспитания и политехнического обучения, автор показывает их тесную связь. Ценной является попытка П.Я. Панкевича обобщить опыт политехнического обучения в 1-й школе-коммуне.

13 декабря 1937 г. П.Я. Панкевича по доносу арестовали. Поводом для ареста послужила статья в газете «Правда» от 10 августа 1937 г. Статья была

подписана Т.С. Горбуновым, который утверждал, что аттестационная комиссия под руководством академика П.Я. Панкевича выгоняла из рядов учителей справедливых и преданных делу партии людей по причине недостаточной квалификации. В дальнейшем Т.С. Горбунов стал секретарем ЦК Компартии Беларуси по идеологии.

Организаторская деятельность С.Я. Вольфсона по развитию общественных наук в Республике Беларусь

Вольфсон Семен Яковлевич — философ, академик Академии наук БССР с 1928 г. Родился 8 июня 1891 г. в г. Бобруйске Могилевской области.

Отец С.Я. Вольфсона — выпускник Казанского ветеринарного института, фармацевт по профессии. Мать, М.И. Александрова, из купеческой семьи г. Мозыря.

С.Я. Вольфсон закончил с медалью мужскую гимназию в г. Бобруйске. Затем поступил в Гейдельбергский университет (Германия), где обучался на юридическом и философском факультетах. Занимался в семинаре по творчеству Спинозы. С началом Первой мировой войны вернулся в Россию, где продолжил свое образование в Санкт-Петербургском психоневрологическом институте. Учился также в Санкт-Петербургском, Московском, а затем и Киевском университете, юридический факультет которого закончил в 1919 г.

После окончания Киевского университета вернулся в Бобруйск и там преподавал в женской гимназии, трудовой школе, Бобруйской учительской семинарии и педагогических курсах по обществоведению, социологии и политической экономии.

После революции состоял членом Бобруйской городской думы, был председателем ее социал-демократической фракции. Являлся редактором еженедельной социал-демократической газеты «Наша мысль». В 1920—1921 гг. заведовал Бобруйским отделом народного образования.

В 1921 г. С.Я. Вольфсон представил в Институт Красной профессуры работу о диалектическом материализме в творчестве Г.В. Плеханова. Работа была одобрена приемной комиссией. В этом же году он был утвержден ученым советом БГУ на должность преподавателя, а затем и профессора, заведующего кафедрой диалектического материализма на факультете общественных профессий и педфаке, а в 1922 г. стал заместителем декана факультета общественных наук и членом редколлегии «Трудов БГУ».

В 1922—1923 гг. на Всебелорусском съезде работников просвещения был избран членом президиума Белрабпроса (Белорусское рабочее просвещение).

В 1923 г.— председатель секции научных работников Белоруссии. В ноябре 1923 г. участвовал в работе 1-го Всесоюзного съезда научных работников СССР.

В 1925 г. Совет БГУ утверждает его деканом факультета права и хозяйства. В это же время С.Я. Вольфсон командировается в Германию и

Францию, в Москве и Ленинграде ведет подбор преподавателей на свой факультет.

В 1926 г. правление БГУ просит допустить профессора для защиты докторской диссертации по социологии. Он читает лекции о нравственности, культуре, издает Плехановскую хрестоматию. В 1927 г. три месяца работает в Германии в Прусской государственной библиотеке по проблемам исторического материализма, семьи и брака.

Научно-педагогическая деятельность С.Я. Вольфсона позволила современникам характеризовать его следующим образом: «талантливый преподаватель, прекрасный исследователь, блестящий стилист».

Для истории психологии в Беларуси деятельность С.Я. Вольфсона знаменательна тем, что примерно до начала 20-х годов элементы психологических знаний преподавались и пропагандировались в основном обществоведами и главным образом — философами. Начиная с 1919 г. он ведет в Бобруйске обществоведение в гимназии, школе, учительской семинарии и др.

Но для истории роль С.Я. Вольфсона более важна как роль организатора, а затем и руководителя системы народного образования, начиная с заведования Бобруйским отделением народного образования в начале 20-х годов и заканчивая должностью директора института философии перед Великой Отечественной войной — и академика-секретаря отделения общественных наук АН БССР. И хотя непосредственно психологических работ у него не было, психологи отмечают и ссылаются на рассмотрение С.Я. Вольфсоном психологических аспектов семьи, брака, проблем культурного развития, деятельности интеллигенции и т.д. в Беларуси. Это обстоятельство подтверждается еще и тем, что заведующий кафедрой психологии БГПУ им. М. Танка с 1964 г., доктор философских наук, профессор В.М. Ковалгин в одной из первых статей по истории психологии в Беларуси отметил большие заслуги в развитии психологии и С.Я. Вольфсона. Погиб С.Я. Вольфсон в 1941 г. на захваченной немцами территории.

Он был награжден орденом Трудового Красного Знамени. Автор первого в СССР вузовского учебника «Диалектический материализм» (1922-1926 гг.).

Основные труды: «Плеханов» (1924 г.); «Интеллигенция как социально-экономическая категория» (1926 г.); «Социология брака и семьи» (1928 г.); «Семья и брак в их историческом развитии» (1937 г.).

Проблемы культурного строительства в Беларуси, становления и развития белорусской социалистической культуры освещены в книге С.Я. Вольфсона «Культурная революция в действии. Национально-культурное строительство) БССР» (1932 г.).

Научная деятельность Б.Э. Быховского в Беларуси.

Как уже отмечалось, белорусским ученым не были чужды и философские, методологические вопросы психологии. Круг этих проблем в 20—30-х годах активно разрабатывался Б.Э. Быховским, С.Я. Вольфсоном,

Р.М. Выдрой, В.Н. Ивановским, П.Я. Панкевичем и др. Методологические вопросы психологии рассматривались в ходе Широкой философской дискуссии, направленной против концепций механицизма, субъективизма и др. Были подвергнуты критике виталистические и бихевиористские точки зрения, фрейдизм, рефлексология. Это помогло белорусским философам и психологам освободиться от ряда ошибочных представлений. В этом отношении показательна эволюция взглядов Б.Э. Быховского относительно фрейдизма. Если в 1923 г. он приписывал учению Фрейда диалектико-материалистический характер, то в 1926 г. в книге «Метапсихология Фрейда» он критикует субъективизм и мистицизм фрейдовского учения, пытаясь, однако, провести линию его связи с реактологией.

Быховский Берхард Эммануилович (1898—1980 гг.) родился в г. Бобруйске. Доктор философских наук (1941 г.), профессор, лауреат Сталинской премии за создание «Истории философии» (1940-1943 гг.).

Окончил факультет общественных наук Белорусского государственного университета (1923), а с 1929 г.— профессор БГУ. Работал на кафедрах философии в учебных заведениях Минска, Ташкента и Москвы. В 1953—1973 гг.— профессор кафедры философии Московского института народного хозяйства им. Плеханова.

Развивал представление о философии как особом внутреннем способе постижения мира и проявления человеческого духа. В 20-х годах неоднократно обращался к изучению психоанализа З. Фрейда. В 1923 г. в статье «О методологических основаниях психоаналитического учения З. Фрейда» исследовал эту проблему с точки зрения диалектического материализма.

В 1926 г. в статье «Генеономические воззрения Фрейда» критиковал фрейдизм за биологизацию социальных явлений. Исследовал психофизические учения Спинозы и Гоббса. В 1930 г. издал «Очерк философии диалектического материализма», ставший одним из первых советских учебников по этой отрасли философского знания. Автор книг «Философия Декарта» (1910 г.) и др.

В частности, в книге «Философия Декарта» говорится о жизни и творчестве великого французского мыслителя, которого в равной степени чтут философы, педагоги, психологи, математики и другие представители мировой науки.

Б.Э. Быховский анализирует подходы Р. Декарта к таким понятиям как интуиция, разум, мышление и др., причем делает это в связи с переходом Р. Декарта от понятия «душа», которое до XVII в. являлось предметом психологии, к понятию «сознание», которое благодаря исследованиям Р. Декарта стало новым предметом психологии.

Тема 20. РАЗРАБОТКА ПРОБЛЕМ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ БЕЛАРУСИ

План

1. Основные особенности развития психологии в Беларуси в послевоенный период.
2. Деятельность сотрудников отделения логики, психологии и русского языка на филологическом факультете БГУ.
3. Разработка проблем общей психологии в Беларуси.
4. Военные психологи Беларуси.

1. Основные особенности развития психологии в Беларуси в послевоенный период.

Возрождение психологических знаний происходит после 50-х гг. во второй половине XX века. Наряду с требованиями научно-технического прогресса, реанимирование психологии связано с появлением в общемировой науке гуманистической психологии, ставящей в центр феномен человека, активного творца собственной жизни, обладающего свободой выбора. В 1956 году было создано общество психологов СССР. Белоруссия в числе первых советских республик оформила членство в этом обществе. В Минске с 30 мая по 1 июня 1960 года работал I учредительный съезд республиканского отделения общества психологов СССР, на котором выступили белорусские психологи с докладами: «Влияние трудового воспитания на формирование характера школьников в условиях семьи», «Из опыта перевоспитания упрямых детей в условиях школы-интерната», «К вопросу о соотношении элементов словарного состава и грамматического строя в развитии речи ребенка раннего возраста», «Принцип доминанты на примере изучения двигательных реакций человека». Делегатами съезда был отмечен существенный вклад белорусских психологов-ученых в решении задачи качественного улучшения педагогического процесса. Председателем президиума Белорусского отделения общества психологов стала кандидат педагогических наук, доцент Белорусского университета Е.П. Ересь. Председателями общества избраны профессора Б.А. Бенедиктов и Я.Л. Коломинский.

2. Деятельность сотрудников отделения логики, психологии и русского языка на филологическом факультете БГУ.

Первые попытки создания психологической службы в образовательной системе Белоруссии связаны с появлением отделения логики, психологии и русского языка на филфаке БГУ (1947-1955). Одним из организаторов отделения и его заведующей стала Елена Павловна Ересь. С 1937 года В.П. Ересь работала доцентом кафедры психологии МГПИ им. В.И. Ленина. В годы Великой Отечественной войны, когда Минск был еще оккупирован, на подмосковной станции «Сходня» Октябрьской железной дороги возобновил свою работу БГУ (1943), куда по специальному приглашению приехала на работу Е.П. Ересь. Е.П. Ересь работала в БГУ и после освобождения Минска до 1973 года доцентом кафедры педагогики и психологии, а по совместительству - в Минском государственном педагогическом институте.

Большой вклад внесла Е.П. Ересь в подготовку кадров белорусских психологов. У нее учились известные у нас в республике психологи Р.И. Водейко, М.С. Клевченя, А.Я. Миленский, Н.И. Мурачковский, И.М. Розет, А.Б. Широкова, Л.А. Пергаменщик, Н.А. Цыркун.

Е.П. Ересь внесла значительный вклад в развитие психологической науки Беларуси. Она является автором 30 крупных теоретических и практических трудов по проблемам общей, возрастной и педагогической психологии. Ею были изданы книги: «Индивидуальный подход к учащимся в процессе учебно-воспитательной работы», «Способности и их развитие у детей», «Недисциплинированность школьников, ее причины и пути устранения», «Воспитание характера», «Внимание и его воспитание у детей», «Организация внимания в учебно-воспитательном процессе».

С именем Е.П. Ересь связано создание в Беларуси республиканского Товарищества (Общества) психологов в 1960 году. Она была почетным членом общества психологов СССР, первым из белорусских психологов членом ученого совета по защите кандидатских диссертаций по психологии и педагогике в нашей республике при МГПИ им. М. Горького (1967).

Е.П. Ересь - автор известных учебников по психологии, в частности, главы «Темперамент» в учебном пособии «Психология», вышедшем в Москве под ред. К.Н. Корнилова, Б.М. Теплова и Л.М. Шварца (1941), глав «Внимание», «Темперамент», «Способности» в учебнике психологии для студентов заочников педагогических институтов, вышедшем в Минске под общей ред. А.А. Зарудной (1970). Некоторые публикации Е.П. Ересь были переведены на иностранные языки.

В книге «Индивидуальный подход к учащимся в процессе учебно-воспитательной работы» Е.П. Ересь освещает теоретические основы индивидуального подхода к учащимся, его сущность, приводит примеры из практики учителей, рассказывает о методике изучения личности учащихся, раскрывает основы индивидуального подхода в свете учения И.П. Павлова о

типах высшей нервной деятельности и динамическом стереотипе, описывает требования к учителю, осуществляющему индивидуальный подход.

В книге «Организация внимания в учебно-воспитательном процессе» она дает понятие и определение внимания, раскрывает физиологические основы внимания, рассматривает современные представления о нейрофизиологических механизмах внимания, описывает виды внимания, учит организовывать и воспитывать внимание и внимательность учащихся разных возрастов в процессе обучения на уроке.

В работе «Темперамент и его воспитание у школьников» Е.П. Ересь прослеживает развитие теории темперамента со времен Гиппократов до современного учения И.П. Павлова о типах высшей нервной деятельности, описывает их на примере школьников, говорит о методах и приемах воспитания темперамента школьников.

В труде «Воспитание характера», написанном Е.П. Ересью в соавторстве с У.М. Силенко, авторы раскрывают само понятие характера, описывают и показывают значимость определенных черт характера человека, касаются вопросов методики воспитания характера.

В книге «Способности и их развитие у детей» Елена Павловна определяет, что такое способности и их характерные особенности; обозначает само понятие способностей, уровня одаренности; рассуждает о роли наследственности в развитии способностей; описывает физиологические основы способностей; рассматривает основные вопросы воспитания способностей у детей и некоторые вопросы воспитания высокоодаренных детей.

Работа «Недисциплинированность школьников, ее причины и пути устранения» написана на конкретном материале. Автор изучила опыт четырех школ г. Минска. Книга ставит своей задачей оказать практическую помощь учителям, воспитателям и родителям в таком сложном вопросе, как перевоспитание недисциплинированных детей. В работе дается толкование такого явления как крайняя недисциплинированность детей; рассматриваются особенности поведения дисциплинированных и недисциплинированных детей, дается понятие дисциплины; определяются уровни недисциплинированности, раскрываются причины такого явления; освещаются пути и средства перевоспитания, различные педагогические меры, методы и формы воздействия на недисциплинированных детей.

Таким образом, научные интересы Е.П. Ересью лежали в области психологии личности, индивидуальных различий, темперамента, взаимосвязи темперамента и характера, воли и способностей, индивидуального подхода к учащимся в процессе учебно-воспитательной работы, недисциплинированности школьников, внимания и его организации в процессе обучения.

Прошло более полувека, но проблемы, освещенные в книгах и статьях Е.П. Ересью, сохраняют свою актуальность и сегодня.

Одним из выдающихся выпускников отделения логики, психологии и русского языка, обучавшимся у Е.П. Ересь, был Р.И. Водейко.

Рэм Иосифович Водейко родился 20 ноября 1928 г. в г. Минске в семье педагогов. В 1947 г. открыли новое отделение — логики, психологии и русского языка, куда и поступил Рэм Иосифович.

Его первым преподавателем психологии была Е.П. Ересь.

Рэм Иосифович закончил БГУ. В этом же году ученым советом университета был рекомендован в аспирантуру Минского государственного пединститута по специальности «психология».

Аспирантуру он закончил в 1956 г., кандидатские экзамены были сданы в срок с отличными показателями, диссертационное исследование также завершено в срок. Однако, в связи с изменившимися требованиями к защите диссертаций, а именно: необходимостью публикаций по материалам исследований, а также новыми направлениями работы в научно-исследовательском институте педагогики, куда был направлен Рэм Иосифович после окончания аспирантуры, представление диссертации к защите было отложено.

В период работы (1956—1960 гг.) в должности старшего научного сотрудника НИИ педагогики МО БССР Рэмом Иосифовичем было опубликовано несколько статей по содержанию диссертации, а в 1960 г. под редакцией Р.И. Водейко издан сборник «Первые успехи», обобщающий опыт работы лучших учителей и воспитателей школ-интернатов республики. Как член оргкомитета, Водейко принимал участие в создании Белорусского отделения общества психологов СССР и был избран секретарем Президиума республиканского совета этого общества.

С сентября 1960 г. Р.И. Водейко работает в БГУ. До 1964 г. он занимал должность преподавателя кафедры педагогики и психологии. В течение двух лет (1962—1964 гг.) находился в рабочей командировке на Кубе. Завершив работу на Кубе, в 1964 г. Р.И. Водейко вернулся в Минск и до 1970 г. работал в БГУ на кафедре педагогики и психологии уже в должности старшего преподавателя.

В 1968 г. Рэм Иосифович защитил диссертацию по психологии на соискание ученой степени кандидата педагогических наук на тему «Ранние этапы онтогенеза речи». Научным руководителем диссертации был доктор педагогических наук, действительный член Академии педагогических наук СССР, профессор Б.Г. Ананьев. По материалам диссертации было опубликовано восемь работ.

В январе 1976 г. в университете впервые была открыта самостоятельная общеуниверситетская кафедра психологии. Р.И. Водейко был назначен исполняющим обязанности заведующего этой кафедрой, а в марте 1977 г. избран на конкурсной основе на должность заведующего кафедрой психологии.

В общей сложности Рэм Иосифович заведовал кафедрой 17 лет, до 1992 г. С декабря 1992 г. Р.И. Водейко являлся профессором кафедры психологии.

В течение 20 лет Р.И. Водейко являлся научным руководителем и одновременно соисполнителем пятилетних тем научно-исследовательской работы кафедры, касающихся психологических вопросов обучения студентов с помощью автоматизированной обучающей системы (1981—1985 гг.), развития профессиональных качеств педагога у студентов университета (1986—1990 гг.), а также формирования личности студента в процессе его профессиональной подготовки (1991—1996 гг.).

Еще одним известным выпускником отделения логики, психологии, русского языка являлся Михаил Семенович Клевченя. Он родился в 1929 г. и после окончания школы в 1947 г. поступил на филологический факультет БГУ, отделение логики, психологии и русского языка.

В университете 4 года был старостой психологического кружка, которым руководила Е.П. Ересь. Именно она приобщила его к психологии. Со второго курса разрабатывал доклады и выступал с ними в различных аудиториях учащейся и рабочей молодежи, а затем и перед учителями школ. Окончил БГУ в 1952 г. с присвоением квалификации преподавателя логики, психологии и русского языка.

В 1959 г. защитил кандидатскую диссертацию на тему: «Исследование развития литературных знаний и связь их с личным опытом учащихся». Руководителем был Б.Г. Ананьев. Защита состоялась на Ученом совете Ленинградского университета. В рекомендации на защиту Б.Г. Ананьев подчеркнул, что в диссертационном исследовании создана концепция развития логически связной речи учащихся. Выразилось это в использовании количественно-качественного анализа (распространенность, частота употребления) наличия определенных языковых средств в устных и письменных высказываниях учащихся. Известная исследовательница этой проблемы Т.А. Ладыженская выделила в работах М.С. Клевчени 5 критериев, по которым можно определять уровень развития связной речи.

С 1961 г. работал на кафедре психологии в Минском пединституте им. М. Горького, ныне БГПУ им. М. Танка. В последнее десятилетие вел курсы дифференциальной психологии, истории психологии, психологии высшей школы, спецкурсы: психология одаренных детей, психологические основы профориентации учащихся, индивидуальные различия учащихся, современные концепции обучения, практическая психология.

Научные интересы были связаны с проблемами мышления в контексте чтения произведений художественной литературы. На протяжении трех лет работал над учебником по психологии. Им подготовлены главы о мышлении, воображении и характере. В начале 70-х годов работал в лаборатории проблем высшего образования. Под его редакцией изданы пять сборников работ по

вопросам подготовки студентов к воспитательной работе. Членами лаборатории организованы и проведены две общесоюзные и три республиканские конференции по вопросам педагогики и психологии высшей школы.

Опубликовано более 100 научных работ, в том числе на английском и персидском языках.

В сентябре 1970 г. участвовал в работе конференции экспертов по проблеме психолого-педагогических основ подготовки специалистов управления учебными заведениями в Париже, организованной ЮНЕСКО. На конкурсной основе был принят его доклад об отборе кандидатов для подготовки руководителей средними учебными заведениями в развивающихся странах. В мае 1974 г. читал лекции по вопросам педагогической психологии учителям и студентам в Чехословакии. В 1974—1975 гг. находился в Англии в качестве стипендиата ЮНЕСКО. Изучал опыт британской системы профориентационной работы в школах. В 1977 г. руководил производственно-ознакомительной практикой группы студентов в Польше. В 1978 г. принимал участие в работе семинара экспертов ЮНЕСКО в Париже по вопросам оценивания знаний, умений, личностного роста учащихся и студентов. С 1979 по 1984 гг. работал в Афганистане, в Кабульской академии, открытой ЮНЕСКО. В 1996 г. изучал опыт психологической подготовки учителей в Манчестерском университете (Англия).

3. Разработка проблем общей психологии в Беларуси.

Вадим Михайлович Ковалгин (1919-1974) родился в г. Смоленске в семье служащего. После смерти родителей воспитывался в детском доме. В 1938 г. закончил Смоленский электротехникум.

После войны находился на партийной работе. Закончил Смоленский пединститут и был направлен на учебу в Академию общественных наук при ЦК КПСС. С 1952 по 1963 г. В.М. Ковалгин - старший научный сотрудник Института философии АН БССР. Научно-исследовательскую деятельность совмещал с преподаванием психологии в институте иностранных языков, затем в Белорусском политехническом институте. Последние 10 лет заведовал кафедрой психологии в МГПИ им. Горького (1964-1974 гг.).

Научная деятельность.

Научные интересы В.М. Ковалгина проявились в исследовании методических проблем психологии, материалистической диалектики. Основное его деятельность была посвящена изучению возрастной, детской, педагогической и социальной психологии. В 1963 г. вышла его книга "Рефлекторная теория ощущений", посвященная проблеме сущности ощущений как специфической форме чувственного отражения, как факту сознания, в отличие от периферической теории ощущений. Эта книга вышла в свет после защиты его докторской диссертации на тему "Рефлекторная теория ощущений".

Под редакцией В.М. Ковалгина в 1970 г. в Минске вышла книга "Некоторые вопросы совершенствования процесса обучения и воспитания". В ней рассматривались вопросы влияния взаимоотношений детей на воспитательный процесс, анализировались причины неуспеваемости, проблемы мыслительной деятельности детей. В книге "Психолого-педагогические вопросы методики пропагандистской работы", изданной в 1973 г., рассмотрен широкий круг проблем учебной деятельности пропагандистов. В книге "Раскрывая тайны психики" в доступной форме студентам показана связь проявлений психики с физиологическими процессами, протекающими в головном мозге.

В целом, многосторонняя деятельность В.М. Ковалгина, его большие организаторские способности позволили продолжить строительство фундамента для дальнейшего развития психологии в нашей республике.

Исаак Моисеевич Розет (1927-1992) является одним из первых выпускников отделения логики, психологии и русского языка БГУ. Родился он в Витебской области. В 19 лет Исаак Розет поступает в Белорусский государственный университет (тогда еще имени В. И. Ленина) на отделение логики, психологии и русского языка. И успешно окончив его, как и многие выпускники, приступает к преподавательской деятельности в школе.

В 1953 году в журнале «Вопросы философии» выходит статья И.М. Розета «Соображение рядового психолога». В этой статье он впервые сделал попытку отделить психологию от физиологии, идущей от учения И. П. Павлова, поскольку адепты последнего пытались любой психический акт описывать и объяснять с точки зрения физиологических процессов. «Нельзя тот или иной психический процесс описывать с помощью терминов, относящихся к физиологии, не рискуя проглядеть его основные (то есть специфические) особенности...» (Розов, 1953, с. 177). В этой небольшой статье И. М. Розет попытался ответить на вопрос о сущности психического, его специфике. Он впервые заявил об относительной автономии и отличии психического акта от физиологического и определил предмет психологии и метод его изучения: «...на вопрос, каким методом изучать психику, отвечаем: объективным. На вопрос, что изучает психология, каков ее предмет, отвечаем: субъект... Под субъективностью же мы должны понимать не известный аспект физиологического, а существенный фактор психического» (Розов, 1953, с. 179).

В этой краткой статье Розет провозгласил необходимость перестройки психологии, как самостоятельной науки, развитие которой, по его мнению, может иметь и большое практическое значение.

Данная статья легла в основу кандидатской диссертации И.М. Розета по теме «Процесс припоминания и его место в явлениях памяти» на соискание кандидата педагогических наук (по психологии) (1963 г). Одна из ключевых идей этой работы — концепция припоминания, заключавшаяся в выделении принципа равнозначности, согласно которому разнозначные для субъекта

объекты припоминаются равновероятно. Объективно они могут быть абсолютно различными, но субъективно, по мнению Розета, они одинаковы, и воспроизведение этой информации происходит равновероятно. «Согласно этой концепции, в ходе припоминания человек равновероятно использует те представления, слова, мысли, знания, которые выступают для него в определенном отношении как сходные, равнозначимые» — писал И. М. Розет в статье «Что такое забыл?» (Розет, 1968, с. 82). По мнению Исаака Моисеевича, концепция припоминания позволяет по-иному подойти к проблеме памяти и, в целом, к проблеме психологии: «Из вероятностной концепции припоминания теоретически вытекает, что человеческая память обладает огромными потенциальными возможностями... В то же время данная концепция указывает реальный психологический фактор, с которым постоянно необходимо считаться — при заучивании и при воспроизведении — с разнозначимостью для субъекта, влияющей на качество, количество и порядок воспроизведения. Правильный и своевременный учет этого фактора может свести к минимуму ошибки в памяти и само забывание» (Розет, 1968, с. 83).

Позже научные разработки Исаака Моисеевича лягут в основу книги «Что надо знать о памяти» (Розет, 1968а). Книга написана простым, доступным языком и адресована школьникам, но, по сути, в этой книге впервые была широко озвучена та теория памяти, над которой работал Розет на протяжении нескольких лет. В книге он подробно рассматривает процессы памяти и их закономерности, особенности развития памяти у детей. В книге даны рекомендации по рациональным способам заучивания материала и приемам припоминания забытого материала — эти рекомендации адресованы как школьникам, так и учителям. Переиздавалась она два раза, причем тираж издания каждый раз увеличивался в несколько раз.

Еще во время работы над концепцией памяти И. М. Розет стал задумываться над проблемой фантазии и ее роли в творчестве. Он публикует статью «Фантазия и творчество (к постановке вопроса)» (Розов, 1966). В этой краткой статье на 5 страницах ученый, обсуждая проблему мышления, высказывает предварительную гипотезу о том, что «фантазия и мышление представляют собой не два отдельных процесса, а единую умственную деятельность, в ходе которой субъект может в большей или меньшей мере, явно или неявно руководствоваться требованиями логики. Те случаи, когда строго соблюдаются логические законы, как правило, описываются как факты мышления. Если же в ходе такой деятельности имеет место пренебрежение отдельными или многими требованиями логики, результаты умственной деятельности обычно квалифицируются как фантастические» (Розов, 1966, с. 116). Розет считал фантазию активной умственной деятельностью, лежащей в основе более специальной деятельности — мышления.

Позже, уже оформленные мысли и соображения белорусского психолога нашли свое отражение в книге «Психология фантазии: экспериментально-теоретическое исследование внутренних закономерностей продуктивной умственной деятельности» (Розет, 1977). Эта книга была переведена на ряд иностранных языков и несколько раз переиздавалась. В этом труде был обобщен огромный теоретический и экспериментальный материал, наработанный И. М. Розетом. Ни один отечественный психолог до него не делал таких фундаментальных аналитико-теоретических обзоров по проблеме творчества и фантазии.

В своей работе Исаак Моисеевич различил ряд понятий: «творчество» и «фантазия», «мышление» и «фантазия». По его мнению, понятие «творчество» в широком смысле слова включает в себя многие вопросы, выходящие за рамки психологической проблематики, тогда как изучение фантазии должно быть «ограничено специфической психологической проблематикой, а именно выяснением закономерностей той психической деятельности, которая не может рассматриваться как чисто воссоздающая» (Розет, 1977, с. 20). Мышление же он считал специальным случаем фантазии, именно той умственной деятельностью, когда соблюдаются логические принципы и правила. В этой же работе он вводит термин «эвристическая деятельность» в вопросах изучения механизмов возникновения фантазии. В круг изучения проблем фантазии Розет включил все психологические вопросы, выявленные в ходе исследований творческой, эвристической деятельности, т. е. деятельности, которая не обусловлена ни выработанными навыками, ни полученной инструкцией, ни усвоенными определенными алгоритмами. «Образно говоря, — писал он в своей книге, — в результате процесса фантазии на выходе имеем продукт, который полностью не может быть сведен к тому, что поступило на вход. Природу и причину этого феномена призвана объяснить теория фантазии» (Розет, 1977, с. 24).

В своей монографии И. М. Розет выявил два основных внутренних механизма, лежащих в основе «работы» фантазии: анаксиоматизация и гипераксиоматизация. Это позволило ему сформулировать концепцию фантазии, которая звучит следующим образом: «независимо от характера и результатов продуктивной деятельности при выполнении ее всегда имеет место смещение оценок: с одной стороны, обесценивание какой-то информации, использованных приемов и способов решения и т. д. (механизм анаксиоматизации), с другой стороны, повышенная оценка полученных результатов, использованных приемов и пр. (механизм гипераксиоматизации). Оба механизма не просто взаимосвязаны, они выражают собой более глубокую единую закономерность. По мнению Розета наиболее релевантным коррелятом концепции фантазии (и лежащей в ее основе механизмы анаксиоматизации и гипераксиоматизации) служит выдвинутая им ранее вероятностная концепция припоминания.

В работе также рассмотрены условия протекания процесса фантазии и факторы, влияющие на него, мотивы фантазии, без изучения и учета которых невозможно было бы наметить предпосылки для практических рекомендаций по развитию креативных способностей и оптимизации творческой деятельности.

Экспериментальные данные, полученные Розетом, доказали приложимость концепции фантазии Розета к различным проявлениям продуктивной деятельности в различных областях творческой деятельности человека: литературе и искусстве, музыке, в сфере научных исследований в области психологии и философии.

В своих исследованиях 60-х годов Розет (Розов, 1968, с. 50; Розет, 1969, с. 369) различил понятия «эвристическая деятельность» и «творческая деятельность». По мнению психолога эвристическая деятельность представляет собой такую умственную деятельность, когда для решения требуются не только определенные правила и алгоритмы, но и догадка, сообразительность. Однако понятие «творческая деятельность» по мнению Розета «гораздо шире понятия эвристики, ибо первое, помимо эвристики, включает в себя приобретение информации, мотивацию, а также самостоятельную постановку новых задач» (Розет, 1970, с. 26).

В книге «Что такое эвристика» (Розет, 1988), адресованной старшеклассникам, И.М.Розет вновь обращается к открытым им закономерностям: анаксиоматизации и гипераксиоматизации. Они, по мнению Розета, не только прояснили механизмы эвристической деятельности — решение нестандартных задач, поиск новых идей, — но и оказались в состоянии прояснить такие феномены как музыкальный эффект и переживание комического. И этот факт, по мнению Розета, не просто подкрепил достоверность открытых им закономерностей, но и свидетельствовал об их широкой приложимости и, следовательно, о перспективности их использования в других сферах психологии.

Кроме работ по проблеме мышления, фантазии, памяти, Из под его пера вышло много исследований проблем эргономики и дизайна, психологических аспектов повышения производительности труда. Публикации Исаака Моисеевича поражают своей разносторонностью и нестандартным подходом к проблеме. Даже краткий перечень его работ, опубликованных в 1987 году, дает представление о широте и глубине его интересов: «Психологические аспекты религиозного удвоения мира» («Вопросы философии»), «Биодинамика руки. Новый подход к проектированию органов управления», «О средствах междисциплинарной коммуникации» («Техническая эстетика»), «Речевая деятельность как преодоление конфликтной ситуации» («Вопросы психологии»), «Методические предпосылки эргономического обеспечения проектирования органов управления» (Труды ВНИИТЭ. Серия «Эргономика»).

Более подробно хотелось бы остановиться на нескольких последних работах Исаака Моисеевича. Одной из них была статья «Психологические аспекты религиозного удвоения мира» (Розет, 1987а). В ней ученый сделал попытку использовать открытые им ранее психологические закономерности для интерпретации некоторых явлений религиозного удвоения мира, которые не получили удовлетворительного объяснения со стороны других наук. Речь идет об использовании им концепции «смещения оценок», предложенной изначально для истолкования большого массива фактов из области творчества, для интерпретации некоторых аспектов религиозных переживаний. Розет проводит аналогию между сном и религией, рассматривал причины и обстоятельства «ухода» человека в иллюзорный мир. Явления анаксиоматизации и гипераксиоматизации позволяют понять механизм этого ухода, причины предпочтения мира иллюзорного миру реальному. Сопоставляя религию с состоянием сна, Розет не отождествляет их, а стремится выявить общие психологические особенности, важнейшей из которых он считал «обесценивание подлинной реальности или отдельных ее сторон, аспектов. А последнее неотвратимо влечет за собой повышенную оценку других реалий, которая может быть „приложена“ либо ко всему иллюзорному миру, либо к вводимым в него из реального мира конкретным объектам». По мнению Розета, состояние сна послужило своеобразной моделью для создания иллюзорного мира, призванного компенсировать недостатки реального мира. Это объясняет, что религия, будучи сложным социальным институтом, в некоторой степени обусловлена и психологическими факторами.

Его концепция «смещения оценок» будет еще не однократно продуктивно использоваться при обращении к другим психологическим феноменам. Так, в частности, в своей работе «Речевая деятельность как преодоление конфликтной ситуации», Исаак Моисеевич показывает как работают механизмы анаксиоматизации и гипераксиоматизации в речевой деятельности. В последней он выделяет лингвистическую и нелингвистическую реальности. Основные трудности и конфликтные ситуации, испытываемые человеком в ходе речевой деятельности, по мнению Розета, вызваны ее «положением» между этими двумя реальностями и особенностями формирующейся у субъекта категориальной системой.

Проблеме категоризации как важном компоненте когнитивных функций И. М. Розет посвятил статью, вышедшую чуть раньше. В этой статье он выявил принципиальные различия между двумя умственными операциями: категоризацией и классификацией. Классификация, согласно его концепции, связана с упорядочением информации на основе объективных логических правил, в то время как категоризация реализуется на основании параметра субъективной значимости. Классификация в этом случае является в некотором смысле специальным случаем категоризации, но выполняемой при строгом

соблюдении правил интеллектуальной деятельности и приводящей поэтому к объективно иным результатам. Категориальная же система представляет собой незаменимый инструмент для решения важных жизненных задач не просто по организации информации и рационального использования ею, но и по овладению все новыми реалиями и освоению их. «Непересекающимися классами» назвал Розет наборы более крупных реалий, которые лежат в основе такой системы. Речь идет о различаемых, но не смешиваемых субъектом группами внутри большей совокупности, между которыми фактически и логически могут отсутствовать резко выраженные границы. Введение понятий «категориальной системы» и «непересекающихся классов» позволило автору дать ценные практические рекомендации для учителей при обучении школьников литературе, иностранным языкам и другим предметам, требующим творческого подхода к выполнению заданий.

Последняя работа И. М. Розета «Стремление к превосходству как одно из основных влечений» вышла уже после его смерти. Фундаментальной мотивационной силой, определяющей разнообразие поведенческих эффектов, по мнению Розета, является стремление к превосходству. На многочисленных примерах автор показывает, в какие формы выливается это стремление, как оно выступает стимулирующим фактором, пробуждающим энергию, как оно активизирует личность и наделяет ее настойчивостью и упорством в преодолении трудностей. И как это же стремление к превосходству может служить благодатной почвой для развития ряда предосудительных мотивов, порождающих, в свою очередь, соответствующие отрицательные свойства личности. Общим следствием отрицательных мотивов является «деградация и духовное обнищание личности», что в свою очередь в конечном итоге превращается в тормоз общественного прогресса. Выявление, осознание такого фундаментального влечения как стремления к превосходству, перевод его из бессознательного на уровень сознания, по мнению Розета сделало бы его более управляемым и позволило бы подчинить волевому контролю и направить его проявления в более разумном направлении.

Кучинский Геннадий Михайлович (р. 1945) -- белорусский психолог, специалист в области психологии речевого общения. Д-р психологических наук (1992), профессор (1993). Закончил психологический факультет ЛГУ (1974), в 1992 г. возглавил кафедру психологии Белорусского государственного ун-та и создал отделение психологии, одновременно стал деканом фак-та социальных наук Европейского гуманитарного ун-та (г. Минск), где также организовал отделение психологии. К. создана теория психологии внутреннего диалога, дается характеристика его структуры, качественных особенностей и генезиса, исследуется функционирование диалога в жизнедеятельности человека.

Развивая идеи М.М. Бахтина, Кучинский Г.М. на большом эмпирическом материале показал, что основной структурной единицей речевого общения

является элементарный цикл взаимодействия и выделил три основных вида элементарных циклов: "сообщение -- отношение к сообщению", "вопрос -- ответ", "побуждение к действию -- его выполнение". Дальнейший анализ речевого общения на основе понятий "тема", "точка зрения", "смысловая позиция" позволил дифференцировать различные формы речевого общения, выделить систему основных, типичных их форм (внешний монолог, внешний диалог, простое реплицирование, псевдообщение), раскрыть их взаимопереходы. К. обосновал также идею о многообразии форм речевого общения человека с самим собой, соответствующих формам речевого межличностного общения. Определил внутренний диалог как одну из форм общения человека с самим собой, существующую в неразрывной связи с другими формами аутокоммуникации. Исследовал роль внутреннего диалога в мышлении, динамику его функций на разных возрастных стадиях онтогенеза. Показал, что внутренний диалог опосредует принятие решений, является обязательным компонентом продуктивного решения (как индивидуального, так и совместного) сложных мыслительных задач. Результаты исследований были обобщены в докт. дис.: "Психология внутреннего диалога", защищенной в Москве в 1990 г.

Разрабатываемый Кучинским Г.М. подход позволил выявить, что общение человека с самим собой превращает процесс диалогического общения из дискретного в непрерывный. В результате это позволяет по-новому взглянуть на проблемы социальной детерминации поведения личности ("Диалог и мышление", 1983; "Психология внутреннего диалога", 1988). В последние годы предметом исследования К. являются особенности основных форм вербального сознания личности, включая как нормальное, так и измененное состояние сознания.

Секун В.И. (1935-2004 гг.). Родился 21 ноября 1935 г. в Чернигове в семье военнослужащего. Школу закончил в Челябинске. Там же поступил в педагогический институт на отделение физического воспитания, анатомии и физиологии человека. В 1957 г. окончил институт и работал на спортивных должностях. Затем служил в армии, был тренером по гимнастике и легкой атлетике.

В 1961 г. поступил, а в 1966 г. закончил отделение психологии философского факультета ЛГУ (заочно). Затем поступил в очную аспирантуру на кафедру психологии Института физкультуры им. Лесгафта. Диссертацию защитил в 1969 г. под руководством А.Ц. Пуни на тему «Исследование тренирующего действия представления движения у гимнастов».

После окончания аспирантуры был распределен в Беларусь в Институт физкультуры на кафедру педагогики и психологии. В 1971 г. по конкурсу был избран старшим научным сотрудником в Институт технической кибернетики

АН БССР. Проработал 10 лет. Там вышла его первая книга «Индивидуально-психологические особенности взаимоотношения студентов» (Мн., 1976).

В 1980 г. согласно постановлению бюро ЦК КПБ «О развитии социальной психологии» в Институте философии и права АН БССР создан центр социальной психологии. Этот центр возглавил старший научный сотрудник Секун В.И.

21 сентября 1989 г. им была защищена докторская диссертация в совете при Киевском университете по теме «Регуляция деятельности как фактор структурной организации черт личности».

В 1990 г. В.И. Секун возглавил отдел социальной психологии личности и коллектива.

Всего им опубликовано более 120 работ. Вторая монография «Психология активности» была также опубликована в Минске в 1996 г.

В научном плане В.И. Секун разработал теории деятельно-опосредованных вторичных черт личности, теорию регуляции деятельности и поведения человека, основы активности личности и ряд других проблем. Он исследовал различные виды трудовой и учебной деятельности. Провел исследования и в области прикладной социальной психологии.

4. Исследования военных психологов Беларуси (А. Т. Ростунов, М. А. Кремень, Л. А. Кандыбович).

История развития военной психологии в РБ корнями уходит в дореволюционную историю России, а затем и СССР.

Первые работы по военной психологии появились после 1917 г. В них ещё слабо отражается военная практика, нет перехода на новые научные позиции.

С 1921 г. курс военной психологии был включён в программы военно-учебных заведений. Но в 1924 г. - был исключён из программ из-за критических выступлений против военной психологии в 1922-1924 гг.

В годы гражданской войны издавался "Военно-педагогический журнал". Редактор - Г. Ф. Гирс, начальник военно-педагогического института, автор ряда статей.

В 1920-1930 гг. задача военной психологии была чётко сформулирована - изучать психические состояния бойцов в разнообразных условиях боевой обстановки.

С началом ВОВ и в ходе ее ведения отечественная психология разработала проблемы маскировки, разведки, ночного зрения, восстановления функций головного мозга после ранения, воли бойца и военачальника, страха, паники, героизма. Это был важный вклад отечественной психологии в оборону страны. Восстановление психических функций бойцов после ранения занимались Ананьев, Гальперин, Запорожец, Леонтьев, Лурия, Рубинштейн и др. Боевой опыт стал для некоторых психологов серьёзным ориентиром их дальнейшей

психологической деятельности. Писались диссертации о поведении воинов в бою, о природе смелости, о причине страха, пути его предупреждения и преодоления.

После войны в какой-то мере оформляются военная психология и педагогика - создаются кафедры, лаборатории, исследовательские группы.

В БССР создаются высшие военные училища, где в 1950-1980 гг. читается 40-50 часовой курс "Основы военной психологии и педагогики".

С 1980 гг. военная педагогика и психология в РБ развивается на базе 2-ух военных училищ - ВИЗРУ и Минполит (курс лекций по военной психологии и военной педагогики - 150 часов). У преподавателей кафедры появилась традиция - в течение первого года пребывания на кафедре закрепляться соискателем в ведущих вузах для последующей защиты диссертации.

В 1995 г. образовалась Военная академия РБ, создалась кафедра морально-психологической подготовки.

Практической психологией в силовых структурах занялись гораздо раньше, чем в гражданских отраслях. Уже в нач.1970-х гг. в ВИЗРУ был проведён масштабный психологический эксперимент (профессионально-психологический отбор курсантов). Эксперимент проводился на протяжении 10 лет. Аналогичные исследования проводились и в Минской школе КГБ.

Военная психология в РБ активно развивается: расширяется её преподавание, издаются учебники и учебные пособия, проводятся научные исследования, совершенствуется исследовательский инструментарий.

Психологию военной отрасли РБ представляют 5 докторов психологических наук: Л. А. Кандыбович, В. М. Козубовский, М. А. Кремень, А. Н. Пастушениа и А. Т. Ростунов.

Кандыбович Л.А. является автором учебного пособия "Психологические проблемы профессиональной готовности курсантов вузов ПВО к службе в частях ЗРВ" (М., 1980). В этой книге впервые были опубликованы результаты профессиографического исследования личности и деятельности офицера ЗРВ ПВО, обоснована научная система формирования профессиональной готовности курсантов вузов ПВО, выявлена структура профессиональной готовности, организация профессиональной ориентации и отбора юношей для успешной профессиональной деятельности в частях ЗРВ и ряд других вопросов.

Совместно с А.В. Кузьминым и В.А. Михайловским при непосредственном участии и под научной редакцией Л.А. Кандыбовича вышли учебные пособия для курсантов вузов ПВО: "Основы военной психологии и педагогики" (1977 г.), а затем "Психолого-педагогическая деятельность офицера войск ПВО" (1990 г.). Ряд изданий Л.А. Кандыбовича, как и обе его диссертации, носили гриф "секретно" и "совершенно секретно".

В 1991 г. Л.А. Кандыбович уволился из армии и был избран по конкурсу профессором кафедры педагогического мастерства МГПИ им. А.М. Горького.

Совместно с М.И. Дьяченко был подготовлен "Краткий психологический словарь". Это был первый психологический словарь, по своему тематическому содержанию специально адресованный работникам образования. Он вышел в 1996 г. в издательстве "Народная асвета" с грифом Министерства образования Республики Беларусь. На конкурсе лучших учебных пособий и книг в 1997 г., в связи с 75-летием БГПУ им. М. Танка, словарь был удостоен диплома 1-й степени. Второе издание этого словаря под новым названием "Психология: словарь-справочник" вышло в 1998 г., а в 2001 г. вышло его третье издание, дополненное и уточненное.

В 1999 г. впервые вышел учебник "Военная психология и педагогика" для офицеров -- слушателей и курсантов Военной академии Вооруженных Сил Республики Беларусь. В состав авторского коллектива вошел и Л.А. Кандыбович.

С 1996 г. Л.А. Кандыбович работал на кафедре общей и детской психологии БГПУ им. М. Танка. В 1998/99 учебном году в БГПУ им. М. Танка им был разработан и прочитан авторский курс "История психологии в Беларуси".

В Минском высшем инженерном военном радиотехническом училище ПВО курс "Военной психологии и педагогики" был разработан и впервые прочитан в 1973 г. кандидатом психологических наук Л.А. Кандыбовичем. Почти 10 лет, до конца 1982 г., он один в училище преподавал этот небольшой курс объемом 40, а затем 50 ч. Курс читался на всех факультетах в та время единственного в Беларуси высшего военного училища.

С 1982 г. Л.А. Кандыбовичу начал активно помогать в учебном процессе ныне доцент А.В. Кузьмин. Определенная помощь оказывалась кандидатом исторических наук, доцентом Н.А. Лобаном, затем и С.Н. Юрченко.

Развитию военной психологии в училище всячески способствовали и его руководители, а начальник учебного отдела А.Т. Ростунов в 1975 г. защитил в Минском педагогическом институте им. А.М. Горького диссертацию на соискание ученой степени кандидата психологических наук, а затем в Москве (1982 г.) и докторскую диссертацию. А.Т. Ростунов исследовал проблемы профессиональной пригодности (непригодности) и показал, что она имеет сложную психологическую и физиологическую структуру. В психологическом компоненте структуры профессиональной пригодности ведущую роль играют профессиональная мотивация и профессиональные способности. От них зависят качество обучения и труда, соответствие или несоответствие работника требованиям профессии.

Александр Тимофеевич Ростунов (1920--1996) родился в семье крестьянина (с. Татьево Оленинского района Тверской области). Прошел большой жизненный путь от крестьянского мальчика, проживавшего в глубинке России, до полковника, начальника учебного отдела Минского

высшего инженерного зенитно-ракетно-го училища (МВИЗРУ) ПВО, крупного ученого и педагога. Этот путь у Александра Тимофеевича был нелегким и благородным: средняя школа, военное училище, продолжительная служба в частях Советской Армии, участие в Великой Отечественной войне. После окончания Харьковской академии противовоздушной обороны страны Александр Тимофеевич проходил службу в военно-учебных заведениях Советских Вооруженных Сил и в Польской Народной Республике. С 1955 по 1986 г. плодотворная педагогическая деятельность сочеталась с активной научно-исследовательской работой в Минском высшем инженерном зенитно-ракетном училище ПВО.

После завершения службы полковник в отставке А.Т. Ростунов продолжал плодотворную работу в качестве старшего научного сотрудника училища, а последние 10 лет -- работал заведующим отделом трудового обучения и профориентации Научно-исследовательского института педагогики Министерства образования БССР, ныне Национального института образования (НИО) Республики Беларусь. Основным направлением научных исследований Александра Тимофеевича были проблемы профессиональной пригодности будущих специалистов и психология высшей школы. А.Т. Ростунов возглавил Минскую секцию Белорусского отделения Академии акмеологических наук, действительным членом которой он был избран в 1991 г. Он вел активную преподавательскую деятельность на кафедре педагогики и психологии в Университете культуры, на кафедре психологии магистратуры НИО.

В этих коротких штрихах биографии Александра Тимофеевича -- напряженная, боевая и творческая жизнь педагога и ученого А.Т. Ростунов подготовил и издал более 130 научных работ. Основное направление его научной деятельности было связано с разработкой психологических проблем формирования профессиональной пригодности специалистов-операторов к деятельности в обычных и экстремальных условиях.

Долгое время в Минском высшем военном инженерном радиотехническом училище работал ныне доктор психологических наук Профессор **Валентин Михайлович Козубовский**. Он родился 1 сентября 1937 г. в г. Кричеве Могилевской области. После окончания училища -- военный инженер-радиотехник, еще в 60-х годах активно стал заниматься вопросами повышения эффективности работы операторов сложных радиотехнических систем. Эта научная дорога привела его к работам Б.Ф. Ломова по инженерной психологии и другим отечественным и зарубежным авторам, специализирующимся в этой сфере. Кандидатская диссертация была выполнена по проблемам технической кибернетики (человеко-машинным системам). Кандидат технических наук В.М. Козубовский в дальнейшем все более активно исследовал психологический аспект психологии труда и инженерной психологии. Его научными

руководителями и наставниками в разные годы были профессора А.М. Широков, А.И. Губинский и А.Т. Ростунов.

В 1990 г. В.М. Козубовский в Киеве защитил диссертацию на соискание ученой степени доктора психологических наук на тему "Групповая готовность оператора к сложным видам совместной деятельности" по специальности "Психология труда; инженерная психология".

После увольнения из армии в звании полковника он работал в различных организациях и вузах. В настоящее время основной вид деятельности -- преподавательская работа в системе повышения квалификации высших управленческих кадров, сотрудников предприятий и фирм, обучение сотрудников вузов. Направления этой деятельности: кадровый менеджмент, оперативная диагностика скрытых намерений делового партнера, поведение личности в экстремальных условиях, психология инновационной деятельности и др.

Одним из важных аспектов научных исследований В.М. Козубовского является разработка методики оценки групповой готовности малой группы операторов к сложным видам совместной деятельности. Методика может быть использована без ограничений на вид самой деятельности, равно как и нет принципиальных ограничений на численность малых групп. Методика требует разработки эталонной оценочной таблицы с учетом содержания, цели и алгоритма деятельности групп.

Тема 21. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ В БЕЛАРУСИ

План

1. Развитие педагогической психологии в Беларуси.
2. Становление психологии развития в Беларуси.
3. Специальная психология в Беларуси.
4. Социальная психология в Беларуси.
5. История и развитие психологии в БГПУ им. М. Танка.
6. Современное состояние и основные тенденции развития психологии в Беларуси.

1. Развитие педагогической психологии в Беларуси.

Борис Андреевич Бенедиктов родился 15 июля 1918 г. в с. Сунеево Нижегородской области. Закончил филологический факультет ЛГУ. Участник Великой Отечественной войны.

В 1958 г. в г. Горьком защитил кандидатскую диссертацию по психологии. В 1976 г. Б.А. Бенедиктову присвоена ученая степень доктора психологических

наук (г. Ленинград), а затем и ученое звание профессора кафедры психологии. Тема докторской диссертации – «Общие и темпоральные особенности перевода и овладения языками».

С 1981 г. Бенедиктов работал в МГПИ им. Горького на должности профессора кафедры педагогического мастерства. В 2000 г. ушел на пенсию с должности профессора-консультанта кафедры психологии АПО.

Б.А. Бенедиктов исследовал широкий круг актуальных проблем высшей школы: организация учебно-воспитательного процесса и управление им; развитие памяти и мышления и их взаимосвязь в процессе усвоения учебного материала; психологические трудности в воспитании будущих специалистов и специфика воспитания в студенческом возрасте; совершенствование эмоционально-волевых свойств личности, психических состояний, формирование характера, развитие способностей и др.

Федор Иванович Иващенко родился 20 февраля 1920 г. в Полтавской области. В 1943 г. закончил факультет русского языка и литературы Кабардино-Балкарского педагогического института. После окончания аспирантуры в 1952 г. защитил кандидатскую диссертацию в Институте психологии АПН РСФСР. Докторскую диссертацию на тему «Психология трудовой деятельности старших школьников» защитил в Ленинградском педагогическом институте им. А.И. Герцена в 1973 г. В ней впервые проведен психологический анализ сельскохозяйственного труда, исследованы особенности становления школьника как субъекта труда: формирование его мотивов, процессов целеобразования, общетрудовых и специальных умений и навыков, предложены пути и способы обогащения труда школьников интеллектуальным содержанием. 177 Им разработаны две оригинальные методики, составлены две профессиограммы – агронома и механизатора. Работал заведующим кафедрой психологии в Ставропольском педагогическом институте, а после защиты докторской диссертации с 1974 г. – в МГПИ им. Горького. По инициативе Ф.И. Иващенко с привлечением психологов Москвы, Ленинграда и Минска составлены три пособия для учителей и мастеров производственного обучения. С 1991 г. занимался исследованием психологических проблем воспитания: структура деятельности воспитателя, особенности его целеобразования и психологического контакта с учащимися, понимание детьми целей воспитателя, творчество в деятельности воспитателя. Опубликовал 150 научных работ.

2. Становление психологии развития в Беларуси.

Юрий Николаевич Карандашев, доктор психологических наук, профессор. Родился в 1947 г. в г. Вологда. Закончил Ленинградский радиополитехникум и факультет психологии Ленинградского государственного университета (заочно). Работал с 1977 г. в Минске, сначала в БГУ, а затем, с 1978 г.— в БГПУ им. М. Танка на кафедре общей и детской психологии. В 1991 г. избирается по

конкурсу заведующим кафедрой социальной педагогики и прикладной психологии, в 1993 г. переведен заведующим кафедрой возрастной и педагогической психологии.

Кандидат психологических наук с 1975 г. Тема диссертации: «Проективные представления у детей — начальный этап становления познавательной рефлексии».

Защитил докторскую диссертацию в 1991 г. в Ленинградском педагогическом институте им. А. Герцена на тему: «Возрастная функционально-стадиальная периодизация психического развития детей». Ю.Н. Карандашев внес определенный вклад в психологию развития. Он является автором возрастной функционально-стадиальной периодизации психического развития детей. В основе периодизации Ю. Н. Карандашева лежит механизм превращения внешнего, развернутого, социального взаимодействия во внутреннее, свернутое, психическое, то есть, процесс интериоризации. Ю.Н. Карандашев выделяет уровни развития и дает их характеристики, определяет функциональный профиль развития от пренатального периода до возраста поздней зрелости и далее, до развития процессов инволюции. Развитие личности происходит в процесс разворачивания на каждой фазе или стадии ведущей психической функции, которая является началом следующей возрастной стадии психического развития. Однажды возникнув, психическая функция продолжает влиять на психическое развитие индивида, качественно меняясь на каждой возрастной стадии.

Имеет более 100 научных работ. Представлял нашу республику на 14-й Международной конференции по психологии развития. Возглавляет молодой коллектив преподавателей, который разрабатывает научные принципы подготовки практических психологов и специалистов смежных отраслей образования. Под его руководством разрабатывались нормативные документы психологической службы Республики Беларусь. В соавторстве с Т.В. Сенько им подготовлена книга «Психологическая служба в системе образования» (Мн., 1998).

Ю.Н. Карандашев является также автором и других работ: Основы возрастной динамики психического развития в раннем детстве (Мн., 1993); Психология развития (Ч. 1. Мн., 1996); Психология развития (Ч. 2. Мн., 1997).

3. Специальная психология в Беларуси.

Елена Самойловна Слепович (1951 г. р.) является самым крупным исследователем в сфере специальной психологии на территории Беларуси и одним из крупнейших - на территории постсоветского пространства.

Елена Самойловна Слепович родилась в г. Минске. В 1968 г. закончила школу, а затем с отличием — Минский государственный педагогический институт, факультет начальных классов, отделение дефектологии.

После окончания института Е.С. Слепович 3 года работала логопедом в детском саду г. Молодечно. В 1976 г. закончила аспирантуру при Институте психологии АПН СССР, в лаборатории высшей нервной деятельности и психологии детей с задержкой психического развития (ЗПР). Там же в 1978 г. защитила кандидатскую диссертацию на тему «Особенности активной речи старших дошкольников, отстающих в развитии». Научным руководителем был академик АПН, доктор психологических наук В.А. Лубовский.

В 1994 г. Е.С. Слепович защитила докторскую диссертацию по теме «Психологическая структура задержки психического развития в старшем дошкольном возрасте». После защиты кандидатской диссертации Елена Самойловна работала в НИИ педагогики в Минске, далее — на дефектологическом факультете, на кафедре возрастной и педагогической психологии в БГПУ им. М. Танка, на кафедре психологии Белорусского государственного университета. Читает курсы возрастной и педагогической психологии, олигофренопсихологии, психологии детей с задержкой психического развития. Ее авторский курс — «Психология аномального ребенка».

Одна из последних книг Е.С. Слепович — «Ребенок с задержкой психического развития» — вышла в 1996 г. Материалы, представленные в этом учебном пособии, составили основу курса «Психология аномального ребенка». Книга адресована педагогам-дефектологам, детским психологам, учителям начальных классов и воспитателям детских садов.

В книге для учителя «Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития» (2-е изд. Мн., 1989) Е.С. Слепович предлагает ряд приемов коррекции речевых нарушений, подготовки ребенка к школе.

В монографии Е.С. Слепович «Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития» (М., 1990) дан анализ особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Обосновывается комплекс методов, направленных на коррекцию игровой деятельности, представлены результаты экспериментальной проверки этих методов. Книга адресована специалистам в области дефектологии, психологам и педагогам.

Е.С. Слепович весьма продуктивно работает с аспирантами. Всего имеет более ста публикаций. Избрана членом-корреспондентом Белорусской академии образования. Является ведущим специалистом в Беларуси по вопросам работы с детьми, имеющими задержку психического развития.

4. Социальная психология в Беларуси.

Социально-психологическая концепция онтогенеза Я.Л. Коломинского.

Яков Львович Коломинский родился 11 января 1934 г. в г. Наровле Гомельской области. Доктор психологических наук, профессор, действительный член Белорусской академии образования, Международной академии наук высшей школы (Москва), Международной акмеологической академии (Санкт-Петербург), Балтийской педагогической академии (Санкт-Петербург), заслуженный деятель науки Республики Беларусь, главный редактор журнала «Психология». На последнем Всесоюзном съезде общества психологов СССР (1989) был избран вице-президентом; являлся председателем общества психологов Белоруссии.

В 1955 г. окончил Минский государственный педагогический институт им. Горького по специальности «педагогика и психология». Преподавал педагогику и психологию в Новогрудском педагогическом училище. Окончил аспирантуру по психологии (научный руководитель Л.И. Божович). В 1963 г. защитил кандидатскую диссертацию в НИИ института психологии АПН РСФСР. В 1980 г. в том же институте защитил докторскую диссертацию на тему «Психология личных взаимоотношений в группе сверстников. Общие возрастные особенности». Звание профессора получил в 1982 г.

Я.Л. Коломинским опубликовано свыше 400 научных, учебных и научно-популярных работ, многие из которых переведены на иностранные языки. Экспериментальные и теоретические исследования Я. Л. Коломинского положили начало новым отраслям психологической науки – возрастной и педагогической социальной психологии.

Под его руководством возникла научная школа (защищено 40 кандидатских и 5 докторских диссертаций). Развивая идеи Л.С. Выготского, Я.Л. Коломинский разработал социально-психологическую концепцию онтогенеза.

В исследованиях Я.Л. Коломинского разработана система описательных и объяснительных понятий, характеризующих общие и возрастные закономерности динамики, структура и содержания межличностных отношений в малых группах; разработаны новые методические приемы их обнаружения.

Я.Л. Коломинским предложены и экспериментально изучены понятия «уровень благополучия взаимоотношений в группе», «презумпция взаимности в межличностном выборе». Впервые обоснованы понятия и экспериментальные процедуры для изучения социально-психологической перцепции и рефлексии. Установлена закономерность «парадокс осознания», когда члены группы с высоким статусом недооценивают, а субъекты с низким социометрическим статусом переоценивают свое положение в группе сверстников. Сформулировано понятие и предложены методы измерения социометрических

установок личности – тенденции субъекта приписывать другим членам группы определенный уровень социометрического статуса.

В работах Я.Л. Коломинского сформулирована оригинальная концепция педагогического взаимодействия, разработана типология педагогического взаимодействия на основе соотношения внутренней, мотивационно-потребностной основы педагогического взаимодействия (педагогическое отношение) и внешнего поведенческого компонента (педагогическое общение).

Я.Л. Коломинский разработал концепцию психологической культурологии, которая включает систему понятий, описывающих основные виды и уровни психологической культуры личности.

И. А. Фурманов. Исследования проблем агрессивного поведения. Насилие в межличностных отношениях.

Игорь Александрович Фурманов родился в 1960 г. В 1981 г. он закончил педагогический факультет Белорусского государственного института физической культуры. Затем там же закончил аспирантуру и в 1986 г. защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата психологических наук в Москве, в Институте психологии АН СССР на тему "Содержание и динамика мотивов командной игровой деятельности спортсменов".

В период с 1986 по 2000 г. работал младшим, старшим научным сотрудником в ряде научно-исследовательских учреждений г. Минска. Далее -- заведующий лабораторией и заместитель директора по научной работе Национального института образования.

В 1998 г. защитил в совете БГПУ им. М. Танка диссертацию на соискание ученой степени доктора психологических наук по теме "Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения на подростковом и юношеском этапах онтогенеза". Его научным консультантом был Я.Л. Коломинский.

В 2000 г. он был избран по конкурсу заведующим кафедрой психологии БГУ.

И. А. Фурманов проводит исследование проблем, связанных с агрессивным поведением детей и взрослых, психологической адаптацией жертв насилия — физического, сексуального, психологического, вопросов семейных взаимоотношений, в том числе между поколениями.

И. А. Фурманов предложил рассматривать агрессию и нарушения поведения как реакцию на кризисную ситуацию, возникающую вследствие депривации или фрустрации актуальных потребностей. Созданная им аффективно-динамическая модель, показывает возможность возникновения агрессивного поведения у ребёнка как результата неудовлетворения потребностей, а так же влияния мотивационного, эмоционального, волевого и нравственных компонентов регуляции поведения, которые, взаимодействуя друг с другом могут, как усилить, так и ограничить агрессивную реакцию.

Основными научными работами И.А. Фурманова являются: "Детская агрессивность: динамика и коррекция" (Мн., 1996), "Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста" (Мн., 1997), "Психологическая работа с детьми, лишенными родительского попечительства" (Мн., 1999 (в соавт.) и др. Всего имеет более 100 публикации.

Л. А. Пергаменщик как основатель научно-практического направления «кризисная психология».

Доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и семейной психологии, стаж работы в БГПУ 21 год (с 1995 г.).

В 1973 г. с отличием окончил философское отделение исторического факультета БГУ. В 1985 г. защитил кандидатскую диссертацию по социальной психологии в Ленинградском государственном университете имени А.А. Жданова на тему «Восприятие руководителем социально-психологической структуры первичного инженерного коллектива». В 2000 г. защитил докторскую диссертацию по социальной психологии в БГПУ на тему «Социально-психологическая адаптация человека к кризисным событиям жизненного пути».

Участвовал в разработке и реализации государственной программы «Социально-психологическая реабилитация и социально-правовая защита детей и подростков, пострадавших от последствий катастрофы на ЧАЭС». С 1993 г. являлся директором Центра психолого-педагогических проблем Чернобыля при Национальном институте образования.

Экспериментальные и теоретические исследования Пергаменщика Л.А. и опыт практической работы положили начало становлению кризисной психологии – новой отрасли психологической науки. По его инициативе было создано сообщество кризисных психологов в Республике Беларусь.

С 1996 г. работал доцентом кафедры прикладной психологии, с 2000 г. – профессором кафедры прикладной психологии, с 2009 г. – деканом факультета психологии БГПУ. С 2014 г. – профессор кафедры прикладной психологии БГПУ (01.09.2015 г. переименована в кафедру социальной и семейной психологии).

Являлся председателем Совета по защите диссертаций К 02.21.01 при БГПУ (с 2009 г. по 2015 г.), является членом докторского Совета по психологическим наукам Д 02.21.03 при БГПУ, председателем проблемного совета по психологии БГПУ, членом научно-методической секции УМО ВУЗов РБ по гуманитарному образованию «Психология», главным редактором ежемесячного издания «Диалог. Психологический и социально-педагогический журнал», членом редколлегии журналов «Весці БДПУ», «Социальная психология и общество», «Вестник МГИРО», «Вестник Мозырського педагогического университета» и директором виртуального Центра кризисной психологии.

С 2004 г. ведет методологический семинар молодых ученых, в котором принимают участие аспиранты, молодые преподаватели и ученые из Минска, Бреста, Мозыря, Гомеля, Могилева. С 2009 года на базе методологического семинара молодых ученых под руководством Пергаменщика Л.А. на факультете психологии БГПУ был создан постоянно действующий международный методологический семинар «На Скорины, 15», который объединяет специалистов из разных стран и городов, представителей различных научных направлений.

С деятельностью Пергаменщика Л.А. связано создание на факультете психологии БГПУ кафедры методологии и методов психологических исследований (01.09.2015 г. переименована в кафедру общей и организационной психологии) и Совета для молодых ученых, оказывающего поддержку молодым исследователям в написании магистерских и кандидатских диссертаций. Появилось студенческое научное общество «Инсайт», студенческие научно-исследовательские лаборатории.

Благодаря деятельности Пергаменщика Л.А. на факультете психологии БГПУ традиционным стало проведение международной конференции «Психология и жизнь», международной студенческой научно-практической конференции «Теоретические и прикладные проблемы современной психологии» и олимпиады по психологии. Организовано сотрудничество с Московским государственным университетом имени М.В. Ломоносова, Псковским государственным университетом, Флорентийским университетом (Италия).

Пергаменщик Л.А. является автором более 200 опубликованных работ, в том числе 20 учебно-методических пособий и монографий.

В настоящее время является научным руководителем проекта в рамках сотрудничества БГПУ с доктором психологических наук, профессором, академиком Российской академии образования, директором Института социологии образования РАО В.С. Собкиным. Председатель координационного совета Центра психологической помощи замещающим семьям. Член Межведомственного экспертного совета по научному обеспечению государственной программы по преодолению последствий катастрофы на Чернобыльской АЭС.

5. История и развитие психологии в БГПУ им. М. Танка.

Годом рождения БГПУ им. М. Танка традиционно принято считать 1922 г. (в этот год Минский педагогический институт был объединён с БГУ, став его педагогическим факультетом). В 1931 г. педфак БГУ был реорганизован в Белорусский высший педагогический институт. С 1935 г. он назывался снова Минский педагогический институт. В 1936 г. ему было присвоено имя М. Горького. С 1934 года – при нём существует аспирантура. В 1993 г. – переименован в БГПУ.

С момента создания института на кафедре педагогики читался небольшой курс общей, а затем и педагогической психологии. До и после ВОВ большую помощь психологам института оказывали психологи Ленинграда и Москвы.

В 1950 г. впервые в институте на базе кафедры педагогики была создана кафедра психологии.

Первый заведующий кафедрой психологии – Матвей Яковлевич Мышко. Постепенно состав преподавателей кафедры увеличивался (начиналось с 4-ёх психологов). Специалисты из Москвы и Ленинграда взяли на себя научное руководство исследованиями аспирантов. Основную задачу белорусские психологи, как и российские, видели в создании системы научных знаний на основе материалистической теории отражения и учения И.П. Павлова о нервно-физиологических механизмах психической деятельности человека.

Среди студентов, претендовавших на персональную стипендию в 1953-54 гг., был и студент 3-го курса Я.Л. Коломинский.

С упразднением преподавания психологии в школах в 1955 году, отделение логики, психологии и русского языка было расформировано, а кафедра психологии трансформирована в кафедру педагогики и психологии (1956).

Лишь в 1964 году в МГПИ им. А.М. Горького создается общеинститутская кафедра психологии (заведующий В.М. Ковалгин), что было обусловлено социально-политическим периодом «хрущевской оттепели». Белорусские психологи начали серьезнее заявлять о себе в союзной и республиканской печати.

С 1964 по 1974 гг. заведующим кафедрой был Вадим Михайлович Ковалгин.

После В. М. Ковалгина заведующим кафедры психологии с 1974 по 1987 гг. был Фёдор Иванович Иващенко.

В 1978 г. наряду с общеинститутской кафедрой психологии была создана кафедра общей и детской психологии. Заведующим кафедры был избран Яков Львович Коломинский, который на то время был уже доктором психологических наук, профессором, академиком ряда академий, Заслуженным деятелем науки РБ.

В 1994 году в Белорусском государственном педагогическом университете был открыт факультет прикладной психологии. Основанием для открытия факультета явилось письмо Министерства образования от 18 апреля 1994 г. № 04-6/129 «О подготовке на коммерческой основе специалистов народной культуры и прикладной психологии» и приказ ректора университета от 23 мая 1994 года № 25 «О создании коммерческих факультетов народной культуры и прикладной психологии». Научным руководителем факультета стал доктор психологических наук, профессор Коломинский Яков Львович.

Организатором работы факультета был назначен кандидат психологических наук, доцент Амельков Анатолий Александрович.

Создание первого психологического факультета явилось значимым событием в истории высшего образования Республики Беларусь. Появление факультета было подготовлено логикой развития академической и практической психологии в СССР и отвечало нуждам социальной и психологической жизни Республики.

К середине 90-ых годов в ВУЗах Беларуси преподавались академические психологические дисциплины: общая, возрастная, педагогическая и социальная психология. В то же время возросшая психологическая культура населения, реформирующиеся учреждения образования, родители, дети, семьи, развивающееся предпринимательство требовали развития системы профессиональных психологических услуг, профессионального психологического сопровождения, профессиональной психологической помощи в решении возникающих проблем.

На факультете прикладной психологии началась подготовка профессиональных психологов по четырем специализациям: педагогическая психология, социальная психология, психология семейных отношений, психология предпринимательской деятельности, открыта аспирантура.

Первым деканом факультета стала кандидат психологических наук, доцент Коптева Светлана Ивановна.

С ее деятельностью (1996-2005 гг.) связано создание трех кафедр: прикладной психологии (1996 г.), заведующий Слепкова Валентина Ивановна – кандидат психологических наук, доцент; социальной психологии (1998 г.), заведующий Финькевич Людмила Владимировна – кандидат психологических наук, доцент и педагогической психологии (2000 г.), заведующий Лобанов Александр Павлович – кандидат психологических наук, доцент и четырех учебных лабораторий: клинической психологии и психологического консультирования, экспериментальной психологии, психологии образования, психологии и психотерапии семьи. Две лаборатории – психологии образования, психологии и психотерапии семьи, сохранив традиционные научно-методические связи с факультетом, приобрели статус общеуниверситетских.

Спустя 5 лет после открытия, факультету стало тесно только в практической направленности своей учебной, методической и научной деятельности. Именно в рамках факультета происходила подготовка педагогических и научных кадров высшей квалификации для ВУЗов, научно-исследовательских учреждений страны, что и предопределило его переименование в факультет психологии 2 марта 2001 года. Сочетание фундаментальной академической подготовки студентов и практикоориентированной специализации – концептуальная основа организации

учебной, методической, научной, идейно-воспитательной работы факультета психологи.

На протяжении всего периода функционирования факультета происходил процесс профессионализации научно-педагогических кадров, что позволяло открывать новые специализированные кафедры.

В 2005 году факультет возглавила доктор психологических наук, профессор Марищук Людмила Владимировна. В этом же году под ее руководством создается кафедра общей и дифференциальной психологии.

22 декабря 2005 года деканом факультета была назначена кандидат психологических наук, доцент Финькевич Людмила Владимировна.

Накопленный опыт сотрудничества с медицинскими учреждениями, подготовка кадров высшей квалификации в коррекционной (специальной) психологии, консультативная работа со студентами позволили в 2007 году открыть кафедру клинической психологии и психологического консультирования, заведующий – кандидат психологических наук, доцент Ермакова Елена Николаевна.

18 мая 2009 года деканом факультета психологии стал доктор психологических наук, профессор Пергаменщик Леонид Абрамович.

На факультете психологии был создан методологический семинар «На Скарыны, 15», который объединил специалистов из разных стран и городов, представителей различных научных направлений. Традиционным стало проведение ежегодной международной конференции «Психология и жизнь», международной студенческой научно-практической конференции «Теоретические и прикладные проблемы современной психологии» и олимпиады по психологии. Организовано сотрудничество с Московским государственным университетом им. М.В. Ломоносова, Псковским государственным университетом, Флорентийским университетом (Италия).

С деятельностью Л.А. Пергаменщика связано создание на факультете психологии кафедры методологии и методов психологических исследований и Совета для молодых ученых, оказывающего поддержку молодым исследователям в осуществлении первых шагов по написанию магистерских и кандидатских диссертаций. Появилось студенческое научное общество «Инсайт», студенческие научно-исследовательские лаборатории и команда КВН ФП. Девиз «Познать. Понять. Преодолеть» стал жизненным ориентиром для преподавателей и студентов факультета.

В настоящее время Л.А. Пергаменщик продолжает плодотворно работать на факультете психологии БГПУ в должности профессора кафедры прикладной психологии. Является председателем Совета по защите диссертаций при БГПУ, членом научно-методической секции УМО Вузов РБ по гуманитарному образованию «Психология», главным редактором ежемесячного издания «Диалог. Психологический и социально-педагогический журнал», членом

редколлегии журналов «Социальная психология и общество», «Вестник МГИРО» и директором виртуального Центра кризисной психологии.

В 2014 г. деканом факультета психологии стал кандидат психологических наук, доцент Дьяков Дмитрий Григорьевич.

1 сентября 2016 года в соответствии с приказом ректора БГПУ от 04.07.2016 № 68 на базе факультета психологии был открыт Институт психологии.

С 1 декабря 2020 года директором института назначен кандидат психологических наук Волченков Владимир Степанович.

В настоящее время в Институте осуществляется подготовка специалистов-психологов по двум специальностям 1 ступени высшего образования:

«Психология» (специализации «Педагогическая психология», «Социальная психология», «Психология семейных отношений» и «Психология предпринимательской деятельности»);

«Практическая психология».

Осуществляется подготовка на 2 ступени высшего образования (магистратура) по специальности

«Психология» (профилизации «Психологическое консультирование и психокоррекция», «Кризисная психология»)

В Институте также ведётся подготовка аспирантов и докторантов по специальностям ВАК РБ:

19.00.01 - Общая психология, психология личности, история психологии;

19.00.05 - Социальная психология;

19.00.07 - Педагогическая психология;

19.00.13 - Психология развития, акмеология.

Профессорско-преподавательский состав Института представляют известные ученые, среди них – 5 докторов психологических наук, профессоров, 40 кандидатов наук, доцентов.

6. Современное состояние и основные тенденции развития психологии в Беларуси.

Л. А. Кандыбович выделяет 1960–1990 гг. как самостоятельный период истории психологии в Беларуси. В истории белорусской психологии наиболее плодотворных период развития относится к 1970—1980-е гг.

Социальная и педагогическая психология изначально развивалась как междисциплинарные отрасли научного знания, как результат дифференциации и интеграции

человековедческих

наук.

К концу исследуемого периода около половины всех практикующих в республике психологов являлись дипломированными специалистами. Семь из них были докторами наук. Наряду с традиционными исследованиями стали утверждаться новые, актуальные для того времени изыскания: трудовое

воспитание школьников всех возрастов, обучение и воспитание студентов высшей школы, проблемы продуктивной мыслительной активности, вопросы психологической службы и организация её.

Значительная часть специалистов-психологов была сконцентрирована в педагогических институтах и университетах, что в известной степени предопределило приоритетную роль психолого-педагогических исследований. Однако психология была представлена и в ряде научных учреждений республики.

В институте языкознания продолжалась разработка прикладных вопросов психологии и психолингвистики, переработкой сенсорной информации (*Г.В. Лосик*).

В Белорусском госуниверситете изучались проблемы высшей школы: была завершена работа «Психологические основы эффективности учебной деятельности студентов», группой сотрудников (Р.И. Водейко, Л.А. Гуринович, И.А. Кулак, А.М. Кухарчик, С.П. Цуранова) проведен ряд серьезных исследований.

Результатом исследования Г.М. Кучинского о сущности внутреннего диалога в мышлении, об отношении внешнего и внутреннего диалогов у партнёров общения стало издание монографии.

Психологические основы эффективности усвоения знаний в школе изучали мозырские психологи (*И.Я. Каплунович, Т.А. Пушкина*).

Спецификой развития белорусской психологии является переход от межотраслевой дифференциации науки к ее междисциплинарной интеграции, которая привела к обоснованию возможности таких разделов социальной психологии, как социальная педагогическая психология и педагогическая социальная психология. Направление интеграции и дифференциации социальной и педагогической психологии по критерию объекта, предмета и контингента соответствует исследованию социально-психологических феноменов на педагогическом контингенте.

Современная ситуация развития социальной психологии в Беларуси (с 1991 г. по настоящее время) характеризуется расширением проблемных областей социально-психологических исследований, а также самоопределением психологов в научных приоритетах в новых исторических условиях.

В целом, к началу второго десятилетия XXI века произошли значительные изменения в психологии как науке и практике, появились новые тенденции ее развития.

Тенденции:

1. Одним из доминирующих направлений современной психологии является когнитивная психология, что во многом обусловлено развитием компьютерных технологий, которые позволяют моделировать познавательные

процессы человеческого мозга и дают много новых данных для понимания механизмов психической деятельности человека.

2. Возрастет роль психологии в гуманизации общества. Гуманистическая психология как направление в современной психологии превратится в важнейшее качество всех отраслей психологии, акцентируя ценностный аспект работы психолога в любой сфере.

3. Заметной тенденцией развития психологии станет усиление ее прикладных и практических аспектов, что, однако не снизит актуальность изучения общих механизмов психической деятельности, общетеоретических и методологических проблем психологии.

4. Характерной чертой развития научной психологии во второй половине XX века стало постепенное стирание границ между разными научными школами и направлениями. Современные психологические теории уже трудно однозначно классифицировать и относить к какой-либо традиционной теоретической концепции.

В современных психологических теориях и эмпирических исследованиях все чаще интегрируются знания из разных психологических концепций: бихевиоризма, гештальтпсихологии, психоанализа, генетической, гуманистической и когнитивной психологии. Психология постепенно становится единой научной дисциплиной.

На данный момент можно с уверенностью сказать, что за последние годы психология сделала большой шаг вперед. Расширился спектр вопросов, изучаемых психологами разных отраслей, появились новые направления и дисциплины, разработаны новые методы и методики исследований. Соответственно, вырос и круг проблем психологии.

Например, одной из таких проблем является переход от теоретических знаний к их практическому применению. Существует много концепций о психике, личности, способностях и других аспектах психологии, которые нельзя применять на практике.

Таким образом, приходится разрабатывать способы, которые позволили бы решать практические задачи на основе эмпирического знания.

Еще одной проблемой психологии в современном мире является многообразие процессов, состояний и свойств человека, которые необходимо охватить в рамках одной науки. Одни из этих явлений описаны достаточно подробно и хорошо изучены, а другие до сих пор не подвергались полноценному изучению и анализу.

Далее следует отметить, что очень сложно выработать какую-то одну концепцию в психологии, так как с самого начала развития этой науки в ней существовало множество отдельных течений, которые могли высказывать диаметрально противоположные точки зрения на одну и ту же проблему. Современная психология так и не избавилась от множественности

разнообразных теорий. Причем каждая из них занимается исследованием какой-то конкретной узкой области, а обширных фундаментальных знаний по науке в общем выделить практически невозможно.

Исходя из обозначенных выше проблем, можно сделать вывод, что на данном этапе своего развития психология находится на пороге формирования новой всеохватывающей науки. Конечно, этап ее становления может занять очень длительный период времени, но все-таки хочется надеяться, что в итоге мы получим полноценную систему теоретических и практических знаний, из которой можно будет получить информацию о любом аспекте психологических явлений.

Тема 22. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ В БЕЛАРУСИ. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ В БЕЛАРУСИ

План

1. Социальная психология в Беларуси.
2. История и развитие психологии в БГПУ им. М. Танка.
3. Современное состояние и основные тенденции развития психологии в Беларуси.

1. Социальная психология в Беларуси.

Социально-психологическая концепция онтогенеза Я.Л. Коломинского.

Яков Львович Коломинский родился 11 января 1934 г. в г. Наровле Гомельской области. Доктор психологических наук, профессор, действительный член Белорусской академии образования, Международной академии наук высшей школы (Москва), Международной акмеологической академии (Санкт-Петербург), Балтийской педагогической академии (Санкт-Петербург), заслуженный деятель науки Республики Беларусь, главный редактор журнала «Психология». На последнем Всесоюзном съезде общества психологов СССР (1989) был избран вице-президентом; являлся председателем общества психологов Белоруссии.

В 1955 г. окончил Минский государственный педагогический институт им. Горького по специальности «педагогика и психология». Преподавал педагогику и психологию в Новогрудском педагогическом училище. Окончил аспирантуру по психологии (научный руководитель Л.И. Божович). В 1963 г. защитил кандидатскую диссертацию в НИИ института психологии АПН РСФСР. В 1980 г. в том же институте защитил докторскую диссертацию на тему «Психология личных взаимоотношений в группе сверстников. Общие возрастные особенности». Звание профессора получил в 1982 г.

Я.Л. Коломинским опубликовано свыше 400 научных, учебных и научно-популярных работ, многие из которых переведены на иностранные языки. Экспериментальные и теоретические исследования Я. Л. Коломинского положили начало новым отраслям психологической науки – возрастной и педагогической социальной психологии.

Под его руководством возникла научная школа (защищено 40 кандидатских и 5 докторских диссертаций). Развивая идеи Л.С. Выготского, Я.Л. Коломинский разработал социально-психологическую концепцию онтогенеза.

В исследованиях Я.Л. Коломинского разработана система описательных и объяснительных понятий, характеризующих общие и возрастные закономерности динамики, структура и содержания межличностных отношений в малых группах; разработаны новые методические приемы их обнаружения.

Я.Л. Коломинским предложены и экспериментально изучены понятия «уровень благополучия взаимоотношений в группе», «презумпция взаимности в межличностном выборе». Впервые обоснованы понятия и экспериментальные процедуры для изучения социально-психологической перцепции и рефлексии. Установлена закономерность «парадокс осознания», когда члены группы с высоким статусом недооценивают, а субъекты с низким социометрическим статусом переоценивают свое положение в группе сверстников. Сформулировано понятие и предложены методы измерения социометрических установок личности – тенденции субъекта приписывать другим членам группы определенный уровень социометрического статуса.

В работах Я.Л. Коломинского сформулирована оригинальная концепция педагогического взаимодействия, разработана типология педагогического взаимодействия на основе соотношения внутренней, мотивационно-потребностной основы педагогического взаимодействия (педагогическое отношение) и внешнего поведенческого компонента (педагогическое общение).

Я.Л. Коломинский разработал концепцию психологической культурологии, которая включает систему понятий, описывающих основные виды и уровни психологической культуры личности.

И. А. Фурманов. Исследования проблем агрессивного поведения. Насилие в межличностных отношениях.

Игорь Александрович Фурманов родился в 1960 г. В 1981 г. он закончил педагогический факультет Белорусского государственного института физической культуры. Затем там же закончил аспирантуру и в 1986 г. защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата психологических наук в Москве, в Институте психологии АН СССР на тему "Содержание и динамика мотивов командной игровой деятельности спортсменов".

В период с 1986 по 2000 г. работал младшим, старшим научным сотрудником в ряде научно-исследовательских учреждений г. Минска. Далее --

заведующий лабораторией и заместитель директора по научной работе Национального института образования.

В 1998 г. защитил в совете БГПУ им. М. Танка диссертацию на соискание ученой степени доктора психологических наук по теме "Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения на подростковом и юношеском этапах онтогенеза". Его научным консультантом был Я.Л. Коломинский.

В 2000 г. он был избран по конкурсу заведующим кафедрой психологии БГУ.

И. А. Фурманов проводит исследование проблем, связанных с агрессивным поведением детей и взрослых, психологической адаптацией жертв насилия — физического, сексуального, психологического, вопросов семейных взаимоотношений, в том числе между поколениями.

И. А. Фурманов предложил рассматривать агрессию и нарушения поведения как реакцию на кризисную ситуацию, возникающую вследствие депривации или фрустрации актуальных потребностей. Созданная им аффективно-динамическая модель, показывает возможность возникновения агрессивного поведения у ребёнка как результата неудовлетворения потребностей, а так же влияния мотивационного, эмоционального, волевого и нравственных компонентов регуляции поведения, которые, взаимодействуя друг с другом могут, как усилить, так и ограничить агрессивную реакцию.

Основными научными работами И.А. Фурманова являются: "Детская агрессивность: динамика и коррекция" (Мн., 1996), "Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста" (Мн., 1997), "Психологическая работа с детьми, лишенными родительского попечительства" (Мн., 1999 (в соавт.) и др. Всего имеет более 100 публикации.

Л. А. Пергаменщик как основатель научно-практического направления «кризисная психология».

Доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и семейной психологии, стаж работы в БГПУ 21 год (с 1995 г.).

В 1973 г. с отличием окончил философское отделение исторического факультета БГУ. В 1985 г. защитил кандидатскую диссертацию по социальной психологии в Ленинградском государственном университете имени А.А. Жданова на тему «Восприятие руководителем социально-психологической структуры первичного инженерного коллектива». В 2000 г. защитил докторскую диссертацию по социальной психологии в БГПУ на тему «Социально-психологическая адаптация человека к кризисным событиям жизненного пути».

Участвовал в разработке и реализации государственной программы «Социально-психологическая реабилитация и социально-правовая защита детей и подростков, пострадавших от последствий катастрофы на ЧАЭС».

С 1993 г. являлся директором Центра психолого-педагогических проблем Чернобыля при Национальном институте образования.

Экспериментальные и теоретические исследования Пергаменщика Л.А. и опыт практической работы положили начало становлению кризисной психологии – новой отрасли психологической науки. По его инициативе было создано сообщество кризисных психологов в Республике Беларусь.

С 1996 г. работал доцентом кафедры прикладной психологии, с 2000 г. – профессором кафедры прикладной психологии, с 2009 г. – деканом факультета психологии БГПУ. С 2014 г. – профессор кафедры прикладной психологии БГПУ (01.09.2015 г. переименована в кафедру социальной и семейной психологии).

Являлся председателем Совета по защите диссертаций К 02.21.01 при БГПУ (с 2009 г. по 2015 г.), является членом докторского Совета по психологическим наукам Д 02.21.03 при БГПУ, председателем проблемного совета по психологии БГПУ, членом научно-методической секции УМО ВУЗов РБ по гуманитарному образованию «Психология», главным редактором ежемесячного издания «Диалог. Психологический и социально-педагогический журнал», членом редколлегии журналов «Весці БДПУ», «Социальная психология и общество», «Вестник МГИРО», «Вестник Мозырьского педагогического университета» и директором виртуального Центра кризисной психологии.

С 2004 г. ведет методологический семинар молодых ученых, в котором принимают участие аспиранты, молодые преподаватели и ученые из Минска, Бреста, Мозыря, Гомеля, Могилева. С 2009 года на базе методологического семинара молодых ученых под руководством Пергаменщика Л.А. на факультете психологии БГПУ был создан постоянно действующий международный методологический семинар «На Скорины, 15», который объединяет специалистов из разных стран и городов, представителей различных научных направлений.

С деятельностью Пергаменщика Л.А. связано создание на факультете психологии БГПУ кафедры методологии и методов психологических исследований (01.09.2015 г. переименована в кафедру общей и организационной психологии) и Совета для молодых ученых, оказывающего поддержку молодым исследователям в написании магистерских и кандидатских диссертаций. Появилось студенческое научное общество «Инсайт», студенческие научно-исследовательские лаборатории.

Благодаря деятельности Пергаменщика Л.А. на факультете психологии БГПУ традиционным стало проведение международной конференции «Психология и жизнь», международной студенческой научно-практической конференции «Теоретические и прикладные проблемы современной психологии» и олимпиады по психологии. Организовано сотрудничество с

Московским государственным университетом имени М.В. Ломоносова, Псковским государственным университетом, Флорентийским университетом (Италия).

Пергаменщик Л.А. является автором более 200 опубликованных работ, в том числе 20 учебно-методических пособий и монографий.

В настоящее время является научным руководителем проекта в рамках сотрудничества БГПУ с доктором психологических наук, профессором, академиком Российской академии образования, директором Института социологии образования РАО В.С. Собкиным. Председатель координационного совета Центра психологической помощи замещающим семьям. Член Межведомственного экспертного совета по научному обеспечению государственной программы по преодолению последствий катастрофы на Чернобыльской АЭС.

2. История и развитие психологии в БГПУ им. М. Танка.

Годом рождения БГПУ им. М. Танка традиционно принято считать 1922 г. (в этот год Минский педагогический институт был объединён с БГУ, став его педагогическим факультетом). В 1931 г. педфак БГУ был реорганизован в Белорусский высший педагогический институт. С 1935 г. он назывался снова Минский педагогический институт. В 1936 г. ему было присвоено имя М. Горького. С 1934 года – при нём существует аспирантура. В 1993 г. – переименован в БГПУ.

С момента создания института на кафедре педагогики читался небольшой курс общей, а затем и педагогической психологии. До и после ВОВ большую помощь психологам института оказывали психологи Ленинграда и Москвы.

В 1950 г. впервые в институте на базе кафедры педагогики была создана кафедра психологии.

Первый заведующий кафедрой психологии – Матвей Яковлевич Мышко. Постепенно состав преподавателей кафедры увеличивался (начиналось с 4-ёх психологов). Специалисты из Москвы и Ленинграда взяли на себя научное руководство исследованиями аспирантов. Основную задачу белорусские психологи, как и российские, видели в создании системы научных знаний на основе материалистической теории отражения и учения И.П. Павлова о нервно-физиологических механизмах психической деятельности человека.

Среди студентов, претендовавших на персональную стипендию в 1953-54 гг., был и студент 3-го курса Я.Л. Коломинский.

С упразднением преподавания психологии в школах в 1955 году, отделение логики, психологии и русского языка было расформировано, а кафедра психологии трансформирована в кафедру педагогики и психологии (1956).

Лишь в 1964 году в МГПИ им. А.М. Горького создается общеинститутская кафедра психологии (заведующий В.М. Ковалгин), что было обусловлено

социально-политическим периодом «хрущевской оттепели». Белорусские психологи начали серьезнее заявлять о себе в союзной и республиканской печати.

С 1964 по 1974 гг. заведующим кафедрой был Вадим Михайлович Ковалгин.

После В. М. Ковалгина заведующим кафедры психологии с 1974 по 1987 гг. был Фёдор Иванович Иващенко.

В 1978 г. наряду с общеинститутской кафедрой психологии была создана кафедра общей и детской психологии. Заведующим кафедры был избран Яков Львович Коломинский, который на то время был уже доктором психологических наук, профессором, академиком ряда академий, Заслуженным деятелем науки РБ.

В 1994 году в Белорусском государственном педагогическом университете был открыт факультет прикладной психологии. Основанием для открытия факультета явилось письмо Министерства образования от 18 апреля 1994 г. № 04-6/129 «О подготовке на коммерческой основе специалистов народной культуры и прикладной психологии» и приказ ректора университета от 23 мая 1994 года № 25 «О создании коммерческих факультетов народной культуры и прикладной психологии». Научным руководителем факультета стал доктор психологических наук, профессор Коломинский Яков Львович.

Организатором работы факультета был назначен кандидат психологических наук, доцент Амельков Анатолий Александрович.

Создание первого психологического факультета явилось значимым событием в истории высшего образования Республики Беларусь. Появление факультета было подготовлено логикой развития академической и практической психологии в СССР и отвечало нуждам социальной и психологической жизни Республики.

К середине 90-ых годов в ВУЗах Беларуси преподавались академические психологические дисциплины: общая, возрастная, педагогическая и социальная психология. В то же время возросшая психологическая культура населения, реформирующиеся учреждения образования, родители, дети, семьи, развивающееся предпринимательство требовали развития системы профессиональных психологических услуг, профессионального психологического сопровождения, профессиональной психологической помощи в решении возникающих проблем.

На факультете прикладной психологии началась подготовка профессиональных психологов по четырем специализациям: педагогическая психология, социальная психология, психология семейных отношений, психология предпринимательской деятельности, открыта аспирантура.

Первым деканом факультета стала кандидат психологических наук, доцент Коптева Светлана Ивановна.

С ее деятельностью (1996-2005 гг.) связано создание трех кафедр: прикладной психологии (1996 г.), заведующий Слепкова Валентина Ивановна – кандидат психологических наук, доцент; социальной психологии (1998 г.), заведующий Финькевич Людмила Владимировна – кандидат психологических наук, доцент и педагогической психологии (2000 г.), заведующий Лобанов Александр Павлович – кандидат психологических наук, доцент и четырех учебных лабораторий: клинической психологии и психологического консультирования, экспериментальной психологии, психологии образования, психологии и психотерапии семьи. Две лаборатории – психологии образования, психологии и психотерапии семьи, сохранив традиционные научно-методические связи с факультетом, приобрели статус общеуниверситетских.

Спустя 5 лет после открытия, факультету стало тесно только в практической направленности своей учебной, методической и научной деятельности. Именно в рамках факультета происходила подготовка педагогических и научных кадров высшей квалификации для ВУЗов, научно-исследовательских учреждений страны, что и предопределило его переименование в факультет психологии 2 марта 2001 года. Сочетание фундаментальной академической подготовки студентов и практикоориентированной специализации – концептуальная основа организации учебной, методической, научной, идейно-воспитательной работы факультета психологи.

На протяжении всего периода функционирования факультета происходил процесс профессионализации научно-педагогических кадров, что позволяло открывать новые специализированные кафедры.

В 2005 году факультет возглавила доктор психологических наук, профессор Марищук Людмила Владимировна. В этом же году под ее руководством создается кафедра общей и дифференциальной психологии.

22 декабря 2005 года деканом факультета была назначена кандидат психологических наук, доцент Финькевич Людмила Владимировна.

Накопленный опыт сотрудничества с медицинскими учреждениями, подготовка кадров высшей квалификации в коррекционной (специальной) психологии, консультативная работа со студентами позволили в 2007 году открыть кафедру клинической психологии и психологического консультирования, заведующий – кандидат психологических наук, доцент Ермакова Елена Николаевна.

18 мая 2009 года деканом факультета психологии стал доктор психологических наук, профессор Пергаменщик Леонид Абрамович.

На факультете психологии был создан методологический семинар «На Скарыны, 15», который объединил специалистов из разных стран и городов, представителей различных научных направлений. Традиционным стало проведение ежегодной международной конференции «Психология и жизнь»,

международной студенческой научно-практической конференции «Теоретические и прикладные проблемы современной психологии» и олимпиады по психологии. Организовано сотрудничество с Московским государственным университетом им. М.В. Ломоносова, Псковским государственным университетом, Флорентийским университетом (Италия).

С деятельностью Л.А. Пергаменщика связано создание на факультете психологии кафедры методологии и методов психологических исследований и Совета для молодых ученых, оказывающего поддержку молодым исследователям в осуществлении первых шагов по написанию магистерских и кандидатских диссертаций. Появилось студенческое научное общество «Инсайт», студенческие научно-исследовательские лаборатории и команда КВН ФП. Девиз «Познать. Понять. Преодолеть» стал жизненным ориентиром для преподавателей и студентов факультета.

В настоящее время Л.А. Пергаменщик продолжает плодотворно работать на факультете психологии БГПУ в должности профессора кафедры прикладной психологии. Является председателем Совета по защите диссертаций при БГПУ, членом научно-методической секции УМО Вузов РБ по гуманитарному образованию «Психология», главным редактором ежемесячного издания «Диалог. Психологический и социально-педагогический журнал», членом редколлегии журналов «Социальная психология и общество», «Вестник МГИРО» и директором виртуального Центра кризисной психологии.

В 2014 г. деканом факультета психологии стал кандидат психологических наук, доцент Дьяков Дмитрий Григорьевич.

1 сентября 2016 года в соответствии с приказом ректора БГПУ от 04.07.2016 № 68 на базе факультета психологии был открыт Институт психологии.

С 1 декабря 2020 года директором института назначен кандидат психологических наук Волченков Владимир Степанович.

В настоящее время в Институте осуществляется подготовка специалистов-психологов по двум специальностям 1 ступени высшего образования:

«Психология» (специализации «Педагогическая психология», «Социальная психология», «Психология семейных отношений» и «Психология предпринимательской деятельности»);

«Практическая психология».

Осуществляется подготовка на 2 ступени высшего образования (магистратура) по специальности

«Психология» (профилизации «Психологическое консультирование и психокоррекция», «Кризисная психология»)

В Институте также ведётся подготовка аспирантов и докторантов по специальностям ВАК РБ:

19.00.01 - Общая психология, психология личности, история психологии;

- 19.00.05 - Социальная психология;
- 19.00.07 - Педагогическая психология;
- 19.00.13 - Психология развития, акмеология.

Профессорско-преподавательский состав Института представляют известные ученые, среди них – 5 докторов психологических наук, профессоров, 40 кандидатов наук, доцентов.

3. Современное состояние и основные тенденции развития психологии в Беларуси.

Л. А. Кандыбович выделяет 1960–1990 гг. как самостоятельный период истории психологии в Беларуси. В истории белорусской психологии наиболее плодотворных период развития относится к 1970—1980-е гг.

Социальная и педагогическая психология изначально развивалась как междисциплинарные отрасли научного знания, как результат дифференциации и интеграции человековедческих наук. К концу исследуемого периода около половины всех практикующих в республике психологов являлись дипломированными специалистами. Семь из них были докторами наук. Наряду с традиционными исследованиями стали утверждаться новые, актуальные для того времени изыскания: трудовое воспитание школьников всех возрастов, обучение и воспитание студентов высшей школы, проблемы продуктивной мыслительной активности, вопросы психологической службы и организация её.

Значительная часть специалистов-психологов была сконцентрирована в педагогических институтах и университетах, что в известной степени предопределило приоритетную роль психолого-педагогических исследований. Однако психология была представлена и в ряде научных учреждений республики.

В институте языкознания продолжалась разработка прикладных вопросов психологии и психолингвистики, переработкой сенсорной информации (*Г.В.Лосик*).

В Белорусском госуниверситете изучались проблемы высшей школы: была завершена работа «Психологические основы эффективности учебной деятельности студентов», группой сотрудников (*Р.И. Водейко, Л.А. Гуринович, И.А. Кулак, А.М. Кухарчик, С.П. Цуранова*) проведен ряд серьезных исследований.

Результатом исследования *Г.М. Кучинского* о сущности внутреннего диалога в мышлении, об отношении внешнего и внутреннего диалогов у партнёров общения стало издание монографии.

Психологические основы эффективности усвоения знаний в школе изучали мозырские психологи (*И.Я. Каплунович, Т.А. Пушкина*).

Спецификой развития белорусской психологии является переход от межотраслевой дифференциации науки к ее междисциплинарной интеграции, которая привела к обоснованию возможности таких разделов социальной психологии, как социальная педагогическая психология и педагогическая социальная психология. Направление интеграции и дифференциации социальной и педагогической психологии по критерию объекта, предмета и контингента соответствует исследованию социально-психологических феноменов на педагогическом контингенте.

Современная ситуация развития социальной психологии в Беларуси (с 1991 г. по настоящее время) характеризуется расширением проблемных областей социально-психологических исследований, а также самоопределением психологов в научных приоритетах в новых исторических условиях.

В целом, к началу второго десятилетия XXI века произошли значительные изменения в психологии как науке и практике, появились новые тенденции ее развития.

Тенденции:

1. Одним из доминирующих направлений современной психологии является когнитивная психология, что во многом обусловлено развитием компьютерных технологий, которые позволяют моделировать познавательные процессы человеческого мозга и дают много новых данных для понимания механизмов психической деятельности человека.

2. Возрастет роль психологии в гуманизации общества. Гуманистическая психология как направление в современной психологии превратится в важнейшее качество всех отраслей психологии, акцентируя ценностный аспект работы психолога в любой сфере.

3. Заметной тенденцией развития психологии станет усиление ее прикладных и практических аспектов, что, однако не снизит актуальность изучения общих механизмов психической деятельности, общетеоретических и методологических проблем психологии.

4. Характерной чертой развития научной психологии во второй половине XX века стало постепенное стирание границ между разными научными школами и направлениями. Современные психологические теории уже трудно однозначно классифицировать и относить к какой-либо традиционной теоретической концепции.

В современных психологических теориях и эмпирических исследованиях все чаще интегрируются знания из разных психологических концепций: бихевиоризма, гештальтпсихологии, психоанализа, генетической, гуманистической и когнитивной психологии. Психология постепенно становится единой научной дисциплиной.

На данный момент можно с уверенностью сказать, что за последние годы психология сделала большой шаг вперед. Расширился спектр вопросов,

изучаемых психологами разных отраслей, появились новые направления и дисциплины, разработаны новые методы и методики исследований. Соответственно, вырос и круг проблем психологии.

Например, одной из таких проблем является переход от теоретических знаний к их практическому применению. Существует много концепций о психике, личности, способностях и других аспектах психологии, которые нельзя применять на практике.

Таким образом, приходится разрабатывать способы, которые позволили бы решать практические задачи на основе эмпирического знания.

Еще одной проблемой психологии в современном мире является многообразие процессов, состояний и свойств человека, которые необходимо охватить в рамках одной науки. Одни из этих явлений описаны достаточно подробно и хорошо изучены, а другие до сих пор не подвергались полноценному изучению и анализу.

Далее следует отметить, что очень сложно выработать какую-то одну концепцию в психологии, так как с самого начала развития этой науки в ней существовало множество отдельных течений, которые могли высказывать диаметрально противоположные точки зрения на одну и ту же проблему. Современная психология так и не избавилась от множественности разнообразных теорий. Причем каждая из них занимается исследованием какой-то конкретной узкой области, а обширных фундаментальных знаний по науке в целом выделить практически невозможно.

Исходя из обозначенных выше проблем, можно сделать вывод, что на данном этапе своего развития психология находится на пороге формирования новой всеохватывающей науки. Конечно, этап ее становления может занять очень длительный период времени, но все-таки хочется надеяться, что в итоге мы получим полноценную систему теоретических и практических знаний, из которой можно будет получить информацию о любом аспекте психологических явлений.

II. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРОВЕДЕНИЮ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

Тема 1. Введение в историю психологии

Вопросы:

1. Предмет и задачи истории психологии. Роль историко-психологического знания в построении образа психологической науки.
2. История психологии в контексте проблем истории науки. Основные дилеммы истории науки. Экстернализм и интернализм. Презентизм и антикваризм. Теория контекста и теория великих людей. Идеографический и номотетический методы.
3. Проблема прогресса в науке: накопление знания или смена парадигм (Т. Кун). Основные парадигмы в психологии.
4. Проблема периодизации истории психологии. Основные подходы к изучению истории психологии.
5. Основные методы историко-психологического исследования. Источники по истории психологии.
6. Проблема научности психологии. Базовые характеристики научного знания и их применимость к психологии. Основные проблемы психологии. Краткая характеристика исторических трансформаций предмета психологии.

Литература:

1. Ждан, А. Н. История психологии. От античности к современности: учебник для студентов психологических факультетов университетов / А. Н. Ждан. – М.: Пед. о-во России, 2003. – С. 29–76.
2. Марцинковская, Т. Д. История психологии: учебное пособие для студ. вузов, обуч. по направлению и специальности «Психология» / Т. Д. Марцинковская. – М.: Академия, 2002. – С. 24–81.
3. Соколова, Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии. – М.: Смысл, 1997. С. 9- 32.
4. Кольцова, В. А. Системный подход и разработка проблем истории отечественной и психологической науки // Психологический журнал. – 2002. – N 2. – С. 6–18.
5. Теплов, Б. М. О некоторых общих вопросах разработки истории психологии // Б. М. Теплов Избранные труды. – М.: Наука, 2000. – Т. 2. – С. 191–198.

Тема 2. Психологические воззрения эпохи античности

1. Особенности античного общества и культуры. Социокультурные предпосылки появления рациональных идей о психической жизни в Древней Греции. Возникновение философии. Философские учения о душе как первая форма психологических знаний.

2. Основные этапы развития психологической мысли в Античности. Психологические идеи досократического периода. Выделение «души» из мира материальных явлений, поиск ее первоосновы. **Гераклит. Эмпедокл.**

3. Атомизм **Демокрита. Пифагореизм.**

4. Психологические воззрения в рамках античной философии классического периода. Софисты и **Сократ. Философия Платона.** Учение об идеях. Познание как «припоминание». Трехчастное строение души.

5. Психология **Аристотеля.** Определение и виды души. Ощущение, восприятие, познание. Память и припоминание. Учение об аффектах. Проблема характера.

6. Развитие психологических представлений в эллинистический и римский периоды. Последователи Демокрита: **Эпикур и Тит Лукреций Кар.**

7. Представление о способностях души в **стоицизме**, учение об аффектах.

8. Психологические идеи в философии **скептиков.** Значение античной философии для дальнейшего развития психологии.

9. **Учения античных врачей:** Алкмеон, Гиппократ, Гален.

Литература:

1. Ждан, А. Н. История психологии. От античности к современности: учебник для студентов психологических факультетов университетов / А. Н. Ждан. – М.: Пед. о-во России, 2003. – С. 29–76.
2. Марцинковская, Т. Д. История психологии: учебное пособие для студ. вузов, обруч. По направлению и специальности «Психология» / Т. Д. Марцинковская. – М.: Академия, 2002. – С. 24–81.
3. Соколова, Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии (Хрестоматия с комментариями по курсу «Введение в психологию») / Е. Е. Соколова. – М.: Смысл, 1995. – С. 33–83.
4. Адо, П., Что такое античная философия? / П. Адо. – М.: Издательство гуманитарной литературы, 1999. – С. 162–187.
5. Лосев А.Ф. История античной философии в конспективном изложении / А. Ф. Лосев. – М. : ЧеРо, 1991. – 190 с.
6. Платон. Федон / Платон // Соч. : в 4 т. – М. : Мысль, 1993. – Т. 2. – С. 7–80.
7. Рассел, Б. История западной философии / Б. Рассел. – М.: Мир, 2000. – С. 19– 210.

8. Месяц, С. В. Трактат Аристотеля "О памяти и припоминании" / С. В. Месяц // *Космос и Душа*. – 2005. – С. 391-406.

Тема 3. Психологическая мысль в периоды Средневековья и Возрождения

Вопросы:

1. Общая характеристика эпохи Средневековья.
2. Наука исламского мира в Средние века. Психологические воззрения арабоязычных последователей Аристотеля. **Авиценна. Аверроэс. Альгазен** о зрительном восприятии.
3. Христианство и средневековая Европа. Особенности западно-христианского подхода к рассмотрению душевной жизни человека. **Аврелий Августин** и христианское раннесредневековое мировоззрение. Значение внутреннего опыта. Учение о человеке в схоластике.
4. Психологические аспекты философии **Фомы Аквинского**. Предвестники современной науки: **И. Дунс Скотт, У. Оккам**.
5. Общая характеристика эпохи Возрождения. Антропоцентризм. Культура Возрождения как почва для возникновения гуманистических идей. Исследования «человеческой природы» в рамках искусства, моральной философии, педагогики, анатомии и медицины.
6. Психологические воззрения **Б. Телезио, П. Помпонаци, Л. Да Винчи, Ф. Меланхтона и Р. Гоклениуса**.
7. Значение ренессансной медицины для формирования научного подхода к изучению человеческой психики. **Х. Л. Вивес. Х. Уарте. А. Везалий**.

Литература:

1. Ждан, А. Н. История психологии. От античности к современности: учебник для студентов психологических факультетов университетов / А. Н. Ждан. – М.: Пед. о-во России, 2003. – С. 29–76.
2. Марцинковская, Т. Д. История психологии: учебное пособие для студ. вузов, обрuch. По направлению и специальности «Психология» / Т. Д. Марцинковская. – М.: Академия, 2002. – С. 24–81.
3. Соколова, Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии (Хрестоматия с комментариями по курсу «Введение в психологию») / Е. Е. Соколова. – М.: Смысл, 1995. – С. 33–83.
4. Адо, П., Что такое античная философия? / П. Адо. – М.: Издательство гуманитарной литературы, 1999. – С. 162-187.
5. Лосев А.Ф. История античной философии в конспективном изложении / А. Ф. Лосев. – М. : ЧеРо, 1991. – 190 с.
6. Рассел, Б. История западной философии / Б. Рассел. – М.: Мир, 2000. – С.

19– 210.

Тема 4. Философско-психологическая мысль Нового времени в контексте научной революции (XVII в.)

Вопросы:

1. Общая характеристика эпохи Нового времени. Зарождение новоевропейской науки: (Н. Коперник, И. Кеплер, Г. Галилей, И. Ньютон).

2. Вклад Ф. Бэкона в формирование научного мировоззрения XVII в.

3. Физика Ньютона как синтез достижений новоевропейской науки. Основные характеристики ньютоновской науки. «Дух механицизма».

4. Психофизическая проблема и варианты ее решения в философии XVII в. **Р. Декарт:** от «души» к «сознанию». Проблема надежных оснований научного знания. Метод радикального сомнения. Дуализм Декарта: противопоставление души и тела. Способность к осознанию («мышление») как основное свойство души. Содержание сознания: виды идей. Принцип интроспекции. Функционирование тела. Тело-машина: учение о рефлекторном принципе нервной деятельности. Проблема взаимосвязи души и тела. Учение о страстях.

5. Монизм **Б. Спинозы.** Единство телесного и духовного. Формы познания. Учение об аффектах. Связь воли и аффектов. Свобода как осознанная необходимость.

6. Философия **Г. В. Лейбница.** Учение о монадах. Психофизический параллелизм: гипотеза о предустановленной гармонии. Проблема бессознательного: малые перцепции. Апперцепция. Врожденные предрасположения.

Литература:

1. Ждан, А. Н. История психологии. От античности к современности: учебник для студентов психологических факультетов университетов / А. Н. Ждан. – М.: Пед. о-во России, 2003. – С. 29–76.

2. Марцинковская, Т. Д. История психологии: учебное пособие для студ. вузов, обуч. по направлению и специальности «Психология» / Т. Д. Марцинковская. – М.: Академия, 2002. – С. 24–81.

3. Соколова, Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии (Хрестоматия с комментариями по курсу «Введение в психологию») / Е. Е. Соколова. – М.: Смысл, 1995. – С. 100–157.

4. Смит, Р. История психологии / Р. Смит. – М.: Академия, 2007. – С. 15–19.

Тема 5. Становление ассоциативной психологии в XVII – XVIII вв.

Вопросы:

1. Общая характеристика ассоцианизма. Влияние ньютонианства на ассоциативную психологию XVII-XVIII вв.

2. Становление ассоцианизма в рамках британского эмпиризма. Философия **Т. Гоббса**. Номинализм и эмпиризм Гоббса. Психика как функция материальных процессов. Значение чувственного опыта. Ощущения как основа всех психических явлений. Трактовка воли и мышления. Гоббс об ассоциации. Эгоистическая природа человека. «Левиафан» Т. Гоббса: человек и общество.

3. Эмпиристская психология **Дж. Локка**. Чувственный опыт как основа познания. Значение воспитания и образования. Критика врожденных идей: душа как *tabula rasa*. Роль рассудка в познании. Внешний и внутренний опыт. Идеи ощущений и идеи рефлексии. Простые и сложные идеи. Дж. Локк об ассоциации идей: естественное и случайное соединение идей. Ассоциация идей (по смежности) как источник предрассудков и заблуждений. Первичные и вторичные качества. Критика Дж. Локка Г.-В. Лейбницем.

4. Субъективный идеализм **Дж. Беркли**. Дж. Беркли как последователь и критик Дж. Локка. Отказ от разделения качеств на первичные и вторичные. Критика абстрактных понятий. Физические объекты как комплексы ощущений. Визуально-пространственное восприятие как продукт ассоциации идей. Знаковая природа зрительных ощущений.

5. Философия **Д. Юма** как кульминация традиции британского эмпиризма. Агностицизм Д. Юма. Впечатления и идеи. Значение и типы ассоциативных связей. Критика представления об объективном характере причинно-следственных связей.

6. **Д. Гартли**: нейрофизиологическая теория ассоциаций. Элементы психической жизни: ощущения, идеи, аффекции. Учение о нервных вибрациях как основе психических явлений. Большие и малые вибрации. Механизмы ассоциации и рефлекс. Удовольствие и боль как психологическая основа морали. Значение подкрепления рефлекса в воспитании и обучении.

Литература:

1. Ждан, А. Н. История психологии. От античности к современности: учебник для студентов психологических факультетов университетов / А. Н. Ждан. – М.: Пед. о-во России, 2003. – С. 29–76.
2. Марцинковская, Т. Д. История психологии: учебное пособие для студ. вузов, обуч. по направлению и специальности «Психология» / Т. Д. Марцинковская. – М.: Академия, 2002. – С. 24–81.
3. Соколова, Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии (Хрестоматия с комментариями по курсу «Введение в психологию») / Е. Е. Соколова. – М.: Смысл, 1995. – С. 158–169.
4. Смит, Р. История психологии / Р. Смит. – М.: Академия, 2007. – С. 19–22.

Тема 7. Ассоциативная психология XIX в.

Вопросы:

1. Статус психологии как области знания на рубеже XVIII-XIX в. Популяризация термина «психология» Х. Вольфом, его психология способностей.
2. И. Кант о невозможности психологии как науки.
3. Английский ассоцианизм и «дух позитивизма». «Ментальная механика» **Джеймса Милля** как вершина классического ассоцианизма. Ощущения и идеи. Закон ассоциаций. Одновременные и последовательные ассоциации. Трактровка мышления.
4. **И. Ф. Герbart** как представитель ассоцианизма и основоположник немецкой эмпирической психологии. Ученики Гербарта.
5. **Джон Стюарт Милль**: начало кризиса ассоциативной психологии. «Ментальная химия». Образование сложных идей. Законы ассоциации.
6. Психология **А. Бена**. Психология и физиология. Психические процессы и телесная организация. Первичные свойства ума. Творческая ассоциация. Рефлекторное и волевое поведение. Формирование навыков. Принцип проб и ошибок.
7. Эволюционная психология **Г. Спенсера**. Предмет психологии. Внутренние и внешние отношения. Законы эволюционного развития. Психика как механизм адаптации к среде, генезис психики. Социал-дарвинизм Спенсера.
8. Значение ассоцианизма для дальнейшего развития психологии.

Литература:

1. Ждан, А. Н. История психологии. От античности к современности: учебник для студентов психологических факультетов университетов / А. Н. Ждан. – М.: Пед. о-во России, 2003. – С. 176–190.
2. Марцинковская, Т. Д. История психологии: учебное пособие для студ. вузов, обуч. По направлению и специальности «Психология» / Т. Д. Марцинковская. – М.: Академия, 2002. – С. 163–176.
3. Шульц, Д. История современной психологии / Д. Шульц, С. Шульц. – СПб.: Евразия, 2002. – С. 61–65.
4. Лихи, Т. История современной психологии / Т. Лихи. – СПб.: Питер, 2003. – С. 185–188.
5. Рассел, Б. История западной философии / Б. Рассел. – М.: Мир, 2000. – С. 707–710.
6. Соколова, Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии (Хрестоматия с комментариями по курсу «Введение в психологию») / Е. Е. Соколова. – М.: Смысл, 1995. – С. 158–171.

Тема 8. Влияние физиологии на становление психологии как науки. Зарождение экспериментальной психологии

Вопросы:

1. Естественнонаучные предпосылки возникновения экспериментальной психологии. Ранние исследования функционирования мозга и нервной системы.

2. **М. Холл:** понятие рефлекторной дуги. **Ф. И. Галль:** френология. Корреляции между строением черепа (формой мозга) и психическими особенностями индивида. Прикладная френология. Физиология **П. Флуранса:** от корреляционного к экспериментальным методам изучения нейрофизиологических функций. Методы экспериментальной психологии XIX в. Закон **Белла-Мажанди** как анатомическая основа учения о рефлекторной дуге. Эксперименты **И. Мюллера.** Закон «специфической энергии органов чувств».

3. Локализация функций головного мозга. **П.-П. Брока.** Эксперименты **Г. Фритча** и **Э. Хитцига.** **Э. Дюбуа-Реймон:** электрофизиология.

4. **Э.Вебер.** Физиология органов чувств. Опытное подтверждение теории порога чувствительности. Закон Вебера-Фехнера.

5. **Г. Т. Фехнер:** психофизика. Выявление количественных отношений между ощущением и раздражителем. Абсолютный порог и порог дифференциации. Психофизические методики. Возникновение психометрии.

6. Изучение скорости протекания психических процессов **Ф. Дондерсом.** Закон Дондерса. Метод вычитания.

7. **Г. Л. Гельмгольц** как основоположник психофизиологии. Измерение скорости нервных импульсов. Изучение зрения и слуха. Теория восприятия.

8. Ощущения как «символы» физических объектов. Теория бессознательных умозаключений.

Литература:

1. Ждан, А. Н. История психологии. От античности к современности : учебник для студентов психологических факультетов университетов / А.Н. Ждан. – М.: Пед. о-во России, 2003. – С. 157–172.
2. Марцинковская, Т. Д. История психологии : учебное пособие для студ. вузов, обуч. по направлению и специальности «Психология» / Т. Д. Марцинковская. – М.: Академия, 2002. – С. 176–193.
3. Шульц, Д. История современной психологии / Д. Шульц, С. Шульц. – СПб.: Евразия, 2002. – С. 67–85.

Тема 9. Организационная и научная деятельность В. Вундта. Немецкая психология на рубеже XIX-го и XX-го вв.

Вопросы:

1. Организационная и издательская деятельность **В. Вундта**. Создание экспериментальной лаборатории при Лейпцигском университете. Основание Института экспериментальной психологии. Журнал «Психологические исследования».

2. В. Вундт: предмет, метод и задачи психологии как самостоятельной науки. Опосредованный и непосредственный опыт. Непосредственный опыт как предмет психологии. «Физиологическая психология». Эксперимент и интроспекция. Требования к эксперименту. Изучение элементов сознания. Ощущения и чувства. Трехмерная модель чувств. Организация элементов сознательного опыта. Ассоциативные и апперцептивные связи. Апперцепция, внимание, воля. Волонтаризм Вундта. Учение о законах психической жизни. Понятие психической причинности.

3. Культурно-историческая психология В. Вундта. Высшие психические функции как предмет «психологии народов». Методы изучения высших психических функций. Физиологическая психология В. Вундта и объективная психология И. М. Сеченова.

4. Немецкая психология на рубеже XIX-го и XX-го вв. Германия как мировой центр научной психологии. Распространение и развитие экспериментальной психологии в Германии. Появление альтернативных психологии В. Вундта подходов. Противодействие немецких философов развитию психологии.

5. **Г. Эббингауз**: начало опытного исследования высших психических функций. Экспериментальное изучение памяти. Методы исследования памяти. Процесс формирования ассоциаций. Факторы, влияющие на запоминание и забывание. «Кривая забывания».

6. Экспериментальная деятельность **Г. Э. Мюллера**. Исследования памяти. Влияние предварительной установки и субъективных состояний на запоминание. Осмысленность и запоминание. Интерференционная теория забывания.

7. Описательная феноменология **Ф. Brentano**. Предмет и методы психологии. Poleмика с Вундтом. Психические феномены (акты сознания) как подлинный предмет психологии. Внутреннее восприятие психических феноменов. Интенциональность, активность и единство как характеристики психических явлений. Классификация актов сознания.

8. **К. Штумпф**. Феноменологический подход к психическим явлениям. Психические функции как предмет психологии. Интеллектуальные и аффективные функции.

9. **Вюрцбургская школа психологии**. **О. Кюльпе** как основатель и главный теоретик школы. Экспериментальное исследование мыслительных

процессов. Метод «систематической экспериментальной интроспекции». Безобразное мышление: несводимость мышления к сенсорным процессам. **К. Бюлер**: классификация мыслей. **Н. Ах**. Целенаправленный характер мышления. Понятия установки и детерминирующей тенденции. Poleмика представителей школы с В. Вундтом.

10. «Описательная психология» **В. Дильтея**. Предмет и метод естественных и гуманитарных наук. Психология как основа «наук о духе». Душевная жизнь в историко-культурном контексте. Переживание, понимание, истолкование. Poleмика Г. Эббингауза с В. Дильтеем. «Понимающая психология» Э.Шпрангнера.

Литература:

1. Ждан, А. Н. История психологии. От античности к современности: учебник для студентов психологических факультетов университетов / А.Н. Ждан. – М.: Пед. о-во России, 2003. – С. 238–245.
2. Смит, Р. История психологии / Р. Смит. – М.: Академия, 2007. – С. 105–113.
3. Лихи, Т. История современной психологии / Т. Лихи. – СПб.: Питер, 2003. – С. 95–107.

Тема 10. Становление психологии в США. Структурализм и функционализм

Вопросы:

1. Институциональные предпосылки бурного развития психологии в Америке конца XIX-го в. Американская психологическая ассоциация. Перемещение центра психологической науки в США.

2. **Э. Титчнер** как основатель структурализма. В. Вундт и Э. Титчнер: преемственность и расхождения. Сознательный опыт как предмет психологии. Задачи психологии. Техника самонаблюдения: аналитическая интроспекция. Ошибка стимула. Poleмика о безобразности мышления. Сознание и разум.

3. **Функциональная психология**. Предыстория функционализма. Значение работ Ч. Дарвина, Г. Спенсера, Ф. Гальтона.

4. **У. Джеймс** как предтеча функционализма. Практическое значение психологии. Функциональный характер психики. Сознание как «поток». Непрерывность, изменчивость, избирательность сознания. Теория эмоций Джеймса-Ланге. Идеомоторная теория поведения. Концепция личности. Физическое, социальное и духовное «Я».

5. Функционализм как альтернатива подходам В. Вундта и Э. Титчнера. Предмет и задачи функциональной психологии. Утилитарная направленность

функционализма.

6. Чикагская школа функционализма. **Д. Дьюи.** «Теория рефлекторной дуги в психологии». Психика как орудие приспособления к окружению. Инструментализм Д. Дьюи.

7. **Д. Энджелл.** Предмет и задачи психологии. Психические операции как посредники между организмом и средой. Функциональная полезность сознания. Целенаправленный характер сознания и его роль в приспособительном поведении. Взаимосвязь психических и физических функций.

8. **Г. Кэрр.** Психическая деятельность как предмет психологии. Адаптивная функция психики. Приспособительное поведение. Характеристики адаптивного акта. Трактовка эмоций.

9. Колумбийская школа функционализма. **Р. Вудвортс.** Сознание и поведение как предмет психологии. Динамическая психология. Мотивация и механизм поведения.

10. Приоритет объективных методов в рамках функционализма. Вклад функционализма в развитие психологии. Влияние функционализма на развитие прикладной психологии в Америке

Литература:

1. Ждан, А. Н. История психологии. От античности к современности: учебник для студентов психологических факультетов университетов / А.Н. Ждан. – М.: Пед. о-во России, 2003. – С. 249–253.
2. Марцинковская, Т. Д. История психологии : учебное пособие для студ. вузов, обуч. по направлению и специальности «Психология» / Т. Д. Марцинковская. – М.: Академия, 2002. – С. 196–198.
3. Лихи, Т. История современной психологии / Т. Лихи. – СПб.: Питер, 2003. – С. 107–110.
4. Шульц, Д. История современной психологии / Д. Шульц, С. Шульц. – СПб.: Евразия, 2002. – С. 172–182.
5. Хегенхан, Б. Теории научения / Б. Хегенхан, М. Олсон. СПб.: Питер, 2004. – С. 60–81.

Тема 11. Формирование отраслей психологии

Вопросы:

1. Сравнительная психология. Истоки сравнительной психологии в эволюционном учении **Ч. Дарвина.** Эволюция посредством естественного отбора. Исследование эмоциональных проявлений у человека и животных.

Исследования поведения животных. **Дж. Романес:** «Интеллект животных». «Закон экономии» **К. Л. Моргана.** Теория тропизмов **Ж. Леба.**

2. Дифференциальная психология. **Ф. Гальтон.** Психическая наследственность. **Евгеника.** Исследования индивидуально-психических

различий. Связь умственных и сенсорных способностей. Метод тестов. Антропометрическая лаборатория.

3. **Дж. Кеттел:** диагностика индивидуальных различий. Развитие метода тестов. **А. Бине:** диагностика интеллектуального развития. Стадии развития понятийного мышления. Шкала Бине-Симона.

4. Психология развития. **С. Холл.** Исследования формирования психики детей. Биологическая предзаданность человеческого развития. Теория рекапитуляции. Стадиальное развитие психики. Педология.

5. Педагогическая психология **Э. Меймана.** Стадии интеллектуального развития ребенка. **Э. Клапаред.** Саморазвитие врожденных задатков. Подражание и игра. Этапы развития мышления у детей. Синкретизм детского мышления.

6. **Дж. Болдуин.** Наследственность и социальная среда. Влияние общества на формирование личностных качеств. Стадии психического развития детей. Ассимиляция и аккомодация.

7. **В. Штерн.** Персоналистская концепция личности. Теория конвергенции. Стадии развития речи у детей. **К. Бюлер.** Эвристическая теория речи. Формирование психики как творческий процесс. «Ага-переживание». Стадии психического развития детей. **М. Мид:** этнопсихология детства. Социокультурные факторы в психическом развитии детей. Понятие инкультурации.

8. «Клиническая психология» **Л. Уитмера.** Методы диагностики и лечения отклонений в умственном развитии школьников.

Х. Мюнстерберг. Психическое отклонение как неспособность к адаптации. Терапевтический метод Х. Мюнстерберга.

9. **Ж.-М. Шарко.** Исследования истерии. Гипноз как терапевтический метод. **Психиатрическая школа в Нанси** (О. Льебо, И. Бернгейм). **П. Жане.** Феномен психического автоматизма. Концепция подсознательного.

10. Социальная психология. «Психология народов» **М. Лацаруса** и **Х. Штейнталя.** Понятие «народного духа». «Психология народов» **В. Вундта.** Влияние социологии **Э. Дюркгейма** на развитие социальной психологии. Понятие социального факта. Коллективные представления.

11. «Психология масс». **Г. Тард.** Роль иррациональных факторов в социальном поведении людей. Внушение и подражание. Полемика Тарда с Дюркгеймом. **Г. Лебон.** Феномен «массы». Индивид и толпа. **У. Макдугалл:** инстинкт и социальное поведение.

12. Возникновение промышленной и организационной психологии. **У. Скотт.** Исследования в области рекламы. Работа над проблемами подбора персонала и управления. **Х. Мюнстерберг.** Психотехника.

Литература:

1. Ждан, А. Н. История психологии. От античности к современности:

- учебник для студентов психологических факультетов университетов / А. Н. Ждан. – М.: Пед. о-во России, 2003. – С. 247–251, 274–278.
2. Марцинковская, Т. Д. История психологии : учебное пособие для студ. вузов, обуч. по направлению и специальности «Психология» / Т. Д. Марцинковская. – М.: Академия, 2002. – С. 189–192, 199–205.
 3. Шульц, Д. История современной психологии / Д. Шульц, С. Шульц. – СПб.: Евразия, 2002. – С. 103–115.
 4. Лихи, Т. История современной психологии / Т. Лихи. – СПб.: Питер, 2003. – С. 110–115.
 5. Соколова, Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии (Хрестоматия с комментариями по курсу «Введение в психологию») / Е. Е. Соколова. – М.: Смысл, 1995. – С. 165–166, 211–214

Тема 12. Кризис в психологии начала XX в. Зарождение бихевиоризма. Необихевиоризм и теории социального научения

Вопросы:

1. Кризисная ситуация в психологии нач. XX в. Проблематичность психологии как объективной науки. Идейные и методологические аспекты кризиса.

2. Истоки бихевиоризма. Русская объективная психология: условно-рефлекторная теория **И. П. Павлова**, «рефлексология» **В. М. Бехтерева**. Предбихевиоризм **Э. Торндайка**: закон эффекта.

3. Этапы развития бихевиоризма. Классический бихевиоризм **Дж. Уотсона**. Критика интроспекции. Психическая деятельность как система моторных реакций. Схема «стимул-реакция». Бихевиористское толкование мышления и эмоций. Проблема научения. Причины популярности бихевиоризма.

4. Возникновение необихевиоризма. «Когнитивный бихевиоризм» **Э. Толмена**. Молярная теория поведения. Причины поведения. Промежуточные переменные. Когнитивная теория научения. Ожидания организма. Гипотезы. Гештальт-знаки. Когнитивная карта. Латентное научение.

5. Необихевиоризм **К. Халла** Психология как математически обоснованная наука. Гипотетико-дедуктивная теория поведения. Роль условных рефлексов в поведении. Промежуточные переменные. Потребность и потенциал реакции. Значение подкрепления в поведении. Уменьшение потребности и сила навыка. Законы наименьшей работы.

6. Радикальный бихевиоризм **Б. Скиннера**. Теория оперантного научения. Респондентное и оперантное поведение. Принципы оперантного обусловливания. Значение подкрепления. Виды и режимы подкрепления. «Поведенческая инженерия» и программа преобразования общества.

7. Теория социального научения **А. Бандуры**. Научение через наблюдение. Косвенное подкрепление. Компоненты научения через наблюдение. Социализация и усвоение поведенческих навыков. Теория самоэффективности. Составляющие самоэффективности. Психотерапия как процесс научения.

8. **Дж. Роттер**. Переменные поведения. Формула поведения. Экстернальный и интернальный локусы контроля.

9. Тенденции развития поведенческого направления на современном этапе.

Литература:

1. Ждан, А. Н. История психологии. От античности к современности : учебник для студентов психологических факультетов университетов / А.Н. Ждан. – М.: Пед. о-во России, 2003. – С. 267–273.
2. Марцинковская, Т. Д. История психологии : учебное пособие для студ. вузов, обуч. по направлению и специальности «Психология» / Т. Д. Марцинковская. – М.: Академия, 2002. – С. 299–301, 481–487.
3. Шульц, Д. История современной психологии / Д. Шульц, С. Шульц. – СПб.: Евразия, 2002. – С. 247–271.
4. Соколова, Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии (Хрестоматия с комментариями по курсу «Введение в психологию») / Е. Е. Соколова. – М.: Смысл, 1995. – С. 242–252.

Тема 13. Становление психоаналитической традиции. Фрейдизм и неофрейдизм

Вопросы:

1. Предпосылки возникновения психоанализа. Основные направления разработки темы бессознательного в философии, психологии и медицине до появления психоанализа. Бессознательное в концепциях Г.-В. Лейбница, И. Ф. Гербарта, Г. Т. Фехнера, Г. Гельмольца. Исследования Ж.-М. Шарко, П. Жане, И. Бернгейма и О. Льебо. Причины влиятельности учения о бессознательном З. Фрейда.

2. Психоанализ **З. Фрейда** как теория и терапевтическая техника. Катартический метод лечения истерии. Понятие вытеснения. Защитные механизмы психики. От гипноза к методу свободных ассоциаций. Анализ сновидений и ошибочных действий. Первая топика: «сознание – предсознательное – бессознательное». Теория сексуальности. Стадии психосексуального развития. Эдипов комплекс. «Эрос» и «Танатос». Вторая топика: «Оно – Я – Сверх-Я». Принципы и проблемы психоаналитической практики.

3. Восприятие психоанализа в западной культуре первой трети XX-го века. Ситуация раскола в психоаналитическом движении. Создание альтернативных версий психоанализа учениками Фрейда.

4. «Аналитическая психология» **К. Г. Юнга**. Разногласия с Фрейдом. Коллективное бессознательное и архетипы. Самость и индивидуация. Психологические типы.

5. «Индивидуальная психология» **А. Адлера**. Расхождения между З. Фрейдом и А. Адлером. Общественный интерес, чувство неполноценности и стремление к превосходству. Механизм компенсации и ее виды. Творческое «Я». Понятие жизненного стиля. Типы развития личности. Психология мужчины и женщины.

6. Психоанализ **О. Ранка**. «Травма рождения». Психотерапевтическая техника О. Ранка. Травма и опыт свободы. Концепция «волевой терапии».

7. **Эго-психология**. Автономия «Я» и проблемы адаптации. **Х. Хартманн**. Первичные и вторичные автономные функции «Я». Детский психоанализ **А. Фрейд**. «Я» и защитные механизмы. **Э. Эриксон**. Психосоциальная идентичность. Стадии развития личности. Кризисы идентичности.

8. Основные особенности неопрейдизма. Социокультурные факторы и психика. Фрейдомарксизм **В. Райха**. Подавленная сексуальность и возникновение неврозов. Социальные механизмы подавления сексуальности. Идея сексуальной революции. Типы характера. Характерологический панцирь. Телесно-ориентированная терапия В. Райха.

9. **К. Хорни**. Социокультурная обусловленность неврозов. Базальная тревога. Стратегии преодоления тревоги и типы личности. Модель женской психологии.

10. Психоанализ **Э. Фромма**. Невроз и моральный конфликт. Понятие социального характера и его типы. Гуманистический психоанализ.

11. Структурный психоанализ **Ж. Лакана**. Значение речи и языка в психоанализе. «Воображаемое – Символическое – Реальное». Стадия зеркала. Фигура Другого. Критика американской эго-психологии. Воображаемое «Я» (moi) и субъект бессознательного (je). Пустая и наполненная речь.

Литература:

1. Марцинковская, Т. Д. История психологии : учебное пособие для студ. вузов, обуч. по направлению и специальности «Психология» / Т. Д. Марцинковская. – М.: Академия, 2002. – С. 347–349.
2. Шульц, Д. История современной психологии / Д. Шульц, С. Шульц. – СПб.: Евразия, 2002. – С. 421–423.
3. Фрейд, З. Введение в психоанализ. Лекции. / З. Фрейд. – М.: Наука, 1989.
4. Фрейд, З. Психопатология обыденной жизни // З. Фрейд. Психология бессознательного. – М.: Наука, 1989, с. 201–309.
5. Адлер, Г. Лекции по аналитической психологии. – М.: Рефл-бук, Ваклер, 1996.

6. Юнг, К.-Г. Структура психики и процесс индивидуации / К.-Г. Юнг // Памятники психологической мысли. М., 1996.

Тема 14. Возникновение и развитие гештальтпсихологии

Вопросы:

1. Предпосылки возникновения гештальтпсихологии. Идеи целостности восприятия в философии И. Канта, Ф. Brentano, Э. Маха. Опыты Х. Эренфельса: обнаружение гештальт-качества.

2. Берлинская школа гештальтпсихологии. **М. Вертхаймер. К. Коффка. В. Келер.** Критика психологического атомизма. Феноменологический метод как антитеза аналитической интроспекции. Фи-феномен. Исследования восприятия. Основные законы восприятия. Закон транспозиции. Закон фигуры и фона. Закон прегнантности. В. Келер: нейрофизиологическое обоснование гештальттеории.

3. Гештальт-исследования мышления. Исследования интеллектуального поведения высших приматов. Творческое мышление и его фазы. Понятие инсайта.

4. Лейпцигская школа гештальтпсихологии. Ф. Крюгер, Г. Фолькельт. Понятие комплексного переживания.

5. **К. Левин.** Теория поля. Годологическое пространство. (Квази)потребности. Психологическое поле и его характеристики. Проблема целенаправленного поведения. Исследования в области социальной психологии. Групповая динамика. Стили руководства.

6. Гештальтпсихология и гештальттерапия. Терапевтическая техника **Ф. Перлза** как синтез идей гештальтпсихологии и психоанализа. Принцип целостности. Невроз и незавершенные гештальты. Типы невротических механизмов.

Литература:

1. Марцинковская, Т. Д. История психологии : учебное пособие для студ. вузов, обуч. по направлению и специальности «Психология» / Т. Д. Марцинковская. – М.: Академия, 2002. – С. 318–329.
2. Шульц, Д. История современной психологии / Д. Шульц, С. Шульц. – СПб.: Евразия, 2002. – С. 347–381.
3. Соколова, Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии (Хрестоматия с комментариями по курсу «Введение в психологию») / Е. Е. Соколова. – М.: Смысл, 1995. – С. 326–373.
4. Хегенхан, Б. Теории научения / Б. Хегенхан, М. Олсон. СПб.: Питер, 2004. – С. 252–275.
5. Левин, К. Переход от аристотелевского к галилеевскому способу мышления в психологии // Левин К. Динамическая психология: Избранные

труды. М, 2001. – С. 54–84.

Тема 15. Гуманистическая и экзистенциальная традиции в психологии

Вопросы:

1. Гуманистический и экзистенциальный подходы: общность и различия. Философские истоки экзистенциального направления в психологии. С. Кьеркегор, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр о проблеме подлинности человеческого существования.

2. Экзистенциальный анализ **Л. Бисвангера**. Критика ортодоксального психоанализа. Уникальность человеческой жизни. Понятие «здесь-бытия» (Dasein). Модусы человеческого существования. Физический, социальный мир и мир «самости». Причины возникновения неврозов.

3. Экзистенциальный психоанализ **Ж.-П. Сартра**. Критика фрейдова учения о бессознательном. Дорефлективное сознание. Свобода и ответственность. Человеческая жизнь как «проект». Учение о первоначальном выборе.

4. «Третья венская школа» (В. Франкл, А. Лэнгле). **В. Франкл**. Учение о стремлении к смыслу. Экзистенциальный вакуум и ноогенные неврозы. Источники смысла. Проблема человеческой свободы. Самоотрансценденция и самоотстранение. Логотерапия.

5. Гуманистическое направление как психология «третьей силы». Предшественники гуманистической психологии: Ф. Брендано, О. Кюльпе, У. Джеймс, В. Штерн. Категория личности в гуманистической психологии.

6. Теория личностных черт **Г. Олпорта**. Личность как разомкнутая система. Ядро личности. Принцип функциональной автономии мотивов. Методы исследования личности.

7. Теория самоактуализации **А. Маслоу**. Проблема мотивации. Самоактуализация. Иерархия потребностей. Самоактуализирующаяся личность и ее характеристики.

8. Психология **К. Роджерса**. Стремление к самореализации. Процесс формирования личности. Безусловное и обусловленное позитивное внимание. Типы личности и их характеристики. Механизм возникновения невроза и психоза. Личностно-ориентированная терапия.

9. Экзистенциально-гуманистическая психотерапия: **Р. Мэй, И. Ялом, Дж. Бьюдженталь**.

Литература:

1. Векилова, С. А. История психологии : учеб. и практикум для вузов / С. А. Векилова, С. А. Безгодова. – М. : Юрайт, 2021. – 324 с.
2. Гальперин, П. Я. История психологии. XX век : хрестоматия для высш. шк. / П. Я. Гальперин, А. Н. Ждан. – 4-е изд. – М. : Акад. проект ;

- Екатеринбург : Деловая кн., 2002. – 829 с.
3. Ждан, А. Н. История психологии от Античности до наших дней : учеб. для студентов психол. специальностей вузов / А. Н. Ждан. – Изд. 8-е, испр. и доп. – М. : Акад. проект, 2008. – 573 с.
 4. История зарубежной психологии: 30–60 г. XX в. : тексты / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М. : Моск. гос. ун-т, 1986. – 344 с.
 5. Лихи, Т. История современной психологии : пер. с англ. / Т. Лихи. – 3-е изд. – СПб. [и др.] : Питер, 2003. – 446 с.
 6. Марцинковская, Т. Д. История психологии : учеб. для аспирантов и соискателей системы послевуз. психол. образования : учеб. для вузов / Т. Д. Марцинковская, А. В. Юревич. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Трикста : Акад. Проект, 2011. – 521 с.
 7. Хант, М. История психологии : пер. с англ. / М. Хант. – М. : АСТ, 2009. – 863 с.
 8. Шульц, Д. П. История современной психологии / Д. П. Шульц, С. Э. Шульц ; пер с англ.: А. В. Говорунов [и др.]. – 2-е изд., перераб. и испр. – СПб. : Евразия, 2002. – 532 с.

Тема 15. Когнитивная психология. Современное состояние и основные тенденции развития зарубежной психологии.

Вопросы:

1. Предпосылки возникновения когнитивной психологии. «Когнитивная революция». Истоки когнитивного движения в психологии. Психология В. Вундта. Необихевиоризм Э. Толмена. Гештальтпсихология. Исследования интеллекта Ж. Пиаже.

2. Генетическая психология **Ж. Пиаже**. Метод клинической беседы. Исследования когнитивного развития детей. Генетическая эпистемология. Теория формирования интеллектуальных структур и понятий. Роль интеллекта в адаптации. Ассимиляция и аккомодация. Операциональная теория интеллекта. Стадии развития мышления.

3. Становление когнитивной психологии. «Компьютерная метафора». Деятельность Дж. Миллера и Дж. Брунера. **Дж. Брунер**. Понятие социального восприятия. Структура восприятия. Теория перцептивных гипотез. Трактовка интеллекта. Методика образования искусственных понятий. **У. Найссер**. Природа познания. Методы исследования познавательных процессов. Модели переработки информации в когнитивной психологии. Исследования памяти. Когнитивный подход к бессознательному.

4. Теория структурного баланса **Ф. Хайдера**. Теория коммуникативных актов **Т. Ньюкома**. Теория когнитивного диссонанса **Л. Фестингера**.

5. Когнитивная и когнитивно-поведенческая психотерапия. Теория «личностных конструктов» **Дж. Келли**. Невроз и неадаптивное мышление. Мето-

дический принцип «репертуарных решеток». Терапия фиксированных ролей. «Рационально-эмотивная терапия» **А. Эллиса**. «Самопоражающие» мысли и методы работы с ними. «Когнитивная терапия» **А. Бека**.

6. Системный кризис психологии конца XX века. Интеграционные и дезинтеграционные тенденции, эклектизм современной психологии. Естественнонаучный и гуманитарный идеалы построения психологии. Статус психологии как науки. Фундаментальная и прикладная психология. Методологические проблемы современной психологии. Влияние конструкционизма и постмодернизма на методологию современной психологии.

Литература:

1. Оришева, О. Ф. История психологии [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс для специальностей 1–23 01 04 «Психология», 1–03 04 03 «Практическая психология» / О. Ф. Оришева // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/45457>.
2. Векилова, С. А. История психологии : учеб. и практикум для вузов / С. А. Векилова, С. А. Безгодова. – М. : Юрайт, 2021. – 324 с.
3. Гальперин, П. Я. История психологии. XX век : хрестоматия для высш. шк. / П. Я. Гальперин, А. Н. Ждан. – 4-е изд. – М. : Акад. проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2002. – 829 с.
4. Ждан, А. Н. История психологии от Античности до наших дней : учеб. для студентов психол. специальностей вузов / А. Н. Ждан. – Изд. 8-е, испр. и доп. – М. : Акад. проект, 2008. – 573 с.
5. Лихи, Т. История современной психологии : пер. с англ. / Т. Лихи. – 3-е изд. – СПб. [и др.] : Питер, 2003. – 446 с.
6. Марцинковская, Т. Д. История психологии : учеб. для аспирантов и соискателей системы послевуз. психол. образования : учеб. для вузов / Т. Д. Марцинковская, А. В. Юревич. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Трикта : Акад. Проект, 2011. – 521 с.
7. Робинсон, Д. Н. Интеллектуальная история психологии / Д. Н. Робинсон ; пер. с англ. М. К. Тимофеева. – М. : Ин-т философии, теологии и истории, 2005. – 567 с.
8. Хант, М. История психологии : пер. с англ. / М. Хант. – М. : АСТ, 2009. – 863 с.
9. Шульц, Д. П. История современной психологии / Д. П. Шульц, С. Э. Шульц ; пер с англ.: А. В. Говорунов [и др.]. – 2-е изд., перераб. и испр. – СПб. : Евразия, 2002. – 532 с.

Тема 17. Российская психология в первой половине XX в.

Вопросы:

1. Особенности развития российской психологии. Предшественники научной психологии в России: **К. Д. Кавелин** и **И. М. Сеченов**. Институциали-

зация психологии на рубеже XIX-XX вв. Возникновение научных психологических сообществ.

2. Основные направления русской психологии. Значение работ **И. М. Сеченова** для русской экспериментальной психологии (Н. Н. Ланге, А. Ф. Лазурский, С. С. Корсаков). Эмпирическое направление в психологии (А. П. Нечаев, Г. И. Челпанов). Интроспекция и эксперимент. Философско-религиозная психология. Разработка психолого-философских идей В. С. Соловьева в трудах **С. Л. Франка**.

3. Проблемы мышления и языка в работах **А. А. Потебни**.

4. Наука о поведении и ее развитие в концепциях **И. П. Павлова**, **В. М. Бехтерева**, **А. А. Ухтомского**.

5. Зарождение русского педологического движения.

6. Особенности развития психологии в Советской России. Психология социального бытия **Г. Г. Шпета**.

7. Формирование и развитие прикладных направлений в психологии. Советская психотехника. Развитие советской педологии. Теории психического развития **М. Я. Басова**, **П. П. Блонского** и **А. Б. Залкинда**.

8. Психоаналитическое движение. Деятельность **И. Д. Ермакова**. Значение идей **С. Н. Шпильрейна** в мировой и российской истории психоанализа.

9. Основные школы советской психологии (30-60 гг. XX в.). «Школа Выготского». Культурно-историческая психология **Л. С. Выготского**. «Гомельский период» жизни и деятельности Л. С. Выготского. Вклад в развитие детской психологии. Проблема соотношения мышления и речи. «Грузинская школа» **Д. Н. Узнадзе**. Исследования феномена бессознательного в рамках «теории установки».

Литература:

1. Оришева, О. Ф. История психологии [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс для специальностей 1–23 01 04 «Психология», 1–03 04 03 «Практическая психология» / О. Ф. Оришева // Репозиторий БГПУ.
2. Векилова, С. А. История психологии : учеб. и практикум для вузов / С. А. Векилова, С. А. Безгодова. – М. : Юрайт, 2021. – 324 с.
3. Гальперин, П. Я. История психологии. XX век : хрестоматия для высш. шк. / П. Я. Гальперин, А. Н. Ждан. – 4-е изд. – М. : Акад. проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2002. – 829 с.
4. Ждан, А. Н. История психологии от Античности до наших дней : учеб. для студентов психол. специальностей вузов / А. Н. Ждан. – Изд. 8-е, испр. и доп. – М. : Акад. проект, 2008. – 573 с.
5. Марцинковская, Т. Д. История психологии : учеб. для аспирантов и соискателей системы послевуз. психол. образования : учеб. для вузов / Т. Д. Марцинковская, А. В. Юревич. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Трикта :

Акад. Проект, 2011. – 521 с.

Тема 11. Российская психология в советский и постсоветский периоды

Вопросы:

1. «Школа Рубинштейна». Деятельностный подход **С. Л. Рубинштейна**: проект построения марксистской психологии. Принцип единства сознания и деятельности.

2. «Психология отношений» **В. Н. Мясищева**. **Б. Г. Ананьев**: идея «человекознания» как комплексного подхода к изучению человека.

3. Психологическая теория деятельности **А. Н. Леонтьева**. Нейропсихология **А. Р. Лурии**.

4. Развитие детской психологии в работах **Д. Б. Эльконина**, **А. В. Запорожца**, **Л. И. Божович**.

5. Концепция поэтапного формирования умственных действий **П. Я. Гальперина**.

6. Вклад **Б. М. Теплова** в развитие дифференциальной психологии. Проблема способностей. Проект дифференциальной психофизиологии.

7. Особенности психологии постсоветского периода. Пересмотр принципиальных позиций советской психологии. Основные направления российской психологии на современном этапе. Плюрализм методологических ориентаций. Воссоздание Российского психологического общества. Развитие теоретических и прикладных сфер психологической науки.

Литература:

1. Оришева, О. Ф. История психологии [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс для специальностей 1–23 01 04 «Психология», 1–03 04 03 «Практическая психология» / О. Ф. Оришева // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/45457>.
2. Векилова, С. А. История психологии : учеб. и практикум для вузов / С. А. Векилова, С. А. Безгодова. – М. : Юрайт, 2021. – 324 с.
3. Ждан, А. Н. История психологии от Античности до наших дней : учеб. для студентов психол. специальностей вузов / А. Н. Ждан. – Изд. 8-е, испр. и доп. – М. : Акад. проект, 2008. – 573 с.
4. Марцинковская, Т. Д. История психологии : учеб. для аспирантов и соискателей системы послевуз. психол. образования : учеб. для вузов / Т. Д. Марцинковская, А. В. Юревич. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Трикта : Акад. Проект, 2011. – 521 с.
5. Соколова, Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии : учеб. пособие по доп. образованию / Е. Е. Соколова. – М. : Смысл : Академия, 1995. – 652 с.

Тема 19. Введение в историю психологии Беларуси. Развитие психологии в Беларуси в 20–30-е годы XX в. Психотехники Беларуси

Вопросы:

1. Методологические основы систематизации и изложения материала. Проблемы изучения истории психологии в Беларуси. Источники по предмету. Белорусская психология в контексте российской и мировой психологической науки. Развитие психологии Беларуси в дореволюционный период. Общая характеристика динамики развития психологии в Беларуси.

2. Развитие системы народного образования в Беларуси. Особенности институционализации психологии в республике. Деятельность академика АН БССР **П. Я. Панкевича** (1895-1944 гг.): разработка проблем политехнического образования, истории педагогики и психологии.

3. Роль профессора **В. Н. Ивановского** (1867-1939 гг.) в разработке первой программы по психологии в БГУ и преподавании курса общей психологии. «Метод сведения в науке и философии».

4. Деятельность академика АН БССР **С. Я. Вольфсона** (1894-1941 гг.) на посту академика-секретаря отделения общественных наук АН БССР и его вклад в развитие психологии.

5. Движение НОТ как предпосылка развития психотехники и психофизиологии труда. Задачи психотехнической лаборатории при Наркомате труда БССР в 1925-1929 гг. Участие **С. М. Василейского**, **А. А. Гайворовского** и **С. М. Вержболовича** в создании и работе лаборатории. Научная, педагогическая, методическая и издательская деятельность сотрудников лаборатории.

Литература:

1. Оришева, О. Ф. История психологии [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс для специальностей 1–23 01 04 «Психология», 1–03 04 03 «Практическая психология» / О. Ф. Оришева // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/45457>.
2. Ящук, С. Л. История психологии : учеб.-метод. комплекс : в 2 ч. / С. Л. Ящук, А. В. Северин ; Брест. гос. ун-т. – Брест : БрГУ, 2018. – Ч. 1. – 257 с.
3. Ящук, С. Л. История психологии : учеб.-метод. комплекс : в 2 ч. / С. Л. Ящук, А. В. Северин ; Брест. гос. ун-т. – Брест : БрГУ, 2018. – Ч. 2. – 102 с.
4. История психологии в Беларуси : хрестоматия : учеб. пособие для студентов пед. специальностей вузов / авт.-сост.: Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский. – Минск : Тесей, 2004. – 415 с.
5. Кандыбович, Л. А. История психологии в Беларуси : учеб. пособие для студентов пед. специальностей вузов / Л. А. Кандыбович ; под ред. Я. Л. Коломинского. – 3-е изд., испр. и доп. – Минск : Тесей, 2008. – 296 с.
6. Полонников, А. А. Очерки истории психологии Беларуси: теоретико-

Тема 20. Разработка проблем общей психологии. Исследования военных психологов Беларуси

Вопросы:

1. Основные особенности развития психологии в Беларуси в послевоенный период. Появление в Беларуси первого отделения подготовки профессиональных психологов на базе университетского образования. Деятельность сотрудников отделения логики, психологии и русского языка на филологическом факультете БГУ.

2. Роль **Е. И. Ерьсь** в развитии психологии Беларуси в послевоенный период. Исследования Е. П. Ерьсь в области индивидуальных различий и индивидуального подхода к обучению. Научная деятельность выпускников отделения (Р. И. Водейко, М. С. Клевчени и др.).

3. Разработка проблем общей психологии в Беларуси. **В. М. Ковалгин**: рефлексорная теория ощущений.

4. Научная деятельность **И. М. Розета**. Исследования памяти. Вероятностная концепция припоминания. Психология фантазии и творчества. Концепция «смещения оценок» и ее применение к различным психологическим феноменам. Исследование проблем мышления.

5. **В.И. Секун**. Теория психической регуляции деятельности. Прикладные исследования В. И. Секуна.

6. **Г. М. Кучинский**. Оппозиция деятельностного подхода в психологии и методологии общения. Методология общения как основа исследований Е. М. Кучинского. Изучение феномена речевого общения. Психология внутреннего диалога. Внутренний диалог и мышление. Разработка теоретико-методологических проблем феноменологической психологии.

7. Военные психологи Беларуси. Исследования **А. Т. Ростунова** в области инженерной психологии и психологии труда. Психологические проблемы формирования профессиональной пригодности.

8. Разработки **М. А. Кремня** в сфере авиационной, инженерной психологии, психологии труда и управления.

9. **Л. А. Кандыбович**. Военная психология и педагогика. Вклад Л. А. Кандыбовича в оформление истории психологии Беларуси в отдельную дисциплину и в ее развитие.

Литература:

1. Оришева, О. Ф. История психологии [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс для специальностей 1–23 01 04 «Психология», 1–03 04 03 «Практическая психология» / О. Ф. Оришева // Репозиторий БГПУ. –

Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/45457>.

2. Ящук, С. Л. История психологии : учеб.-метод. комплекс : в 2 ч. / С. Л. Ящук, А. В. Северин ; Брест. гос. ун-т. – Брест : БрГУ, 2018. – Ч. 1. – 257 с.
3. Ящук, С. Л. История психологии : учеб.-метод. комплекс : в 2 ч. / С. Л. Ящук, А. В. Северин ; Брест. гос. ун-т. – Брест : БрГУ, 2018. – Ч. 2. – 102 с.
4. История психологии в Беларуси : хрестоматия : учеб. пособие для студентов пед. специальностей вузов / авт.-сост.: Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский. – Минск : Тесей, 2004. – 415 с.
5. Кандыбович, Л. А. История психологии в Беларуси : учеб. пособие для студентов пед. специальностей вузов / Л. А. Кандыбович ; под ред. Я. Л. Коломинского. – 3-е изд., испр. и доп. – Минск : Тесей, 2008. – 296 с.
6. Полонников, А. А. Очерки истории психологии Беларуси: теоретико-методологическое исследование / А. А. Полонников. – Минск : Беларус. гос. ун-т, 2011. – 259 с.

Тема 21. Педагогическая психология, психология развития и специальная психология в Беларуси.

Вопросы:

1. **Б. А. Бенедиктов.** Исследование вопросов психологии обучения, воспитания и управления учебно-воспитательным процессом в высшей школе. Психология устной речи и мышления.

2. **Ф. И. Иващенко.** Исследование проблем трудового воспитания и самоопределения школьников. Работы **С. В. Кондратьевой** в области педагогической и возрастной психологии. Исследования социальной перцепции и рефлексии. Психология педагогического творчества и педагогического общения.

3. Исследования **Ю. Н. Карандашева** в области психологии развития.

4. Научная и организационная деятельность **Е. С. Слепович.** Формирование белорусской школы специальной психологии.

Литература:

1. Оришева, О. Ф. История психологии [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс для специальностей 1–23 01 04 «Психология», 1–03 04 03 «Практическая психология» / О. Ф. Оришева // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/45457>.
2. Ящук, С. Л. История психологии : учеб.-метод. комплекс : в 2 ч. / С. Л. Ящук, А. В. Северин ; Брест. гос. ун-т. – Брест : БрГУ, 2018. – Ч. 1. – 257 с.
3. Ящук, С. Л. История психологии : учеб.-метод. комплекс : в 2 ч. / С. Л. Ящук, А. В. Северин ; Брест. гос. ун-т. – Брест : БрГУ, 2018. – Ч. 2. – 102 с.

- с.
4. История психологии в Беларуси : хрестоматия : учеб. пособие для студентов пед. специальностей вузов / авт.-сост.: Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский. – Минск : Тесей, 2004. – 415 с.
 5. Кандыбович, Л. А. История психологии в Беларуси : учеб. пособие для студентов пед. специальностей вузов / Л. А. Кандыбович ; под ред. Я. Л. Коломинского. – 3-е изд., испр. и доп. – Минск : Тесей, 2008. – 296 с.
 6. Полонников, А. А. Очерки истории психологии Беларуси: теоретико-методологическое исследование / А. А. Полонников. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2011. – 259 с.

Тема 22. Социальная психология в Беларуси.

Современное состояние и основные тенденции развития психологии в Беларуси

Вопросы:

1. **Я. Л. Коломинский.** Социально-психологическая концепция онтогенеза. Исследования закономерности функционирования системы личностных взаимоотношений в малых группах. Понятия социально-психологической рефлексии, социально-психологической перцепции, социометрических установок личности и методы изучения данных феноменов. Социальная педагогическая психология.

2. Концепция педагогического взаимодействия, типология стилей педагогического взаимодействия. Создание кафедры общей и детской психологии БГПУ им. Максима Танка, деятельность сотрудников кафедры.

3. **И. А. Фурманов.** Исследования проблем агрессивного поведения. Насилие в межличностных отношениях.

4. **Л. А. Пергаменщик** как основатель научно-практического направления «кризисная психология». Социокультурный и профессионально-психологический контекст возникновения направления. Теоретические основания: кризисная психология и экзистенциальная традиция в философии и психологии. Кризисная психология как социальный проект. Деятельность «Белорусского центра кризисной психологии».

5. **Ю. А. Коломейцев.** Социально-психологические проблемы спортивной деятельности.

6. Современное состояние и основные тенденции развития психологии в Беларуси.

Литература:

1. Оришева, О. Ф. История психологии [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс для специальностей 1–23 01 04 «Психология», 1–03 04 03 «Практическая психология» / О. Ф. Оришева // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/45457>.

2. Ящук, С. Л. История психологии : учеб.-метод. комплекс : в 2 ч. / С. Л. Ящук, А. В. Северин ; Брест. гос. ун-т. – Брест : БрГУ, 2018. – Ч. 1. – 257 с.
3. Ящук, С. Л. История психологии : учеб.-метод. комплекс : в 2 ч. / С. Л. Ящук, А. В. Северин ; Брест. гос. ун-т. – Брест : БрГУ, 2018. – Ч. 2. – 102 с.
4. История психологии в Беларуси : хрестоматия : учеб. пособие для студентов пед. специальностей вузов / авт.-сост.: Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский. – Минск : Тесей, 2004. – 415 с.
5. Кандыбович, Л. А. История психологии в Беларуси : учеб. пособие для студентов пед. специальностей вузов / Л. А. Кандыбович ; под ред. Я. Л. Коломинского. – 3-е изд., испр. и доп. – Минск : Тесей, 2008. – 296 с.
6. Полонников, А. А. Очерки истории психологии Беларуси: теоретико-методологическое исследование / А. А. Полонников. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2011. – 259 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ ЗАДАНИЙ УСРС

Управляемая самостоятельная работа как вид самостоятельной работы студентов является обязательной составной частью учебного процесса на потоках дневной формы обучения в Белорусском государственном педагогическом университете имени М.Танка. Суть данной формы работы состоит в том, что вместо аудиторных занятий студенты самостоятельно полностью или частично изучают отдельные темы курса и выполняют соответствующие задания.

Кроме общих методических рекомендаций, содержащихся в данном документе, студенты могут проконсультироваться у преподавателей как по содержанию изучаемых тем, так и по порядку и методике выполнения учебных заданий.

Управляемая самостоятельная работа студентов по курсу «История психологии» может осуществляться в различных формах. В данном УМК предлагаются следующие виды управляемой самостоятельной работы студентов.

1. **Составление глоссариев.** Работа с понятийно-терминологическим инструментарием различных школ и подходов предполагает поиск и формулировку наиболее адекватных дефиниций, составление глоссариев по отдельным темам, выявление вариаций в значении терминов в зависимости от обстоятельств места и времени, а также включенности конкретного ученого в ту или иную традицию.

2. **Конспектирование источников.** Конспектирование источников может происходить в различных форматах, таких, например, как составление свободного и тематического конспекта.

Качественное составление *свободного конспекта*, напротив, указывает на определенную самостоятельность студента, его способность дистанцироваться по отношению к источнику, выразить содержание в собственных словах, обобщать, выявлять имплицитно подразумеваемое в тексте. Свободный конспект – это сочетание цитат, тезисов, собственных размышлений и интерпретаций; в его рамках исходный материал перегруппируется в зависимости от познавательных интересов и личных особенностей студента.

Тематический конспект предназначен для получения ответа на определенный вопрос. При этом могут использоваться несколько источников. Специфика этого вида конспекта связана с тем, что из исходных текстов выделяются только некоторые моменты; их собственная структура и многообразие содержания оказываются вторичными.

3. **Аннотирование источников.** Аннотация – небольшое связное описание и оценка содержания и структуры книги или статьи. Работа над

аннотацией

помогает ориентироваться в ряде источников на одну тему, а также при подготовке обзора литературы.

А) Прежде чем составить аннотацию, надо прочитать текст и разбить его на смысловые части, выделить в каждой части основную мысль и сформулируйте ее своими словами.

Б) Необходимо выделить основные мысли, проблемы, затронутые автором, его выводы, предложения.

В) В аннотации следует использовать глаголы констатирующего характера (автор анализирует, доказывает, излагает, обосновывает и т.д.), а также оценочные стандартные словосочетания (уделяет особое внимание, важный актуальный вопрос (проблема), особенно детально анализирует, убедительно доказывает).

Аннотация обычно состоит из трех частей. В первой части даются выходные данные книги или статьи; во второй части формулируется основная тема книги, статьи; в третьей части перечисляются основные положения.

ПЕРЕЧЕНЬ ЗАДАНИЙ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

УСРС 1 (Лекция 2 часа).

ТЕМА: Психологическая мысль в периоды Средневековья и Возрождения

Задание: Разработать по следующему плану краткий конспект лекции и представить его в письменном виде (электронный вариант):

1. Общая характеристика эпохи Средневековья. Наука исламского мира в Средние века.

2. Христианство и средневековая Европа. Особенности западно-христианского подхода к рассмотрению душевной жизни человека. **Аврелий Августин** и христианское раннесредневековое мировоззрение. Значение внутреннего опыта. Учение о человеке в схоластике. Предвестники современной науки: **И. Дунс Скотт, У. Оккам.**

3. Общая характеристика эпохи Возрождения. Антропоцентризм. Культура Возрождения как почва для возникновения гуманистических идей.

4. Значение ренессансной медицины для формирования научного подхода к изучению человеческой психики. **Х. Л. Вивес. Х. Уарте. А. Везалий.**

УСРС 2 (Лекция 2 часа).

ТЕМА: Российская психология в советский и постсоветский периоды

Задание: Разработать по следующему плану краткий конспект лекции и представить его в письменном виде (электронный вариант):

1. Особенности развития психологии в Советской России.
2. Марксизм и психология. Реактология **К. Н. Корнилова** как попытка согласования психологии с принципами марксизма.
3. Психология социального бытия **Г. Г. Шпета**.
4. Значение исследований И. П. Павлова, В. М. Бехтерева для развития психологии в России.

УСРС 3 (Лекция 2 часа).

ТЕМА: Организационная и научная деятельность В. Вундта. Немецкая психология на рубеже XIX-го и XX-го вв.

Задание: Разработать по следующему плану краткий конспект лекции и представить его в письменном виде (электронный вариант):

1. Организационная и издательская деятельность **В. Вундта**. Создание экспериментальной лаборатории при Лейпцигском университете. Основание Института экспериментальной психологии. Журнал «Психологические исследования».
2. Появление альтернативных психологии В. Вундта подходов. Противодействие немецких философов развитию психологии.
3. Экспериментальная деятельность **Г. Э. Мюллера**. Исследования памяти. Влияние предварительной установки и субъективных состояний на запоминание. Осмысленность и запоминание. Интерференционная теория забывания.
4. **К. Штумпф**. Феноменологический подход к психическим явлениям. Психические функции как предмет психологии. Интеллектуальные и аффективные функции.

УСРС 4 (Лекция 2 часа).

ТЕМА: Разработка проблем общей психологии. Исследования военных психологов Беларуси

Задание: Разработать по следующему плану краткий конспект лекции и представить его в письменном виде (электронный вариант):

1. Роль **Е. И. Ерьсь** в развитии психологии Беларуси в послевоенный период. Исследования Е. П. Ерьсь в области индивидуальных различий и индивидуального подхода к обучению.
2. Научная деятельность выпускников отделения (Р. И. Водейко, М. С. Клевчени и др.).
3. Научная деятельность **И. М. Розета**. Исследования памяти. Вероятностная концепция припоминания. Психология фантазии и творчества. Кон-

цепция «смещения оценок» и ее применение к различным психологическим феноменам. Исследование проблем мышления.

4. **Л. А. Кандыбович.** Военная психология и педагогика. Вклад Л. А. Кандыбовича в оформление истории психологии Беларуси в отдельную дисциплину и в ее развитие.

УСРС 5 (Семинар 2 часа).

ТЕМА: Психологические идеи французских просветителей

Задание: Составить в произвольной форме, опираясь на «Методические указания по выполнению самостоятельной работы», конспект статьи: Леденева Е. В. «Человек-машина (между Ламетри и Декартом)» – Режим доступа: <http://credonew.ru/content/view/938/62/>. Конспект представить в электронном виде.

УСРС 6 (Семинар 2 часа).

ТЕМА: Кризис в психологии начала XX-го в. Зарождение бихевиоризма. Необихевиоризм и теории социального научения

Задание: Составить в произвольной форме, опираясь на «Методические указания по выполнению самостоятельной работы», конспект статьи: Скиннер Б. «Оперантное поведение» (в кн.: «История зарубежной психологии (30-е – 60-е годы XX века)» / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М., 1986. – С. 60-97). Конспект представить в электронном виде.

УСРС 7 (Семинар 2 часа).

ТЕМА: Русская психологическая мысль второй половины XIX-го - начала XX-го вв.

Задание: Самостоятельно подобрать и составить в произвольной форме, опираясь на «Методические указания по выполнению самостоятельной работы», конспект статьи по теме: **Философско-религиозная психология. Разработка психолого-философских идей С. Соловьева в трудах С. Л. Франка.** Конспект представить в электронном виде.

УСРС 8 (Семинар 2 часа).

ТЕМА: Введение в историю психологии Беларуси. Развитие психологии в Беларуси в 20 - 30-е гг. XX-го в. Психотехники Беларуси

Задание: Составить в произвольной форме, опираясь на «Методические указания по выполнению самостоятельной работы», аннотацию источника: *Кандыбович Л.А. Психотехники Беларуси : имена и судьбы (20-30-е гг. XX ст.) / Л.А. Кандыбович, Н.Ю. Стоюхина // Минск : Тесей, 2009. – 328 с.*

Объем аннотации – 1 стр. Аннотацию представить в электронном виде.

III. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ
ПРИМЕРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РЕЙТИНГОВЫХ КОНТРОЛЬНЫХ РАБОТ
РЕЙТИНГОВЫЕ КОНТРОЛЬНЫЕ РАБОТЫ
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ
«ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ»

Требования к освоению учебной дисциплины.

Изучение учебной дисциплины «История психологии» способствует формированию у студентов целостного представления о процессе развития психологических знаний.

Рейтинговая контрольная работа №1

История развития психологической мысли в рамках философии

Вариант 1.

Заполнить таблицу по персоналиям:

а) античной психологии:

№	Ученый	Даты жизни	Место деятельности	Основные проблемы и понятия учения
1.	Фалес			
2.	Пифагор			
3.	Гераклит			
4.	Демокрит			
5.	Сократ			

б) психологии средневековья:

№	Ученый	Даты жизни	Место деятельности	Основные проблемы и понятия учения
1.	Аль-Фараби			
2.	Авиценна			
3.	Альгазен			
4.	Аверроэс			
5.	Св. Августин			
6.	П. Абеляр			
7.	Фома Аквинский			

в) Нового времени:

№ п/п	Ученый	Даты жизни	Место деятельности	Основные проблемы, понятия психологии
1.	Ф. Бэкон			
2.	Т. Гоббс			
3.	Б. Спиноза			

Теоретическая часть

1. Значение научной революции XVII в. для развития философско-психологической мысли Нового времени.
2. Основные характеристики ассоцианизма.
3. Дж. Локк как основоположник эмпирической психологии. Локк об ассоциации.
4. Предпосылки формирования эмпирической психологии во Франции XVIII в.
5. Психология в контексте немецкой философии XVIII-го в.
6. Психология на рубеже XVIII-XIX в.
7. Джемс и Джон Стюарт Милли: «ментальная механика» и «ментальная химия».

Практическая часть

1. Определите, какие из перечисленных проблем нашли отражение в концепциях и теориях конкретных мыслителей и ученых античности и средневековья:

- а) психофизическая –
- б) психофизиологическая –
- в) психосоциальная –
- г) психосоматическая –
- д) психогенетическая –

2. Прокомментируйте следующие альтернативные или идентичные суждения ученых различных периодов

А) М. Лютер: “Я думаю, что невозможно преобразовать церковь, если только с корнем не вырвать схоластического богословия, философии, логики, каковы они теперь, и не установить новых”.

Б) Ф. Бэкон: “Человек, слуга и истолкователь Природы, ровно столько совершает и понимает, сколько он охватывает в порядке Природы; свыше этого он не знает и не может ничего... Два человеческих стремления – к знанию и могуществу – поистине совпадают”. “В великой мудрости – великая печаль”.

А) Т. Гоббс: “Природа человека есть сумма его природных способностей и сил, таких, как способность питаться, двигаться, размножаться, чувство, разум и т.д. Эти способности мы единодушно называем природными, и они содержатся в определении человека как одаренного разумом животного”.

Б) Э. Кондильяк: “Человек есть не что иное, как то, что он приобрел”.

А) Г. Лейбниц: “Так как, ... проснувшись от бессознательного состояния, мы сознаем наши восприятия, то последние необходимо должны были существовать и непосредственно перед тем, хотя бы мы и вовсе не сознавали их”.

Б) Г. Гельмгольц раскрыл роль мышечных движений и ощущений в формировании пространственного образа и предложил гипотезу “бессознательных умозаключений”, сущность которой сводится к утверждению, что перцептивный образ не ограничивается тем, что идет от стимула в данный момент: восприятие, выступающее для человека как непосредственно данное, является продуктом опыта.

Вариант 2.

Заполнить таблицу по персоналиям:

а) античной психологии:

№	Ученый	Даты жизни	Место деятельности	Основные проблемы и понятия учения
1.	Платон			
2.	Аристотель			
3.	Лукреций Кар			
4.	Цицерон			
5.	Гиппократ			
6.	Гален			

б) психологии средневековья:

№	Ученый	Даты жизни	Место деятельности	Основные проблемы и понятия учения
1.	Р. Бэкон			

2.	Д. Скотт			
3.	У. Оккам			
4.	Х. Вивес			
5.	Б. Телезио			
6.	Дж. Бруно			

в) Нового времени:

№ п/п	Ученый	Даты жизни	Место деятельности	Основные проблемы, понятия психологии
1.	Дж. Локк			
2.	Г. Лейбниц			

Теоретическая часть

1. Динамическая психология И. Ф. Гербарта.
2. Эволюционизм Г. Спенсера. Психика и адаптация.
3. Развитие естествознания в 19 в. как предпосылка формирования научной психологии.
4. Основные достижения в области физиологии нервной деятельности и мозга.
5. Идея эволюции в контексте европейской культуры XIX-го в.
6. Эволюционная психология Г. Спенсера.
7. Эволюционное учение Ч. Дарвина. Эволюционно-биологическая теория эмоций.

Практическая часть

1. Определите, какие из перечисленных проблем нашли отражение в концепциях и теориях конкретных мыслителей и ученых античности и средневековья:
 - а) психохимическая –
 - б) психоневрологическая –
 - в) психопатологическая –
 - г) психобиологическая –

2. Прокомментируйте следующие альтернативные или идентичные суждения ученых различных периодов

А) Дж. Локк: “Сознание есть восприятие того, что происходит у человека в его собственном уме”.

Б) Дж. Милль выразил мысль о том, что сознание – это своего рода ментальная (психическая) машина, работа которой совершается строго закономерно в силу ее собственного внутреннего устройства, не имеющего никакого отношения к устройству организма.

А) Б. Спиноза: “Человеческое бессилие в укрощении и ограничении аффектов я называю рабством. Ибо человек, подверженный аффектам, уже не владеет сам собой, но находится в руках фортуны, и притом в такой степени, что он, хотя видит перед собой лучшее, однако принужден следовать худшему”.

Б) Л. Фейербах: “Природа не только создала простую мастерскую желудка, она воздвигла также храм мозга. Поэтому тщетно всякое умозрение, которое хочет выйти за пределы природы и человека”.

Рейтинговая контрольная работа №2

История развития психологии как самостоятельной науки

Вариант 1

Теоретическая часть

К основным методам исследования в бихевиоризме относятся:

- а)** экспериментальная интроспекция; **в)** условно-рефлекторный метод и
- б)** формирующий эксперимент; наблюдение;
- г)** феноменологическое самонаблюдение.

1. В бихевиоризме поведение понимается как:

- а)** внешние и внутренние реакции **в)** глубинные эмоциональные организма, способствующие адаптации; переживания;
- б)** совокупность социально значимых **г)** действия, контролируемые поступков; сознанием.

2. В рамках бихевиоризма стимул понимается как:

- а)** внутреннее побуждение к действию; **в)** физиологическая реакция на
- б)** страх перед наказанием; раздражитель;
- г)** внешний раздражитель.

3. Процедура преобразования абстрактных понятий в эмпирические показатели, поддающиеся наблюдению и измерению, называется:

- а) движение от абстрактному к конкретному; в) операционализация;
 б) валидизация; г) эмпирическая проверка.

5, 6, 7, 8. Соотнесите имя исследователя с положениями концепции:

5. К. Халл	А) Разработал концепцию оперантного обусловливания. Изучал различные режимы подкрепления.
6. Ф. Скиннер	Б) Считал, что в процессе научения наибольшее значение имеет не внешнее, а внутреннее (когнитивное) подкрепление, например, подтверждение гипотез относительно реальности, которые строит индивид. Поэтому его бихевиоризм нередко называют когнитивным.
7. Д. Уотсон	В) Утверждал, что основной движущей силой активности организма является <i>редукция потребности</i> , влечения (drive). Стремился построить психологию, используя гипотетико-дедуктивную методологию.
8. Э. Толмен	Г) Считал, что самые сложные формы поведения можно рассматривать как простую сумму отдельных связок «стимул-реакция». Полагал, что существование психических процессов сомнительно. Даже если психические феномены существуют, они никак не влияют на поведение индивида.

9, 10, 11, 12. Соотнесите концепции научения с именами их авторов:

9. Э.Толмен	А) Основным побудительным мотивом научения является устранение в психике индивида дисбаланса, который возникает, если он сталкивается с нерешенной задачей или проблемой. При этом решение находится внезапно: если воспринимать ситуацию целостно, сознание в определенный момент находит средства для достижения цели, проблема решается и ситуация вновь приобретает для индивида целостный и заверченный вид, дисбаланс устраняется.
10. Э.Торндайк	Б) Считал, что организм учится все время, независимо от того, подкрепляют его или нет. Такое научение не переходящее в исполнение называется <i>латентным</i> .
11. Ф. Скиннер	В) Считал, что индивид находит выход из проблемной ситуации, слепо перебирая различные возможности. Случайно обнаруживая подходящее средство решения проблемы, он достигает определенного успеха и, таким образом, приводящее к успеху поведение закрепляется. Эта закономерность получила название «закон эффекта».

12. В. Кёлер	Г) То, чему научается индивид, каким образом видоизменяется поведение, зависит в первую очередь от характера последствий. Приятные последствия представляют собой подкрепление. Крыса чаще нажимает на педаль, если непосредственно вслед за этим действием она получает кусочек пищи. Поэтому если перед учителем встает задача сформировать новые привычки, новые образцы поведения, то нужно специально создавать позитивные последствия для такого поведения, которое он считает желательным и подкреплять его.
--------------	---

13. *Представители гештальтпсихологии занимались изучением:*

- а) бессознательных процессов; в) поведения;
 б) когнитивных процессов; г) нейрофизиологических процессов.

14, 15, 16, 17, 18. *Соотнесите имена психологов с положениями концепции*

14. Ф. Скиннер	А) Разработал клиент-центрированную терапию. Считал, что только сам клиент знает, как найти выход из сложной ситуации и обладает для этого достаточными ресурсами. Основная задача терапевта – помочь ему в этом. Очень важно создать у клиента в процессе терапии опыт доверительных, искренних отношений.
15. К. Левин	Б) Считал, что исследование патологий и отклонений не имеет большого значения для психологии. Основное внимание уделял исследованию самореализованных личностей, которым удалось раскрыть свой потенциал. К характеристикам самоактуализированной личности относил принятие себя, «пиковые» переживания и др.
16. К. Роджерс	В) Занимался изучением креативного, способного к творческому решению задач, мышления. Противопоставлял свой подход к мышлению ассоцианизму и формально-логическому пониманию мышления.
17. А. Маслоу	Г) Применил принципы гештальтпсихологии для изучения проблем личности и мотивации. Считал, что для понимания поведения личности в ситуации важны не объективные параметры ситуации, а то, как ее видит сам человек, что для него является значимым. Рассматривал личность как систему связанных между собой потребностей.

18.М. Вертгеймер	Д) Считал, что личность – это уникальный набор паттернов поведения, возникший в результате индивидуальной истории подкреплений. Утверждал, что «Я», «самость» и другие понятия такого рода являются фиктивными. Не верил в свободу воли и возможность творчества.
---------------------	---

19. В концепции З. Фрейда двумя базовыми бессознательными

процессами, посредством которых образуются невротические симптомы и образы сновидений, являются:

- а) реактивное образование и в) вытеснение и изоляция;
- сопротивление; г) смещение и сгущение.
- б) проективная идентификация и
- перенос;

20. К. Г. Юнг называл архетипами:

- а) типичные для человека формы поведения;
- б) мужское начало в женщинах и женское начало в мужчинах;
- в) базовые типы личности, определяемые преобладанием у человека той или иной психической функции;
- г) врожденные психические структуры, находящиеся в глубинах коллективного бессознательного и составляющие основу

общечеловеческой символики.

21. Понятие, которое А. Адлер ввел для обозначения единства личности, обеспечивающее ее целостность:

- а) жизненный стиль; б) ядро «Я»; в) Я-концепция;
- г) «самость».

22. Для неопрейдизма характерны:

- а) акцент на подавленной сексуальности;
- б) акцент на значении социокультурных факторов для развития и функционирования психики;
- в) полный отказ от понятия бессознательного;
- г) представление о том, что человек может освободиться от своего прошлого.

23. Согласно Э. Фромму, социальный характер – это ...

- а) совокупность черт характера, которая присутствует у большинства членов данной социальной группы как результат общих для них переживаний и образа

жизни;

б) тип характера, определяющими чертами которого являются ориентация на нужды других людей и конформизм.

в) совокупность черт, которые человек демонстрирует только находясь на людях.

24. В когнитивной психологии (Дж. Брунер) отнесение объекта к той или иной рубрике человеческого опыта называется ...

а) идентификацией;

в) вапоризацией;

б) категоризацией;

г) элиминацией.

25. «В рамках..... познание понимается результата функционирования ряда узко специализированных, независимых и

когнитивно непроницаемых друг для друга блоков, имеющих собственные генетические основания, историю развития и мозговой субстрат».

а) когнитивного подхода;

в) коннекционизма;

б) модульного подхода;

г) символьного подхода.

Практическая часть

1. В чем принципиальное отличие неопрецидизма от классического прецидизма?
2. Существует ли на сегодняшний день единое видение предмета психологии среди членов научного сообщества психологов? Обоснуйте свой ответ.
3. В чем вы видите специфику развития психологии в Республике Беларусь?
4. В чем принципиальное отличие между классическим бихевиоризмом и необихевиоризмом?
5. Какие феномены детского мышления и законы развития мышления выделяет Пиаже?
6. В чем различия между необихевиоризмом (Э. Толмен, К. Халл, Б. Скиннер) и социально-когнитивным направлением в поведенческой психологии (А. Бандура, Дж. Роттер)?
7. Можно ли утверждать, что бихевиоризм исчерпал программу исследований, является «умирающим» направлением? Обоснуйте свое умозаключение.
8. Является ли Э. Торндайк бихевиористом? Обоснуйте свою точку зрения.

9. В. Кёлер	А) Основным побудительным мотивом научения является устранение в психике индивида дисбаланса, который возникает, если индивид сталкивается с нерешенной задачей или проблемой. При этом решение находится внезапно: если воспринимать ситуацию целостно, сознание в определенный момент находит средства для достижения цели, проблема решается и ситуация вновь приобретает для индивида целостный и заверченный вид, дисбаланс устраняется.
10. Ф. Скиннер	Б) Считал, что организм учится все время, независимо от того, подкрепляют его или нет. Такое научение не переходящее в исполнение называется латентным.
11. Э.Толмен	В) Считал, что индивид находит выход из проблемной ситуации, слепо перебирая различные возможности. Случайно

	обнаруживая подходящее средство решения проблемы, он достигает определенного успеха и, таким образом, приводящее к успеху поведение закрепляется. Эта закономерность получила название «закон эффекта».
12. Э.Торндайк	Г) То, чему научается индивид, каким образом видоизменяется поведение, зависит в первую очередь от характера последствий. Приятные последствия этот исследователь называл "подкреплением". Крыса чаще нажимает на педаль, если непосредственно вслед за этим действием она получает кусочек пищи. Поэтому если перед учителем встает задача сформировать новые привычки, новые образцы поведения, то нужно специально создавать позитивные последствия для такого поведения, которое он считает желательным.

13. *Одним из важнейших принципов гештальтпсихологии является:*

- | | |
|-------------------------|------------------------------|
| а) закон прегнантности; | в) закон Белла-Мажанди; |
| б) закон эффекта; | г) закон оптимума мотивации. |

14, 15, 16, 17, 18. *Соотнесите имена психологов с положениями концепции*

14. Вертгеймер	М.	А) Разработал клиент-центрированную терапию. Считал, что только сам клиент знает, как найти выход из сложной ситуации и обладает для этого достаточными ресурсами. Основная задача терапевта – помочь ему в этом. Очень важно создать у клиента в процессе терапии опыт доверительных, искренних отношений.
15. Скиннер	Ф.	Б) Считал, что исследование патологий и отклонений не имеет большого значения для психологии. Основное внимание уделял исследованию самореализованных личностей, которым удалось раскрыть свой потенциал. К характеристикам самоактуализированной личности относил принятие себя, «пиковые» переживания и др.

г) особенности телесной конституции, определяющие тип характера.

21. Для какого направления психологии характерна следующая позиция?

«Человек – единственное существо в мире, обладающее свободой воли, способное формировать себя по собственному выбору и желанию.

Человек как вид уникален, поэтому бессмысленно изучать психику и поведение животных, чтобы понять человека».

а) необихевиоризм;

в) когнитивная психология;

б) неотрейдизм;

г) экзистенциальная психология.

22. На становление когнитивной психологии огромное влияние оказал(а):

а) «физиологическая психология» В. Вундта;

в) генетическая эпистемология Ж. Пиаже;

б) деятельностный подход в советской психологии;

г) психофизика Г. Фехнера

23. В рамках модульного подхода основным методом исследования является:

а) метод двойных диссоциаций;

б) обучение нейронных сетей;

в) поведенческий эксперимент;

г) перцептивный эксперимент.

Практическая часть

1. Чем классический бихевиоризм отличается от необихевиоризма? Почему потребовалась модификация учения?
2. В чем заключаются особенности предмета и метода психоаналитического направления?
3. Что такое фи-феномен? Почему для объяснения фи- феномена не могли быть использованы подходы психологии Вундта?
4. Предположите, почему психоанализ критиковался и преследовался в Советский период развития русской психологии? Почему он получил такое распространение на современном этапе? Почему большинство людей, далеких от психологии, из всех психологов знает только З. Фрейда?
5. Выделите основные положения присущие всем теориям психоаналитического направления. Какие положения «материнской» теории были наиболее критикуемы последователями?
6. Охарактеризуйте современное состояние развития когнитивной психологии. Почему в мире наблюдается всплеск интереса к когнитивным теориям?
7. Что означает термин эмпирическая психология? Почему эмпирическая психология и экспериментальная психология – это разные понятия?
8. Чем обусловлено выделение нескольких новых школ психологии во второй половине XX века? Опишите социальную ситуацию развития

науки в тот период.

9. Почему бихевиористы считали нужным исключить сознание из предмета психологии? Какой метод исследования был разработан бихевиористами?

Рейтинговая контрольная работа №3

Современное состояние и основные тенденции развития западной психологии

Вариант 1. Теоретическая часть

Задача (задание) 1

Иерархическую пирамиду потребностей разработал:

1. К. Роджерс
2. А. Маслоу
3. У. Джемс
4. З. Фрейд

Задача (задание) 2

Философской основой гуманистической психологии является:

1. позитивизм
2. экзистенциализм
3. прагматизм
4. рационализм

Задача (задание) 3

Понятие «Я-концепция» зародилось в русле ... психологии:

1. гуманистической
2. когнитивной
3. гештальтпсихологии
4. психоанализа

Задача (задание) 4

Направление в психологии, изучающее проблемы развития личности, ее активности, самоактуализации и самосовершенствования известно как:

1. когнитивная психология
2. бихевиоризм
3. фрейдизм
4. гуманистическая психология

Задача (задание) 5

Направление в психологии, изучающее проблемы личности, анализируя свободу выбора, стремление к высшим ценностям, к справедливости,

к красоте и истине, известно как:

1. психоанализ
2. гуманистическая психология
3. когнитивная психология
4. бихевиоризм

Задача (задание) 6. *Блоковая модель переработки информации разрабатывалась в рамках:*

1. гештальтпсихологии
2. психоанализа
3. бихевиоризма
4. когнитивной психологии

Блоковая модель переработки информации разрабатывалась в рамках:

5. гештальтпсихологии
6. психоанализа
7. бихевиоризма
8. когнитивной психологии

Практическая часть

1. Какие вопросы изучал Брунер?
2. В чем роль личностного конструкта?
3. Какова суть основного постулата Келли?
4. Что изучали в Центре когнитивной психологии?
5. В чем значение метафоры компьютера для когнитивной психологии?

Вариант 2.

Теоретическая часть

Задача (задание) 1. В. Франкл известен как основоположник:

1. индивидуальной психотерапии
2. рациональной психотерапии
3. логотерапии
4. социальной терапии

Задача (задание) 2. *Влияние интеллектуальных процессов на поведение человека подчеркивает теория личности:*

1. психоаналитическая
2. гуманистическая
3. когнитивная
4. бихевиористическая

Задача (задание) 3. Основным в когнитивной теории личности является понятие:

1. схема
2. модель
3. конструкт
4. установка

Задача (задание) 4. А. Маслоу является представителем:

1. психоаналитической психологии
2. когнитивной психологии
3. гуманистической психологии
4. бихевиориальной психологии

Задача (задание) 5. Принцип, что чувства и поведение человека следует считать неадекватными, когда истолкование им ситуаций основано на иррациональных мыслях, лежит в основе подхода:

1. бихевиорального
2. когнитивного
3. психоаналитического
4. гуманистического

Задача (задание) 6. Согласно гуманистическим теориям самореализация тесно связана:

1. с комплексом превосходства
2. с самоуважением
3. с переоценкой собственного «Я»
4. со способностью любить

Задача (задание) 7. Природу человека можно познать только благодаря аффективному опыту, через который она выражается и в данном месте и в данное время, согласно ... теориям личности:

1. бихевиориальным
2. гуманистическим
3. психоаналитическим
4. когнитивным

Практическая часть

1. Чем отличается взгляд Клейн на агрессию от позиции А. Фрейд?
2. В чем суть «теории привязанности» Боулби?
3. Какова роль языка в теории Лакана?
4. Какие изменения внес Эриксон в периодизацию развития личности?
5. Какие виды идентичности выделены Эриксоном.

Рейтинговая контрольная работа №4
Российская психология в советский и постсоветский период.
Вариант 1.

Теоретическая часть

Задача 1. *Отличительная черта отечественной психологии - использование категории:*

1. деятельности
2. бессознательного
3. подкрепления
4. интроспекции

Задача (задание) 2. *В России первую экспериментальную психологическую лабораторию открыл:*

1. И.М Сеченов
2. Г.И. Челпанов
3. В.М Бехтеров
4. И. М Павлов

Задача (задание) 3. *Автором естественного эксперимента является:*

1. Р. Готтсданкер
2. А.Ф. Лазурский
3. Д. Кэмпбела
4. В. Вундт

Задача (задание) 4. *Понятие о внешних психических функций ввел в научный оборот:*

1. Л.С. Выготский
2. А.Н. Леонтьев
3. А.Р. Лурия
4. П.Я. Гальперин

Задача (задание) 5. *Цикл экспериментальных исследований, раскрывающих механизм формирования в психологии психических функций, которые представляют собой процесс интериоризации внешних форм орудийно-знаковых действий в субъективные структуры психики человека, провел*

1. П.Я. Гальперин
2. А.Н. Леонтьев
3. А.Р. Лурия
4. Н.А. Бернштейн

Задача (задание) 6. *Особое внимание проблемам мозговой локализации внешних психических функций и их нарушений уделял:*

1. Л.С. Выготский
2. А.Н. Леонтьев
3. А.Р. Лурия
4. П.Я. Гальперин

Задача (задание) 7. *Термин «условный рефлекс» предложен:*

1. Ч. Дарвиным
2. И.П. Павловым
3. И.М. Сеченовым

4. В.М. Бехтеревым

Задача (задание) 8. *Понятие «зона ближайшего развития» введено:*

1. Ж. Пиаже
2. Дж. Брунером
3. Л.С. Выготским
4. А.Н. Леонтьевым

Практическая часть

1. Что способствовало развитию экспериментально-психологических исследований в России?
2. Какие проблемные области получили наиболее активную разработку в психологических исследованиях начала XX в.?
3. Перечислите и проанализируйте показатели роста значения психологии в общественной жизни российского общества начала XX в.
4. Укажите основные научные направления в российской психологии XX в. и охарактеризуйте их особенности
5. В чем состояла суть дискуссий об объективном методе в психологии?
6. Укажите особенности отечественных экспериментально-психологических исследований
7. Охарактеризуйте понимание принципа единства теории и эксперимента в отечественной психологии XX в.

Вариант 2.

Теоретическая часть

Задача (задание) 1. *Понятие «ведущая деятельность» было выдвинуто:*

1. Л.С. Выготским
2. Д.Б. Элькониным
3. А.Н. Леонтьевым
4. С.Л. Рубенштейном

Задача (задание) 2. *Основоположником отечественной научной психологии считается:*

1. И.П. Павлов
2. Г.И. Челпанов
3. И.М. Сеченов
4. В.М. Бехтерев

Задача (задание) 3. *Основателем первого в России психологического института является:*

1. В.М. Бехтерев
2. Г.И. Челпанов
3. И.М. Сеченов
4. И.П. Павлов

Задача (задание) 4. *Психологический институт России был основан:*

1. в 1897 г.

2. в 1905 г.

3. в 1912 г.

4. в 1922 г.

Задача (задание) 5. Реактология была основана:

1. В.М. Бехтеревым

2. К.Н. Корниловым

3. И.П. Павловым

4. И.М. Сеченовым

Задача (задание) 6. Впервые понятие перцептивных действий было выдвинуто в психологии

1. когнитивной

2. отечественной

3. гештальтпсихологии

4. сознания

Задача (задание) 7. Нейропсихологические проблемы памяти в отечественной психологии изучал:

1. В.М. Бехтерев

2. А.Р. Лурия

3. П.И. Зинченко

4. Л.С. Выготский

Задача (задание) 8. Положение о единстве сознания и деятельности впервые выдвинул:

1. С.Л. Рубинштейн

2. А.Н. Леонтьев

3. Г.А. Ковалев

4. Л.С. Выготский

Задача (задание) 9. По А.Н. Леонтьеву, элементом структуры деятельности выступает:

1. поведение

2. тест, мимика

3. действие

4. активность

Практическая часть

1. Что характеризовало эмпирическую психологию в России?

2. В чем сущность разногласий между Выготским и Блонским по вопросу о происхождении мышления и речи?

3. В чем заключалась сущность полемики между Пиаже и Выготским?

4. Как развивались школа Выготского во второй половине XX в.?

5. Что понимал под деятельностью Рубинштейн?

6. Что такое направленность личности и как ее понимал С.Л. Рубинштейн?

7. Что означает принцип «творческой самодеятельности»?

8. Какие компоненты включает в себя деятельность согласно А.Н. Леонтьеву?

Рейтинговая контрольная работа №5
Педагогическая психология, психология развития и
специальная психология в Беларуси

Вариант 1.
Теоретическая часть

1. Каковы этапы развития психологической науки в Республике Беларусь?
2. Какие исторические условия определяли динамику развития психологии в Республике Беларусь?
3. Жизнь и деятельность Л.С. Выготского в Белоруссии.
4. Развитие психотехники в Беларуси.
7. Какие проблемы педагогической и возрастной психологии изучаются учеными психологической школы Республики Беларусь?

1. Связь белорусской психологии с мировой и российской наукой.
2. Жизнь и деятельность Л. С. Выготского.
3. Общие тенденции развития психологии в 1920 - 1930-е годы в БССР (деятельность В.Н. Ивановского, П.Я. Панкевича, С. Я. Вольфсона).
4. Развитие психотехники в Белоруссии (С.М.Василейский, А.А.Гайворовский, С. М. Вержбалович).
5. Научно-педагогическая деятельность Е. П. Ересь и выпускников отделения логики, психологии и русского языка филологического факультета БГУ (1947-1955 гг.).

Практическая часть

1. Каковы этапы развития психологической науки в Республике Беларусь?
2. Составить в произвольной форме аннотацию источника: Розет И.М. Что надо знать о памяти. / И.М. Розет — 3-е изд., доп. — Мн.: Народная асвета, 1982. — 128 с.

Вариант 2.
Теоретическая часть

1. Связь белорусской психологии с мировой и российской наукой.
2. Жизнь и деятельность Л. С. Выготского.
3. Общие тенденции развития психологии в 1920 - 1930-е годы в БССР (деятельность В.Н. Ивановского, П.Я. Панкевича, С. Я. Вольфсона).
4. Развитие психотехники в Белоруссии (С.М.Василейский, А.А.Гайворовский, С. М. Вержбалович).
5. Научно-педагогическая деятельность Е. П. Ересь и выпускников отделения логики, психологии и русского языка филологического факультета БГУ (1947-1955 гг.).

Практическая часть

1. Какие исторические условия определяли динамику развития психологии в Республике Беларусь?
2. Составить в произвольной форме аннотацию источника: Слепович Е. С.

«Размышление о воображении в контексте психологической практики психологии ребёнка с аномальным развитием»
<http://charko.narod.ru/tekst/cb7/slep.html>

Рейтинговая контрольная работа №6
Социальная психология в Беларуси. Современное состояние и основные тенденции развития психологии в Беларуси.

Вариант 1.

1. История создания и начало развития психологии в БГУ (Р.И. Водейко и др.).
2. История и развитие психологии в БГПУ им. М. Танка.
3. Создание и деятельность общества психологов Белоруссии.

Вариант 2.

1. Подготовка практических психологов на факультете психологии БГПУ им. М. Танка и других.
2. Кто рассматривал теоретические и методологические проблемы психологии в Беларуси?
3. Кто из психологов Беларуси внес значительный вклад в развитие социальной психологии?

ЗАДАНИЯ ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

ПРИМЕРНЫЕ ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ
по учебной дисциплине «История психологии»

1. Предмет и задачи истории психологии.
2. Периодизация истории психологии.
3. Закономерности историко-психологического процесса.
4. Принципы историко-психологического анализа.
5. Методы истории психологии.
6. Материалистическое учение о душе в античной психологии.
7. Идеалистическое учение Сократа и Платона.
8. Учение о душе Аристотеля.

9. Учение античных врачей.
10. Особенности развития психологии в средние века.
11. Фома Аквинский и его учение о душе.
12. Развитие психологии в арабском мире.
13. Развитие психологии в эпоху Возрождения.
14. Ф. Бэкон и завершение этапа развития психологии в рамках учения о душе.
15. Учение Р. Декарта - переход от исследования души к сознанию.
16. Развитие психологических знаний Р. Декартом.
17. Философские взгляды Б. Спинозы.
18. Д. Гартли как создатель первой системы ассоциативной психологии.
19. Понятие ассоциации у Дж. Беркли и Д. Юма.
20. Развитие ассоциативной психологии в XIX в.
21. Е. Спенсера об ассоциативной психологии.
22. Развитие физиологии нервной системы и органов чувств в XIX в.
23. И. Мюллер и его доктрина специфической энергии органов чувств.
24. Исследования Э. Вебера в области физиологии органов чувств.
25. Работы Е. Еельмгольца по измерению скорости нервного возбуждения.
26. Теория эволюции Ч. Дарвина.
27. Появление психофизики, психометрии и их влияние на развитие психологии как самостоятельной науки.
28. Программа В. Вундта по развитию психологии как самостоятельной науки.
29. Вторая программа И.М. Сеченова по развитию психологии как самостоятельной науки.
30. Бихевиоризм, его основатели и предмет изучения.

ПРИМЕРНЫЕ ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ
по учебной дисциплине «История психологии»

1. Необихевиоризм и его научные подходы (Э. Толмен, К. Халл).
2. Особенности оперантного бихевиоризма Б. Скиннера.
3. Причины появления гештальтпсихологии.
4. Основные идеи гештальтпсихологии М. Вертгеймера.
5. Исследования в области гештальтпсихологии В. Келлер и К. Коффки.
6. Теория поля К. Левина.
7. Предпосылки формирования психоанализа З. Фрейда.
8. Создание психоанализа, его методы и терапия.
9. Психоаналитические движения в России.
10. Движущие силы развития и структура личности по З. Фрейду.
11. Индивидуальная психология А. Адлера.
12. Взгляды А. Адлера по проблеме воспитания.
13. Начало деятельности К. Юнга.
14. Основы аналитической психологии К. Юнга.

15. Типология характеров по К. Юнгу.
16. Неофрейдизм и причины его возникновения.
17. Психоаналитическая концепция К. Хорни.
18. Психоаналитическая концепция Э. Фромма.
19. Эго-психология Анны Фрейд.
20. Историческое развитие когнитивной психологии.
21. Гуманистическая психология.
22. Личностно-центрированный подход К. Роджерса.
23. Теория самоактуализации А. Маслоу.
24. Экзистенциальная психология (Л. Бинсвангер, М.Босс, Р. Мэй).
25. Логотерапия В. Франкла.
26. Социально-экономические условия становления отечественной психологии.
27. Петербургская психологическая школа (А. Ф. Лазурский, А. П. Нечаев, М. Я. Басов).
28. Психология отношений В. Н. Мясищева.
29. Психологические взгляды Б. Г. Ананьева.
30. Исследования методологических проблем психологии С. Л. Рубинштейна.
31. Московская психологическая школа.
32. Деятельностный подход А.Н. Леонтьева.
33. Проблема формирования личности в трудах Л. И. Божович.
34. Концепции развивающего обучения (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин).
35. Пермская психологическая школа. Концепция интегральной индивидуальности В. С. Мерлина.
36. Казанская психологическая школа. Разработка проблемы индивидуального стиля деятельности в трудах Е.А.Климова.
37. Тбилисская психологическая школа. Вклад Д. Н. Узнадзе в развитие психологии установки.
38. Связь белорусской психологии с мировой и российской наукой.
39. Жизнь и деятельность Л. С. Выготского.
40. Общие тенденции развития психологии в 1920 - 1930-е годы в БССР (деятельность В.Н. Ивановского, П.Я. Панкевича, С. Я. Вольфсона).
41. Развитие психотехники в Белоруссии (С.М.Василейский, А.А.Гайворовский, С. М. Вержбалович).
42. Научно-педагогическая деятельность Е. П. Ересь и выпускников отделения логики, психологии и русского языка филологического факультета БГУ (1947-1955 гг.).
43. История создания и начало развития психологии в БГУ (Р.И.Водейко и др.).
44. История и развитие психологии в БГПУ им. М. Танка.
45. Создание и деятельность общества психологов Белоруссии.
46. История и развитие психологии в вузах Республики Беларусь.
47. Подготовка практических психологов на факультете психологии БГПУ им. М.Танка и других.

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

Основная литература

1. Оришева, О. Ф. История психологии [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс для специальностей 1–23 01 04 «Психология», 1–03 04 03 «Практическая психология» / О. Ф. Оришева // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/45457>. – Дата доступа: 02.06.2021.
2. Ящук, С. Л. История психологии : учеб.-метод. комплекс : в 2 ч. / С. Л. Ящук, А. В. Северин ; Брест. гос. ун-т. – Брест : БрГУ, 2018. – Ч. 1. – 257 с.
3. Ящук, С. Л. История психологии : учеб.-метод. комплекс : в 2 ч. / С. Л. Ящук, А. В. Северин ; Брест. гос. ун-т. – Брест : БрГУ, 2018. – Ч. 2. – 102 с.

Дополнительная литература

1. Векилова, С. А. История психологии : учеб. и практикум для вузов / С. А. Векилова, С. А. Безгодова. – М. : Юрайт, 2021. – 324 с.
2. Гальперин, П. Я. История психологии. XX век : хрестоматия для высш. шк. / П. Я. Гальперин, А. Н. Ждан. – 4-е изд. – М. : Акад. проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2002. – 829 с.
3. Ждан, А. Н. История психологии от Античности до наших дней : учеб. для студентов психол. специальностей вузов / А. Н. Ждан. – Изд. 8-е, испр. и доп. – М. : Акад. проект, 2008. – 573 с.
4. История зарубежной психологии: 30–60 г. XX в. : тексты / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М. : Моск. гос. ун-т, 1986. – 344 с.
5. История психологии в Беларуси : хрестоматия : учеб. пособие для студентов пед. специальностей вузов / авт.-сост.: Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский. – Минск : Тесей, 2004. – 415 с.
6. История психологии: период открытого кризиса (начало 10 – середина 30 гг. XX в.) : тексты : учеб. пособие для вузов / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – 2-е изд., доп. – М. : Моск. гос. ун-т, 1992. – 362 с.
7. История философии : учеб. для вузов / под ред. В. В. Васильева, А. А. Кротова, Д. В. Бугая. – М. : Акад. Проект, 2005. – 680 с.
8. Кандыбович, Л. А. История психологии в Беларуси : учеб. пособие для студентов пед. специальностей вузов / Л. А. Кандыбович ; под ред. Я. Л. Коломинского. – 3-е изд., испр. и доп. – Минск : Тесей, 2008. – 296 с.
9. Лихи, Т. История современной психологии : пер. с англ. / Т. Лихи. – 3-е изд. – СПб. [и др.] : Питер, 2003. – 446 с.
10. Марцинковская, Т. Д. История психологии : учеб. для аспирантов и соискателей системы послевуз. психол. образования : учеб. для вузов / Т. Д. Марцинковская, А. В. Юревич. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Трикта : Акад. Проект, 2011. – 521 с.
11. Полонников, А. А. Очерки истории психологии Беларуси: теоретико-методологическое исследование / А. А. Полонников. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2011. – 259 с.

12. Робинсон, Д. Н. Интеллектуальная история психологии / Д. Н. Робинсон ; пер. с англ. М. К. Тимофеева. – М. : Ин-т философии, теологии и истории, 2005. – 567 с.
13. Соколова, Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии : учеб. пособие по доп. образованию / Е. Е. Соколова. – М. : Смысл : Академия, 1995. – 652 с.
14. Хант, М. История психологии : пер. с англ. / М. Хант. – М. : АСТ, 2009. – 863 с.
15. Шульц, Д. П. История современной психологии / Д. П. Шульц, С. Э. Шульц ; пер с англ.: А. В. Говорунов [и др.]. – 2-е изд., перераб. и испр. – СПб. : Евразия, 2002. – 532 с.

КОНТРОЛЬНЫЙ
ЭКЗАМЕН

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

**УТВЕРЖДАЮ**
Первый проректор БГПУ
С.И. Коптева

13.07.2021 г.
Регистрационный № УД-3203-11/2021/уч.

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Учебная программа учреждения высшего образования
по учебной дисциплине для специальности:

1 - 23 01 04 Психология

2021 г.

Учебная программа составлена на основе образовательного стандарта Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-23 01 04 Психология, утвержденного и введенного в действие постановлением Министерства образования Республики Беларусь от . .2021 г. № , и учебного плана специальности 1-23 01 04 Психология.

СОСТАВИТЕЛЬ:

Т.Е. Черчес, доцент кафедры общей и организационной психологии, кандидат психологических наук, доцент.

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

Г.Л. Сперанская, профессор кафедры психологии и педагогики учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств», кандидат психологических наук, доцент;

С.Е. Покровская, доцент кафедры психологии образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук, доцент.

СОГЛАСОВАНО:

Педагог-психолог филиала БГЭУ «Минский торговый колледж»
магистр психологии




/Л.В.Святохо/

РЕКОМЕНДОВАНА К УТВЕРЖДЕНИЮ:

Кафедрой общей и организационной психологии Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (протокол № 11 от 19 мая 2021 г.);

Зав. кафедрой общей и организационной психологии

 /О.К.Войтко /

Научно-методическим Советом учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (протокол № 8 от 13 июля .2021 г.).

Оформление учебной программы и сопровождающих ее материалов действующим требованиям Министерства образования Республики Беларусь соответствует

Методист УМО БГПУ
Заведующий библиотекой

 С.А.Стародуб
 Н.П.Сятковская

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебная программа по учебной дисциплине «История психологии» разработана для преподавателей и студентов дневной и заочной форм получения образования Института психологии БГПУ, обучающихся по специальности 1 - 03 04 03 Психология.

Актуальность учебной дисциплины учебной дисциплины «История психологии» при подготовке психологов обусловлена рядом причин, одна из которых связана с неоднозначностью статуса психологии как гуманитарной или естественной дисциплины и крайней неоднородностью психологии. С одной стороны, в психологии очевидна преемственность проблем, идей и подходов. С другой стороны, как и многие другие науки как социогуманитарного, так и естественного цикла, психология значительно диверсифицирована, существует огромное количество направлений и школ, которые подчас значительно расходятся в понимании дисциплинарной ориентации психологии, ее предмета, задач и методов. Поэтому изучение истории психологии становится важнейшим способом выработки интегрального представления о поле психологических исследований, понимания специфики этой области знания. История психологии является комплексной дисциплиной, в рамках которой синтезируются знания по отдельным вопросам и областям психологии, воссоздается общий контекст психологической науки, ее связь с философией, математикой, естественными науками, педагогикой и медициной.

Целью учебной дисциплины является приобретение студентами теоретических знаний и практических навыков в области истории психологии.

Образовательная цель: повышение уровня информированности о роли истории психологии в системе психологических наук, ее значения для профессионального становления психолога-практика.

Воспитательная цель: состоит в обеспечении обогащения духовного мира студентов представлениями о многообразии подходов к исследованию психической реальности, помогая сориентироваться в многообразии психологических теорий, методик и определить себя как профессиональному психологу, сопоставляя свой взгляд на ту же психическую реальность различных направлений в психологии, при этом обогащая свой собственный опыт

Развивающая цель: формирование умений обобщения и анализа знаний по общей, социальной, возрастной и другим отраслям психологии, а также сопоставления их с полученными знаниями из области истории психологии, в целях формирования профессионально значимых качеств психолога.

Задачами изучения учебной дисциплины «История психологии» являются:

- познание методологических основ истории психологии;
- выявление исторических трансформаций в понимании предмета психологии;
- анализ базовых проблем психологии и основных стратегий их решения;
- изучение основных этапов исторического развития психологического

знания, главных направлений и школ в психологии;

– приобретение культуры научно-теоретического мышления, способности к анализу, сравнению, классификации фактов и теоретических положений.

Решение поставленных задач будет осуществляться посредством следующих методов и технологий: инновационные формы и методы работы (мультимедийные презентации, электронная библиотека, компьютерный тестовый контроль знаний); построение развивающего образовательного пространства; применение адекватных средств наглядности и активизации деятельности студентов (таких как, рассмотрение документированных фактов, иллюстрирующих особенности определенного психологического направления, фрагментов научно-познавательных фильмов, посвященных жизни и научной деятельности выдающихся психологов и т.д.), метод проблемного обучения и аналитического отчета.

Учебная дисциплина «История психологии» тесно связана с освоением таких дисциплин как «Общая психология», «Психология личности», «Психология развития», «Методология, теория и методы психологических исследований» и является базой для их изучения.

В результате изучения учебной дисциплины студент должен:

знать:

- место и роль истории психологии в системе психологических наук, цель, задачи и функции данной науки;
- основные закономерности и этапы развития психологической науки;
- основные школы и направления в психологической науке;
- современное состояние и важнейшие тенденции развития отечественной и зарубежной психологии;

уметь:

- грамотно использовать понятийный аппарат изучаемых психологических школ и направлений;
- определить место собственных научных изысканий в координатах изучаемых основных школ и направлений психологической науки;

владеть:

- системой знания о развитии психологической науки;
- методами анализа процесса развития историко-психологического знания; навыками анализа основных школ и направлений в психологии;
- методикой определения концептуальных и парадигмальных координат основных школ и направлений в психологии.

Изучение учебной дисциплины «История психологии» способствует формированию у студентов базовых профессиональных компетенций: определять перспективные направления научных исследований с учетом истории и современных тенденций развития психологической науки.

На изучение учебной дисциплины «История психологии» отведено всего 220 учебных часов, из них 120 – аудиторных часов на дневной форме получения образования и 36 часов аудиторных - на заочной форме получения образования.

На дневной форме получения образования дисциплина преподается на I курсе в 1 и 2 семестрах. Аудиторные часы составляют в 1 семестре 68 часов: 34 часов лекционных занятий, из них 4 УСРС; 34 часа семинарских занятий, из них 4 УСРС. На самостоятельную работу студента отведено 52 часа. Форма контроля – зачет. Аудиторные часы составляют во 2 семестре 52 часа: 28 часов лекционных занятий, из них 4 УСРС; 24 часа семинарских занятий, из них 4 УСРС. На самостоятельную работу студента отведено 48 часов. Форма контроля – экзамен.

На заочной форме получения образования дисциплина изучается на II курсе в 3 семестре и 4 семестрах и на III курсе в 5 семестре. Аудиторные часы для заочной формы получения образования на II курсе в 3 семестре составляют 10 часов: 8 часов лекционных занятий и 2 часа семинарских занятий. В 4 семестре аудиторные часы составляют 10 часов: 8 часов лекционных занятий и 2 часа семинарских занятий. Форма контроля – зачет. Аудиторные часы на III курсе в 5 семестре составляют 16 часов: 10 часов лекционных занятий и 6 часов семинарских занятий. На самостоятельную работу студента отведено 86 часов. Форма контроля – экзамен, который проводится на III курсе в 6 семестре.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

1. ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В РАМКАХ УЧЕНИЙ О ДУШЕ

1.1 Введение в историю психологии

Предмет и задачи истории психологии. Роль историко-психологического знания в построении образа психологической науки.

История психологии в контексте проблем истории науки. Основные дилеммы истории науки. Экстернализм и интернализм. Презентизм и антикваризм. Теория контекста и теория великих людей. Идеографический и номотетический методы. Проблема прогресса в науке: накопление знания или смена парадигм (Т. Кун). Основные парадигмы в психологии. Проблема периодизации истории психологии. Основные подходы к изучению истории психологии. Основные методы историко-психологического исследования. Источники по истории психологии.

Проблема научности психологии. Базовые характеристики научного знания и их применимость к психологии. Основные проблемы психологии. Краткая характеристика исторических трансформаций предмета психологии.

1.2. Психологические воззрения эпохи античности

Особенности античного общества и культуры. Социокультурные предпосылки появления рациональных идей о психической жизни в Древней Греции. Возникновение философии. Философские учения о душе как первая форма психологических знаний.

Основные этапы развития психологической мысли в Античности. Психологические идеи досократического периода. Выделение «души» из мира материальных явлений, поиск ее первоосновы. **Гераклит. Эмпедокл. Атомизм Демокрита. Пифагореизм.**

Психологические воззрения в рамках античной философии классического периода. Софисты и **Сократ**. Философия **Платона**. Учение об идеях. Познание как «припоминание». Трехчастное строение души. Психология **Аристотеля**. Определение и виды души. Ощущение, восприятие, познание. Память и припоминание. Учение об аффектах. Проблема характера.

Развитие психологических представлений в эллинистический и римский периоды. Последователи Демокрита: **Эпикур** и **Тит Лукреций Кар**. Представление о способностях души в **стоицизме**, учение об аффектах. Психологические идеи в философии **скептиков**. Значение античной философии для дальнейшего развития психологии. **Учения античных врачей: Алкмеон, Гиппократ, Гален.**

1.3 Психологическая мысль в периоды СРЕДНЕВЕКОВЬЯ и ВОЗРОЖДЕНИЯ

Общая характеристика эпохи Средневековья. Наука исламского мира в Средние века. Психологические воззрения арабоязычных последователей Аристотеля. **Авиценна. Аверроэс. Альгазен** о зрительном восприятии.

Христианство и средневековая Европа. Особенности западно-христианского подхода к рассмотрению душевной жизни человека. **Аврелий Августин** и христианское раннесредневековое мировоззрение. Значение внутреннего опыта. Учение о человеке в схоластике. Психологические аспекты философии **Фомы Аквинского**. Предвестники современной науки: **И. Дунс Скотт, У. Оккам**.

Общая характеристика эпохи Возрождения. Антропоцентризм. Культура Возрождения как почва для возникновения гуманистических идей. Исследования «человеческой природы» в рамках искусства, моральной философии, педагогики, анатомии и медицины. Психологические воззрения **Б. Телезио, П. Помпонаци, Л. Да Винчи, Ф. Меланхтона** и **Р. Гоклениуса**. Значение ренессансной медицины для формирования научного подхода к изучению человеческой психики. **Х. Л. Вивес. А. Везалий. Х. Уарте**.

2. РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В РАМКАХ ФИЛОСОФСКИХ УЧЕНИЙ О СОЗНАНИИ

2.1. Философско-психологическая мысль Нового времени в контексте научной революции (XVII в.)

Общая характеристика эпохи Нового времени. Зарождение новоевропейской науки: (Н. Коперник, И. Кеплер, Г. Галилей, И. Ньютон). Вклад Ф. Бэкона в формирование научного мировоззрения XVII в. Физика Ньютона как синтез достижений новоевропейской науки. Основные характеристики ньютоновской науки. «Дух механицизма».

Психофизическая проблема и варианты ее решения в философии XVII в. **Р. Декарт**: от «души» к «сознанию». Проблема надежных оснований научного знания. Метод радикального сомнения. Дуализм Декарта: противопоставление души и тела. Способность к осознанию («мышление») как основное свойство души. Содержание сознания: виды идей. Принцип интроспекции. Функционирование тела. Тело-машина: учение о рефлекторном принципе нервной деятельности. Проблема взаимосвязи души и тела. Учение о страстях.

Монизм **Б. Спинозы**. Единство телесного и духовного. Формы познания. Учение об аффектах. Связь воли и аффектов. Свобода как осознанная необходимость.

Философия **Г. В. Лейбница**. Учение о монадах. Психофизический параллелизм: гипотеза о предустановленной гармонии. Проблема бессознательного: малые перцепции. Апперцепция. Врожденные предрасположения.

2.2 Становление ассоциативной психологии в XVII – XVIII вв

Общая характеристика ассоцианизма. Влияние ньютонианства на

ассоциативную психологию XVII-XVIII вв. Основной пафос и характеристики эпохи Просвещения.

Становление ассоцианизма в рамках британского эмпиризма. Философия **Т. Гоббса**. Номинализм и эмпиризм Гоббса. Психика как функция материальных процессов. Значение чувственного опыта. Ощущения как основа всех психических явлений. Трактовка воли и мышления. Гоббс об ассоциации. Эгоистическая природа человека. «Левиафан» Т. Гоббса: человек и общество.

Эмпиристская психология **Дж. Локка**. Чувственный опыт как основа познания. Значение воспитания и образования. Критика врожденных идей: душа как *tabula rasa*. Роль рассудка в познании. Внешний и внутренний опыт. Идеи ощущений и идеи рефлексии. Простые и сложные идеи. Дж. Локк об ассоциации идей: естественное и случайное соединение идей. Ассоциация идей (по смежности) как источник предрассудков и заблуждений. Первичные и вторичные качества. Критика Дж. Локка Е.-В. Лейбницем.

Субъективный идеализм **Дж. Беркли**. Дж. Беркли как последователь и критик Дж. Локка. Отказ от разделения качеств на первичные и вторичные. Критика абстрактных понятий. Физические объекты как комплексы ощущений. Визуально-пространственное восприятие как продукт ассоциации идей. Знаковая природа зрительных ощущений.

Философия **Д. Юма** как кульминация традиции британского эмпиризма. Агностицизм Д. Юма. Впечатления и идеи. Значение и типы ассоциативных связей. Критика представления об объективном характере причинно-следственных связей.

Д. Гартли: нейрофизиологическая теория ассоциаций. Элементы психической жизни: ощущения, идеи, аффекции. Учение о нервных вибрациях как основе психических явлений. Большие и малые вибрации. Механизмы ассоциации и рефлекс. Удовольствие и боль как психологическая основа морали. Значение подкрепления рефлекса в воспитании и обучении.

Шотландская школа «здорового смысла» (Т. Рид, Д. Стюарт) как критическая реакция на философско-психологические идеи британского эмпиризма. Идея непосредственного познания. Врожденные принципы человеческого духа. Теория восприятия.

2.3 Психологические идеи французских просветителей

Общая характеристика французского материализма. Предпосылки формирования эмпирической психологии во Франции XVIII-го в.

Психологические идеи **Ж. Ламетри**. Ламетри и Декарт. Механицизм как принцип объяснения психических явлений. Психика и мышление как свойство организованной материи. Статус человека среди живых существ. «Человек-машина». Потребности как важнейший фактор душевной жизни.

Э. Кондильяк как последователь Локка. Сенсуализм Кондильяка. Ощущение как единственный источник психических способностей и процессов. «Человек-статуя». Мышление и ощущение.

Психологические взгляды **К. Гельвеция**. Чувственный опыт как источник познания. Производность мышления от ощущений. Понятия души и духа. Природное равенство людей и причины «неравенства умов». Значение социального окружения и воспитания для формирования способностей. Критика Гельвеция у Д. Дидро.

Вклад **Ж.-Ж. Руссо** в развитие психологии. Природа человека. «Естественный человек» и пагубное влияние цивилизации. Развитие ребенка и система воспитания.

П.-Ж. Кабанис. Мышление как функция мозга.

3. РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX-ГО ВЕКА. ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВЫДЕЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ В САМОСТОЯТЕЛЬНУЮ НАУКУ

3.1 Ассоциативная психология XIX-го в.

XIX-ый век как период социально-экономических и культурных трансформаций в западном обществе. Статус психологии как области знания на рубеже XVIII-XIX в. Популяризация термина «психология» Х. Вольфом, его психология способностей. Критика Х. Вольфа И. Кантом. Кант о невозможности психологии как науки.

Английский ассоцианизм и «дух позитивизма». «Ментальная механика» **Джеймса Милля** как вершина классического ассоцианизма. Ощущения и идеи. Закон ассоциаций. Одновременные и последовательные ассоциации. Трактровка мышления.

И. Ф. Герbart как представитель ассоцианизма и основоположник немецкой эмпирической психологии. Ученики Гербарта. Возможность применения математики для описания психической жизни. Представление как основной элемент душевной жизни. Учение о статике и динамике представлений. Типы связей между представлениями. Области сознания. Понятие порога ощущения. Динамика представлений. Вытеснение и возможности осознания. Понятия апперцепции и апперцептивной массы.

Джон Стюарт Милль: начало кризиса ассоциативной психологии. «Ментальная химия». Образование сложных идей. Законы ассоциации.

Психология **А. Бена**. Психология и физиология. Психические процессы и телесная организация. Первичные свойства ума. Творческая ассоциация. Рефлекторное и волевое поведение. Формирование навыков. Принцип проб и ошибок.

Эволюционная психология **Г. Спенсера**. Предмет психологии. Внутренние и внешние отношения. Законы эволюционного развития. Психика как механизм адаптации к среде, генезис психики. Принцип ассоциации как основной закон психического развития. Механизм наследования повторяющихся ассоциаций. Социал-дарвинизм Спенсера.

Значение ассоцианизма для дальнейшего развития психологии.

3.2 Влияние физиологии на становление психологии как науки.

Зарождение экспериментальной психологии

Естественнонаучные предпосылки возникновения экспериментальной психологии. Ранние исследования функционирования мозга и нервной системы.

М. Холл: понятие рефлекторной дуги. **Ф. И. Галль:** френология. Корреляции между строением черепа (формой мозга) и психическими особенностями индивида. Прикладная френология. Физиология **П. Флуранса:** от корреляционного к экспериментальным методам изучения нейрофизиологических функций. Методы экспериментальной психологии XIX в. Закон **Белла-Мажанди** как анатомическая основа учения о рефлекторной дуге. Эксперименты **И. Мюллера.** Закон «специфической энергии органов чувств».

Локализация функций головного мозга. **П.-П. Брока.** Эксперименты **Г. Фритча** и **Э. Хитцига.** **Э. Дюбуа-Реймон:** электрофизиология.

Формирование немецкой системы университетского образования в XIX в. как предпосылка развития психологии в Германии. Становление экспериментальной психологии.

Э.Вебер. Физиология органов чувств. Опытное подтверждение теории порога чувствительности. Закон Вебера-Фехнера. **Г. Т. Фехнер:** психофизика. Выявление количественных отношений между ощущением и раздражителем. Абсолютный порог и порог дифференциации. Психофизические методики. Возникновение психометрии. Изучение скорости протекания психических процессов **Ф. Дондерсом.** Закон Дондерса. Метод вычитания.

Г. Л. Гельмгольц как основоположник психофизиологии. Измерение скорости нервных импульсов. Изучение зрения и слуха. Теория восприятия. Ощущения как «символы» физических объектов. Теория бессознательных умозаключений.

4. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИИ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ НАУКИ

4.1 Организационная и научная деятельность В.Вундта. Немецкая психология на рубеже XIX-го и XX-го вв.

Организационная и издательская деятельность **В. Вундта.** Создание экспериментальной лаборатории при Лейпцигском университете. Основание Института экспериментальной психологии. Журнал «Психологические исследования».

В. Вундт: предмет, метод и задачи психологии как самостоятельной науки. Опосредованный и непосредственный опыт. Непосредственный опыт как предмет психологии. «Физиологическая психология». Эксперимент и интроспекция. Требования к эксперименту. Изучение элементов сознания. Ощущения и чувства. Трехмерная модель чувств. Организация элементов сознательного опыта. Ассоциативные и апперцептивные связи. Апперцепция, внимание, воля. Волюнтаризм Вундта. Учение о законах психической жизни. Понятие психической причинности.

Культурно-историческая психология В. Вундта. Высшие психические функции как предмет «психологии народов». Методы изучения высших психических функций. Физиологическая психология В. Вундта и объективная психология И. М. Сеченова.

Значение деятельности В. Вундта для развития психологии. Влияние В. Вундта на становление психологии в Америке.

Немецкая психология на рубеже XIX-го и XX-го вв. Германия как мировой центр научной психологии. Распространение и развитие экспериментальной психологии в Германии. Появление альтернативных психологии В. Вундта подходов. Противодействие немецких философов развитию психологии.

Г. Эббингауз: начало опытного исследования высших психических функций. Экспериментальное изучение памяти. Методы исследования памяти. Процесс формирования ассоциаций. Факторы, влияющие на запоминание и забывание. «Кривая забывания».

Экспериментальная деятельность **Г. Э. Мюллера**. Исследования памяти. Влияние предварительной установки и субъективных состояний на запоминание. Осмысленность и запоминание. Интерференционная теория забывания.

Описательная феноменология **Ф. Brentano**. Предмет и методы психологии. Poleмика с Вундтом. Психические феномены (акты сознания) как подлинный предмет психологии. Внутреннее восприятие психических феноменов. Интенциональность, активность и единство как характеристики психических явлений. Классификация актов сознания.

К. Штумпф. Феноменологический подход к психическим явлениям. Психические функции как предмет психологии. Интеллектуальные и аффективные функции.

Вюрцбургская школа психологии. О. Кюльпе как основатель и главный теоретик школы. Экспериментальное исследование мыслительных процессов. Метод «систематической экспериментальной интроспекции». Безобразное мышление: несводимость мышления к сенсорным процессам. **К. Бюлер:** классификация мыслей. **Н. Ах.** Целенаправленный характер мышления. Понятия установки и детерминирующей тенденции. Poleмика представителей школы с В. Вундтом.

«Описательная психология» **В. Дильтея**. Предмет и метод естественных и гуманитарных наук. Психология как основа «наук о духе». Душевная жизнь в историко-культурном контексте. Переживание, понимание, истолкование. Poleмика Г. Эббингауза с В. Дильтеем. «Понимающая психология» Э. Шпрангнера.

4.2 Становление научной психологии в Америке.

Структурализм и функционализм

Институциональные предпосылки бурного развития психологии в Америке

конца XIX-го в. Особенности американской системы университетского образования. Американская психологическая ассоциация. Перемещение центра психологической науки в США.

Э. Титчнер как основатель структурализма. В. Вундт и Э. Титчнер: преемственность и расхождения. Сознательный опыт как предмет психологии. Задачи психологии. Техника самонаблюдения: аналитическая интроспекция. Ошибка стимула. Элементы сознания: ощущения, образы, чувства. Характеристики элементов сознания. Полемика о безобразности мышления. Сознание и разум. Примат научной психологии, отрицание Э. Титчнером прикладного значения психологии. Причины заката структурализма как направления в психологии.

Функциональная психология. Предыстория функционализма. Значение работ Ч. Дарвина, Е. Спенсера, Ф. Еальтона.

У. Джеймс как предтеча функционализма. Организационная и просветительская деятельность У. Джеймса. Прагматизм как философская основа психологии У. Джеймса. Практическое значение психологии. Функциональный характер психики. Сознание как «поток». Непрерывность, изменчивость, избирательность сознания. Теория эмоций Джеймса-Ланге. Идеомоторная теория поведения. Концепция личности. Физическое, социальное и духовное «Я».

Функционализм как альтернатива подходам В. Вундта и Э. Титчнера. Предмет и задачи функциональной психологии. Утилитарная направленность функционализма.

Чикагская школа функционализма. **Д. Дьюи.** «Теория рефлексорной дуги в психологии». Психика как орудие приспособления к окружению. Инструментализм Д. Дьюи.

Д. Энджелл. Предмет и задачи психологии. Психические операции как посредники между организмом и средой. Функциональная полезность сознания. Целенаправленный характер сознания и его роль в приспособительном поведении. Взаимосвязь психических и физических функций.

Г. Кэпп. Психическая деятельность как предмет психологии. Адаптивная функция психики. Приспособительное поведение. Характеристики адаптивного акта. Трактовка эмоций.

Колумбийская школа функционализма. **Р. Вудворте.** Сознание и поведение как предмет психологии. Динамическая психология. Мотивация и механизм поведения.

Приоритет объективных методов в рамках функционализма. Вклад функционализма в развитие психологии. Влияние функционализма на развитие прикладной психологии в Америке.

4.3 . Формирование отраслей психологии

Сравнительная психология. Истоки сравнительной психологии в эволюционном учении **Ч. Дарвина.** Эволюция посредством естественного отбора.

Исследование эмоциональных проявлений у человека и животных.

Исследования поведения животных. **Дж. Романее:** «Интеллект животных». «Закон экономии» **К. Л. Моргана.** Теория тропизмов **Ж. Леба.**

Дифференциальная психология. **Ф. Гальтон.** Психическая наследственность. Евгеника. Исследования индивидуально-психических различий. Связь умственных и сенсорных способностей. Метод тестов. Антропометрическая лаборатория.

Дж. Кеттел: диагностика индивидуальных различий. Развитие метода тестов.

А. Бине: диагностика интеллектуального развития. Стадии развития понятийного мышления. Шкала Бине-Симона.

Психология развития. **С. Холл.** Исследования формирования психики детей. Биологическая предзаданность человеческого развития. Теория рекапитуляции. Стадиальное развитие психики. Педология. Периодизация психического развития детей **К. Еетчинсона.**

Педагогическая психология **Э. Меймана.** Стадии интеллектуального развития ребенка.

Э. Клапаред. Саморазвитие врожденных задатков. Подражание и игра. Этапы развития мышления у детей. Синкретизм детского мышления.

Дж. Болдуин. Наследственность и социальная среда. Влияние общества на формирование личностных качеств. Стадии психического развития детей. Ассимиляция и аккомодация.

В. Штерн. Персоналистская концепция личности. Теория конвергенции. Стадии развития речи у детей.

К. Бюлер. Эвристическая теория речи. Формирование психики как творческий процесс. «Ага-переживание». Стадии психического развития детей.

М. Мид: этнопсихология детства. Социокультурные факторы в психическом развитии детей. Понятие инкультурации.

Появление клинической психологии. «Клиническая психология» **Л. Уитмера.** Методы диагностики и лечения отклонений в умственном развитии школьников.

Х. Мюнстерберг. Психическое отклонение как неспособность к адаптации. Терапевтический метод **Х. Мюнстерберга.**

Ж.-М. Шарко. Исследования истерии. Гипноз как терапевтический метод. **Психиатрическая школа в Нанси** (**О. Льебо, И. Бернгейм**). **П. Жане.** Феномен психического автоматизма. Концепция подсознательного.

Значение идей **З. Фрейда** для развития клинической психологии.

Социальная психология. «Психология народов» **М. Лацаруса** и **Х. Штейнтала.** Понятие «народного духа». «Психология народов» **В. Вундта.**

Влияние социологии **Э. Дюркгейма** на развитие социальной психологии. Понятие социального факта. Коллективные представления.

«Психология масс». **Г. Тард.** Роль иррациональных факторов в социальном поведении людей. Внушение и подражание. Полемика Тарда с Дюркгеймом. **Г.**

Лебон. Феномен «массы». Индивид и толпа.

У. Макдугалл: инстинкт и социальное поведение.

Возникновение промышленной и организационной психологии. **У. Скотт.** Исследования в области рекламы. Работа над проблемами подбора персонала и управления. **Х. Мюнстерберг.** Психотехника.

5. ЗАПАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ В XX - XXI ВВ.

5.1 Кризис в психологии начала XX-го в. Зарождение бихевиоризма.

Необихевиоризм и теории социального научения

Кризисная ситуация в психологии начала XX-го в. Проблематичность психологии как объективной науки. Идейные и методологические аспекты кризиса. **К. Бюлер, Л. С. Выготский и С. Л. Рубинштейн** о ситуации кризиса.

Истоки бихевиоризма. Русская объективная психология: условно-рефлекторная теория **И. П. Павлова**, «рефлексология» **В. М. Бехтерева**. Предбихевиоризм **Э. Торндайка:** закон эффекта.

Этапы развития бихевиоризма. Классический бихевиоризм **Дж. Уотсона**. Критика интроспекции. Психическая деятельность как система моторных реакций. Схема «стимул-реакция». Бихевиористское толкование мышления и эмоций. Проблема научения. Причины популярности бихевиоризма.

Возникновение необихевиоризма. «Когнитивный бихевиоризм» **Э. Толмена**. Молярная теория поведения. Причины поведения. Промежуточные переменные. Когнитивная теория научения. Ожидания организма. Гипотезы. Гештальт-знаки. Когнитивная карта. Латентное научение.

Необихевиоризм **К. Халла** Психология как математически обоснованная наука. Гипотетико-дедуктивная теория поведения. Роль условных рефлексов в поведении. Промежуточные переменные. Потребность и потенциал реакции. Значение подкрепления в поведении. Уменьшение потребности и сила навыка. Законы наименьшей работы.

Радикальный бихевиоризм **Б. Скиннера**. Теория оперантного научения. Респондентное и оперантное поведение. Принципы оперантного обусловливания. Значение подкрепления. Виды и режимы подкрепления. «Поведенческая инженерия» и программа преобразования общества.

Теория социального научения **А. Бандуры**. Научение через наблюдение. Косвенное подкрепление. Компоненты научения через наблюдение. Социализация и усвоение поведенческих навыков. Теория самоэффективности. Составляющие самоэффективности. Психотерапия как процесс научения.

Дж. Роттер. Переменные поведения. Формула поведения. Экстернальный и интернальный локусы контроля.

Тенденции развития поведенческого направления на современном этапе.

5.2 Становление психоаналитической традиции.

Фрейдизм и неопрейдизм

Предпосылки возникновения психоанализа. Основные направления

разработки темы бессознательного в философии, психологии и медицине до появления психоанализа. Бессознательное в концепциях Е.-В. Лейбница, И. Ф. Еербарта, Е. Т. Фехнера, Е. Еельмольца. Исследования Ж.-М. Шарко, П. Жане, И. Бернгейма и О. Льебо. Причины влиятельности учения о бессознательном З. Фрейда.

Психоанализ З. **Фрейда** как теория и терапевтическая техника. Катартический метод лечения истерии. Понятие вытеснения. Защитные механизмы психики. От гипноза к методу свободных ассоциаций. Анализ сновидений и ошибочных действий. Первая топика: «сознание - предсознательное - бессознательное». Теория сексуальности. Стадии психосексуального развития. Эдипов комплекс. «Эрос» и «Танатос». Вторая топика: «Оно - Я - Сверх-Я». Принципы и проблемы психоаналитической практики.

Восприятие психоанализа в западной культуре первой трети XX-го века. Ситуация раскола в психоаналитическом движении. Создание альтернативных версий психоанализа учениками Фрейда.

«Аналитическая психология» **К. Г. Юнга**. Разногласия с Фрейдом. Коллективное бессознательное и архетипы. Самость и индивидуация. Психологические типы.

«Индивидуальная психология» **А. Адлера**. Расхождения между З. Фрейдом и А. Адлером. Общественный интерес, чувство неполноценности и стремление к превосходству. Механизм компенсации и ее виды. Творческое «Я». Понятие жизненного стиля. Типы развития личности. Психология мужчины и женщины.

Психоанализ **О. Ранка**. «Травма рождения». Психотерапевтическая техника О. Ранка. Травма и опыт свободы. Концепция «волевой терапии».

Теория личности после Фрейда.

Эго-психология. Автономия «Я» и проблемы адаптации. **Х. Хартманн**. Первичные и вторичные автономные функции «Я». Детский психоанализ **А. Фрейд**. «Я» и защитные механизмы. **Э. Эриксон**. Психосоциальная идентичность. Стадии развития личности. Кризисы идентичности.

Основные особенности неофрейдизма. Социокультурные факторы и психика.

Фрейдомарксизм **В. Райха**. Подавленная сексуальность и возникновение неврозов. Социальные механизмы подавления сексуальности. Идея сексуальной революции. Типы характера. Характерологический панцирь. Телесно-ориентированная терапия В. Райха.

К. Хорни. Социокультурная обусловленность неврозов. Базальная тревога. Стратегии преодоления тревоги и типы личности. Модель женской психологии.

Психоанализ **Э. Фромма**. Невроз и моральный конфликт. Понятие социального характера и его типы. Гуманистический психоанализ.

Структурный психоанализ **Ж. Лакана**. Значение речи и языка в психоанализе. «Воображаемое - Символическое - Реальное». Стадия зеркала. Фигура Другого. Критика американской эго-психологии. Воображаемое «Я» (moi) и субъект бессознательного (je). Пустая и наполненная речь.

Современное состояние и тенденции развития психоанализа.

5.3. Возникновение гештальтпсихологии

Предпосылки возникновения гештальтпсихологии. Идеи целостности восприятия в философии И. Канта, Ф. Brentano, Э. Маха. Опыты Х. Эренфельса: обнаружение гештальт-качества.

Берлинская школа гештальтпсихологии. **М. Вертхаймер. К. Коффка. В. Келер.** Критика психологического атомизма. Феноменологический метод как антитеза аналитической интроспекции. Фи-феномен. Исследования восприятия. Основные законы восприятия. Закон транспозиции. Закон фигуры и фона. Закон прегнантности. В. Келер: нейрофизиологическое обоснование гештальттеории.

Гештальт-исследования мышления. Исследования интеллектуального поведения высших приматов. Творческое мышление и его фазы. Понятие инсайта.

Лейпцигская школа гештальтпсихологии. Ф. Крюгер, Г. Фолькельт. Понятие комплексного переживания.

К. Левин. Теория поля. Годологическое пространство. (Квази)потребности. Психологическое поле и его характеристики. Проблема целенаправленного поведения. Исследования в области социальной психологии. Групповая динамика. Стили руководства.

Гештальтпсихология и гештальттерапия. Терапевтическая техника **Ф. Перлза** как синтез идей гештальтпсихологии и психоанализа. Принцип целостности. Невроз и незавершенные гештальты. Типы невротических механизмов.

5.4 Гуманистическая и экзистенциальная традиции в психологии

Гуманистический и экзистенциальный подходы: общность и различия. Философские истоки экзистенциального направления в психологии.

С. Кьеркегор, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр о проблеме подлинности человеческого существования. Диффузность экзистенциальной психологии.

Экзистенциальный анализ **Л. Бисвангера.** Критика ортодоксального психоанализа. Уникальность человеческой жизни. Понятие «здесь-бытия» (Dasein). Модусы человеческого существования. Физический, социальный мир и мир «самости». Причины возникновения неврозов.

Экзистенциальный психоанализ **Ж.-П. Сартра.** Критика фрейдова учения о бессознательном. Дорефлективное сознание. Свобода и ответственность. Человеческая жизнь как «проект». Учение о первоначальном выборе.

«Третья венская школа» (В. Франкл, А. Лэнгле). **В. Франкл.** Учение о стремлении к смыслу. Экзистенциальный вакуум и ноогенные неврозы. Источники смысла. Проблема человеческой свободы. Самоотрансценденция и самоотстранение. Логотерапия.

Еуманистическое направление как психология «третьей силы». Предшественники гуманистической психологии: Ф. Brentano, О. Кюльпе, У.

Джеймс, В. Штерн. Категория личности в гуманистической психологии.

Теория личностных черт **Г. Олпорта**. Личность как разомкнутая система. Ядро личности. Принцип функциональной автономии мотивов. Методы исследования личности.

Теория самоактуализации **А. Маслоу**. Проблема мотивации. Самоактуализация. Иерархия потребностей. Самоактуализирующаяся личность и ее характеристики.

Психология **К. Роджерса**. Стремление к самореализации. Процесс формирования личности. Безусловное и обусловленное позитивное внимание. Типы личности и их характеристики. Механизм возникновения невроза и психоза. Личностно-ориентированная терапия.

Экзистенциально-гуманистическая психотерапия: **Р. Мэй, И. Ялом, Дж. Бьюдженталь**.

5.5 Когнитивная психология. Современное состояние и основные тенденции развития западной психологии

Предпосылки возникновения когнитивной психологии. «Когнитивная революция». Истоки когнитивного движения в психологии. Психология В. Вундта. Необихевиоризм Э. Толмена. Гештальтпсихология. Исследования интеллекта Ж. Пиаже.

Генетическая психология **Ж. Пиаже**. Метод клинической беседы. Исследования когнитивного развития детей. Генетическая эпистемология. Теория формирования интеллектуальных структур и понятий. Роль интеллекта в адаптации. Ассимиляция и аккомодация. Операциональная теория интеллекта. Стадии развития мышления.

Становление когнитивной психологии. «Компьютерная метафора». Деятельность Дж. Миллера и Дж. Брунера. **Дж. Брунер**. Понятие социального восприятия. Структура восприятия. Теория перцептивных гипотез. Трактовка интеллекта. Методика образования искусственных понятий. **У. Найссер**. Природа познания. Методы исследования познавательных процессов. Модели переработки информации в когнитивной психологии. Исследования памяти. Когнитивный подход к бессознательному.

Теория структурного баланса **Ф. Хайдера**. Теория коммуникативных актов **Т. Ньюкома**. Теория когнитивного диссонанса **Л. Фестингера**.

Когнитивная и когнитивно-поведенческая психотерапия. Теория «личностных конструкторов» **Дж. Келли**. Невроз и неадаптивное мышление. Методический принцип «репертуарных решеток». Терапия фиксированных ролей. «Рационально-эмотивная терапия» **А. Эллиса**. «Самопоражающие» мысли и методы работы с ними. «Когнитивная терапия» **А. Бека**.

Системный кризис психологии конца XX века. Интеграционные и дезинтеграционные тенденции, эклектизм современной психологии. Естественнонаучный и гуманитарный идеалы построения психологии. Статус психологии как науки. Фундаментальная и прикладная психология.

Методологические проблемы современной психологии. Влияние конструкционизма и постмодернизма на методологию современной психологии.

6. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИИ В РОССИИ

6.1. Русская психологическая мысль второй половины XIX-го - начала XX-го вв.

Особенности развития российской психологии. Предшественники научной психологии в России: **К. Д. Кавелин** и **И. М. Сеченов**. Институционализация психологии на рубеже XIX-XX вв. Возникновение научных психологических сообществ. Основные направления русской психологии. Значение работ **И. М. Сеченов** для русской экспериментальной психологии (**И. И. Ланге**, **Ф. Лазурский**, **С. С. Корсаков**). Эмпирическое направление в психологии (**А. П. Нечаев**, **Г. И. Челпанов**). Интроспекция и эксперимент. Философско-религиозная психология. Разработка психолого-философских идей **С. Соловьева** в трудах **С. Л. Франка**.

Проблемы мышления и языка в работах **А. А. Потебни**.

Наука о поведении и ее развитие в концепциях **И. И. Павлова**, **В. М. Бехтерева**, **А. А. Ухтомского**. Дальнейшая судьба русского поведенческого направления.

Зарождение русского педологического движения.

Психоанализ в дореволюционной России.

6.2 . Российская психология в советский и постсоветский периоды

Особенности развития психологии в Советской России.

Марксизм и психология. Реактология **К. Н. Корнилова** как попытка согласования психологии с принципами марксизма.

Психология социального бытия **Г. Г. Шпета**.

Значение исследований **И. П. Павлова**, **В. М. Бехтерева** для развития психологии в России.

Формирование и развитие прикладных направлений в психологии. Советская психотехника. Работы **И. Н. Шпильрейна**. Развитие советской педологии. Теории психического развития **М. Я. Басова**, **И. И. Блонского** и **А.Б. Залкинда**.

Психоаналитическое движение. Деятельность **И. Д. Ермакова**. Значение идей **С. И. Шпильрейна** в мировой и российской истории психоанализа.

Основные школы советской психологии (30-60 гг. XX в.). «Школа Выготского». Культурно-историческая психология **Л. С. Выготского**. «Гомельский период» жизни и деятельности **Л. С. Выготского**. Вклад в развитие детской психологии. Проблема соотношения мышления и речи. Психологическая теория деятельности **А. Н. Леонтьева**. Нейропсихология **А. Р. Лурии**. Развитие детской психологии в работах **Д. Б. Эльконина**, **А. В. Запорожца**, **Л. И. Божович**. Концепция поэтапного формирования умственных действий **П. Я. Гальперина**.

«Школа Рубинштейна». Деятельностный подход **С. Л. Рубинштейна**: проект построения марксистской психологии. Принцип единства сознания и деятельности.

«Грузинская школа» **Д. Н. Узнадзе**. Исследования феномена бессознательного в рамках «теории установки».

«Психология отношений» **В. Н. Мясищева. Б. Г. Ананьев**: идея «человекознания» как комплексного подхода к изучению человека.

Вклад **Б. М. Теплова** в развитие дифференциальной психологии. Проблема способностей. Проект дифференциальной психофизиологии.

Особенности психологии постсоветского периода. Пересмотр принципиальных позиций советской психологии. Основные направления российской психологии на современном этапе. Плюрализм методологических ориентаций. Воссоздание Российского психологического общества. Развитие теоретических и прикладных сфер психологической науки.

7. СТАНОВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В БЕЛАРУСИ

7.1. Введение в историю психологии Беларуси. Развитие психологии в Беларуси в 20 - 30-е гг. XX-го в. Психотехники Беларуси

Методологические основы систематизации и изложения материала. Проблемы изучения истории психологии в Беларуси. Источники по предмету. Белорусская психология в контексте российской и мировой психологической науки. Развитие психологии Беларуси в дореволюционный период. Общая характеристика динамики развития психологии в Беларуси.

Развитие системы народного образования в Беларуси. Особенности институционализации психологии в республике. Деятельность академика АН БССР **И. Я. Панкевича** (1895-1944 гг.): разработка проблем политехнического образования, истории педагогики и психологии. Роль профессора **Н. Ивановского** (1867-1939 гг.) в разработке первой программы по психологии в БГУ и преподавании курса общей психологии. «Метод сведения в науке и философии». Деятельность академика АН БССР **С. Я. Вольфсона** (1894-1941 гг.) на посту академика-секретаря отделения общественных наук АН БССР и его вклад в развитие психологии.

8. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ БЕЛАРУСИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX-ГО - НАЧАЛЕ XXI-ГО ВВ.

8.1. Разработка проблем общей психологии. Исследования военных психологов Беларуси

Основные особенности развития психологии в Беларуси в послевоенный

период. Появление в Беларуси первого отделения подготовки профессиональных психологов на базе университетского образования. Деятельность сотрудников отделения логики, психологии и русского языка на филологическом факультете БЕУ. Роль **Е. И. Ересь** в развитии психологии Беларуси в послевоенный период. Исследования Е. П. Ересь в области индивидуальных различий и индивидуального подхода к обучению. Научная деятельность выпускников отделения (Р. И. Водейко, М. С. Клевчени и др.).

Разработка проблем общей психологии в Беларуси. **В. М. Ковалгин**: рефлексорная теория ощущений.

Научная деятельность **И. М. Розета**. Исследования памяти. Вероятностная концепция припоминания. Психология фантазии и творчества. Концепция «смещения оценок» и ее применение к различным психологическим феноменам. Исследование проблем мышления.

В.И. Секун. Теория психической регуляции деятельности. Прикладные исследования В. И. Секуна.

Г. М. Кучинский. Оппозиция деятельностного подхода в психологии и методологии общения. Методология общения как основа исследований Е. М. Кучинского. Изучение феномена речевого общения. Психология внутреннего диалога. Внутренний диалог и мышление. Разработка теоретико-методологических проблем феноменологической психологии.

Военные психологи Беларуси. Исследования **А. Т. Ростунова** в области инженерной психологии и психологии труда. Психологические проблемы формирования профессиональной пригодности.

Разработки **М. А. Кремня** в сфере авиационной, инженерной психологии, психологии труда и управления.

Л. А. Кандыбович. Военная психология и педагогика. Вклад Л. А. Кандыбовича в оформление истории психологии Беларуси в отдельную дисциплину и в ее развитие.

8.2. Педагогическая психология, психология развития и специальная психология в Беларуси.

Б. А. Бенедиктов. Исследование вопросов психологии обучения, воспитания и управления учебно-воспитательным процессом в высшей школе. Психология устной речи и мышления.

Ф. И. Иващенко. Исследование проблем трудового воспитания и самоопределения школьников. Работы **С. В. Кондратьевой** в области педагогической и возрастной психологии. Исследования социальной перцепции и рефлексии. Психология педагогического творчества и педагогического общения. Исследования **Ю. Н. Карандашева** в области психологии развития.

Научная и организационная деятельность **Е. С. Слепович**. Формирование белорусской школы специальной психологии.

8.3. Социальная психология в Беларуси.

Современное состояние и основные тенденции развития психологии в Беларуси

Я. Л. Коломинский. Социально-психологическая концепция онтогенеза. Исследования закономерности функционирования системы личностных взаимоотношений в малых группах. Понятия социально-психологической рефлексии, социально-психологической перцепции, социометрических установок личности и методы изучения данных феноменов. Социальная педагогическая психология. Концепция педагогического взаимодействия, типология стилей педагогического взаимодействия. Создание кафедры общей и детской психологии БГПУ им. Максима Танка, деятельность сотрудников кафедры.

И. А. Фурманов. Исследования проблем агрессивного поведения. Насилие в межличностных отношениях.

Л. А. Пергаменщик как основатель научно-практического направления «кризисная психология». Социокультурный и профессионально-психологический контекст возникновения направления. Теоретические основания: кризисная психология и экзистенциальная традиция в философии и психологии. Кризисная психология как социальный проект. Деятельность «Белорусского центра кризисной психологии».

Ю. А. Коломейцев. Социально-психологические проблемы спортивной деятельности.

Современное состояние и основные тенденции развития психологии в Беларуси.

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ»
для специальности Психология (дневная форма получения высшего образования)**

Номер части, раздела, темы, занятия	Название раздела, темы, занятия	Количество аудиторных часов				Самостоятельная работа студентов	Методические пособия, средства обучения	Литература	Формы контроля знаний
		Лекции	Практические занятия (семинарские)	Управляемая самостоятельная работа студентов					
				Лекции	Семинары				
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>
1.	Раздел 1. Формирование и развитие психологических представлений в рамках философских учений о душе.	4	6	2	-	10			
1.1	Введение в историю психологии	2	2	-	-	4			
	1.1.1 Предмет и задачи истории психологии. Основные парадигмы в психологии. Основные методы историко-психологического исследования. Основные проблемы психологии. Краткая характеристика исторических трансформаций предмета психологии.	2	-	-	-	2	Мультимедийная презентация	[1] Доп. [1] [10]	Устный опрос
	1.1.2 Основные парадигмы в психологии. Основные методы историко-психологического исследования. Основные проблемы психологии. Краткая характеристика исторических трансформаций предмета психологии.	-	2	-	-	2	УМК Конспект лекций	[1] [2] Доп. [1] [10]	Устный опрос

1.2	Психологические воззрения в эпоху Античности.	2	2	-	-	4	-	-	-
	1.2.1 Социокультурные предпосылки появления рациональных идей о психической жизни в Древней Греции. Психологические идеи досократического периода (Милетская школа, Пифагор, Гераклит, Эмпедокл, Демокрит). Психологические представления в рамках античной философии классического периода. (Платон и Аристотель). Развитие психологических взглядов в эллинистический и римский периоды. Скептицизм.	2	-	-	2	4	Мультимедийная презентация	[1] [2] Доп. [10] [14]	Устный опрос
	1.2.2 Основные этапы развития психологической мысли в рамках древнегреческой философии. Специфика доклассического периода. Учение об индивидуальной и мировой душе Платона. Структура души. Концепция души у Аристотеля. Способности души. Психология эллинистического и римского периода: общая характеристика.	-	2	-	-	-	УМК Конспект лекций	[1] [2] Доп. [9] [10]	Устный опрос
1.3	Психологическая мысль в периоды Средневековья и Возрождения.	-	2	2	-	2			
	1.3.1 Общая характеристика эпохи Средневековья. Психологические воззрения арабоязычных философов (Авиценна, Аверроэс). Особенности западно-христианского подхода к рассмотрению душевной жизни человека (Аврелий Августин, Фома Аквинский). Эпоха Возрождения: исследования «человеческой природы» в рамках искусства, моральной философии, педагогики. Значение ренессансной медицины.	-	2	-	-	2	УМК Конспект лекций	[1] [2] Доп. [9] [10]	Реферат
2	Раздел 2. Развитие психологических знаний в рамках философских учений о сознании.	4	4	-	2	10			
2.1	Философско-психологическая мысль Нового времени в контексте научной революции (XVII в.).	2	2	-	-	4			

	2.1.1 Общая характеристика эпохи Нового времени. Зарождение новоевропейской науки и ее влияние на философию. Психофизическая проблема и варианты ее решения в философии XVII в. Психофизическое взаимодействие (Р. Декарт). Психофизический параллелизм (Б.Спиноза). Психологические темы монадологии Г.-В. Лейбница. Гипотеза о предустановленной гармонии.	2	-	-	-	2	УМК Мультимедийная презентация	[1] [2] Доп. [1] [10]	Эссе
	2.1.2 Значение научной революции 17 в. для развития философско-психологической мысли Нового времени. Р. Декарт: новая трактовка «души». Трансформация предмета психологии. Монизм Б. Спинозы. Психологические проблемы в монадологии Г.-В. Лейбница.	-	2	-	-	2	УМК Конспект лекций	[1] [2] Доп. [1] [9] [10]	Устный опрос, тест
2.2	Становление ассоциативной психологии в XVII – XVIII вв.	2	2	-	-	4			
	2.2.1 Общая характеристика ассоцианизма. Эмпирическая психология Дж. Локка. Проблема пространственного восприятия и ассоциация идей. Значение и типы ассоциативных связей. Д. Гартли: нейрофизиологическая теория ассоциаций.	2	-	-	-	2	УМК Мультимедийная презентация	[1] [2] Доп. [7] [13]	Устный опрос
	2.2.2 Основные характеристики ассоцианизма. Дж. Локк как основоположник эмпирической психологии. Локк об ассоциации. Теория пространственного восприятия Дж. Беркли. Значение и типы ассоциативных связей в концепции Д. Юма. Вибрационная теория Д. Гартли.	-	2	-	-	2	УМК Конспект лекций	[1] [2] Доп. [7] [14]	Устный опрос
2.3	Психологические идеи французских просветителей.	-	-	-	-	2	-		
	2.3.1 Общая характеристика французского материализма. Предпосылки формирования эмпирической психологии во Франции XVIII-го в. Психологические идеи Ж. Ламетри. Сенсуализм Э. Кондильяка. Психологические взгляды К. Гельвеция. Вклад Ж.-Ж. Руссо в развитие психологии.	-	-	-	2	2	УМК Мультимедийная презентация	[1] [2] Доп. [7] [9]	Реферат

	П.-Ж. Кабанис: Мышление как функция мозга.							[14]	
3	Раздел 3. Развитие психологических знаний в первой половине XIX-го века. Естественнонаучные предпосылки выделения психологии в самостоятельную науку. (8 ч.)	2	4	-	-	10			
3.1	Ассоциативная психология XIX-го века.	-	2	-	-	4			
	3.1.1 Статус психологии как области знания на рубеже XVIII-XIX в. Английский ассоцианизм и «дух позитивизма». И. Ф. Герbart как представитель ассоцианизма и основоположник немецкой эмпирической психологии. Джон Стюарт Милль: начало кризиса ассоциативной психологии. «Ментальная химия». Психология А. Бена. Эволюционная психология Г. Спенсера.	-	-	-	-	2	УМК Конспект лекций	[1] Доп. [3] [9] [10]	Устный опрос
	3.1.2 Психология на рубеже XVIII-XIX в. (Х. Вольф, И. Кант). Джемс и Джон Стюарт Милли: «ментальная механика» и «ментальная химия». Динамическая психология И. Ф. Гербарта. Эволюционизм Г. Спенсера. Психика и адаптация.	-	2	-	-	2	УМК Мультимедийная презентация	[1] [2] Доп. [9] [14]	Оценка мультимедийной презентации
3.2	Влияние физиологии на становление психологии как науки. Зарождение экспериментальной психологии.	2	2	-	-	6			
	3.2.1 Естественнонаучные предпосылки возникновения экспериментальной психологии. Основные открытия в области физиологии мозга и нервной деятельности. Физиология органов чувств. Теория восприятия Г. Л. Гельмгольца. Возникновение психофизики и психометрии. Психофизика Г. Т. Фехнера. Психометрия Ф. Дондерса.	2	-	-	-	4	УМК Конспект лекций	[1] [2] Доп. [1] [3] [10]	Тест
	3.2.2 Развитие естествознания в 19 в. как предпосылка формирования научной психологии. Основные достижения в области физиологии нервной деятельности и мозга. Основные понятия и методы психофизики Г. Т. Фехнера.	-	2	-	-	2	УМК Мультимедийная презентация	[1] [2] Доп. [3] [9]	Контрольная работа №1

	Возникновение психометрии.							[10]	
4.	Раздел 4. Становление психологии как самостоятельной науки и ее развитие до нач. XX-го века.	6	6	2	-	10			
4.1	Организационная и научная деятельность В. Вундта. Немецкая психология на рубеже XIX-го и XX-го вв.	2	2	2	-	4			
	4.1.1 Организационная и издательская деятельность В. Вундта. В. Вундт: предмет, метод и задачи психологии как самостоятельной науки. «Физиологическая психология». Культурно-историческая психология В. Вундта. Влияние В. Вундта на становление психологии в Америке. Немецкая психология на рубеже XIX-го и XX-го вв.	2	-	2	-	2	УМК Конспект лекций	[1] [2] Доп [9] [10]	Тест
	4.1.2 Институциональные предпосылки расцвета психологии в Германии конца XIX-го в. Экспериментальная деятельность Г. Эббингауза и Г. Э. Мюллера. Описательная феноменология Ф. Brentano. Вюрцбургская школа: безобразное мышление. «Описательная психология» В. Дильтея.	-	2	-	-	2	УМК Мультимедийная презентация	[1] [2] Доп. [3] [10]	тест
4.2	Становление научной психологии в США. Структурализм и функционализм.	2	2	-	-	4			
	4.2.1 Институциональные предпосылки бурного развития психологии в Америке конца XIX-го в. Э. Титчнер как основатель структурализма. Функциональная психология. Предыстория функционализма. У. Джеймс как предтеча функционализма. Функционализм как альтернатива подходам В. Вундта и Э. Титчнера. Предмет и задачи функциональной психологии.	2	-	-	-	2	УМК Конспект лекций	[2] Доп. [9] [10]	Эссе
	4.2.2 Американская психология на рубеже XIX-го и XX-го вв.: общая характеристика. Структурализм Э. Титчнера. Причины «заката» структурализма.	-	2	-	-	2	УМК Мультимедийная	[1] [2] Доп.	Устный опрос

	Психология У. Джемса. Особенности психологии функционализма.						презентац ия	[10] [14]	
4.3	Формирование отраслей психологии.	2	2	-	-	2			
	4.3.1 Возникновение сравнительной психологии Становление дифференциальной психологии. Психология развития. Появление клинической психологии. Формирование социальной психологии. Возникновение промышленной и организационной психологии.	2	-	-	-	-	УМК Конспект лекций	[1] [3] Доп. [1] [9] [10]	Тест
	4.3.2 Возникновение сравнительной психологии (Дж. Романес, К. Л. Морган, Ж. Леб). Становление дифференциальной психологии. (Ф. Гальтон, Дж. Кеттел, А. Бине). Психология развития (С. Холл, Э. Мейман, Э. Клапаред, Дж. Болдуин, В. Штерн, К. Бюлер, М. Мид). Появление клинической психологии (Л. Уитмер, Х. Мюнстерберг, Ж.-М. Шарко, О. Льебо, И. Бернгейм, П. Жане).	-	2	-	-	2	УМК Мультим едийная презентац ия	[1] [2] Доп. [3] [9] [10] [14]	Контроль- ная работа №2
5.	Раздел 5. Зарубежная психология в XX-XXI ВВ.	18	14	-	2	10			
5.1	Кризис в психологии. Зарождение бихевиоризма. Необихевиоризм и теории социального научения.	4	4	-	2	2			
	5.1.1 Системный кризис в психологии нач. XX-го в. Идейные и методологические аспекты кризиса. Истоки бихевиоризма и основные этапы развития бихевиоризма. Классический бихевиоризм Дж. Уотсона. Возникновение необихевиоризма. «Когнитивный бихевиоризм» Э. Толмена.	2	2	-	2	4	УМК Конспект лекций	[1] [2] [3] Доп. [3] [10]	Устный опрос
	5.1.2 Методологический кризис в психологии нач. XX-го в. Русская объективная психология и бихевиоризм. Гипотетико-дедуктивная теория поведения К. Халла. Радикальный бихевиоризм Б. Скиннера.	2	2	-	-	6	УМК Мультим едийная презентац	[1] [2] Доп. [6]	Устный опрос

	Теории социального научения (А. Бандура, Дж. Роттер)						ия	[9] [10]	
5.2	Становление психоаналитической традиции. Фрейдизм и неофрейдизм.	4	2		–	2			
	5.2.1 Предпосылки возникновения психоанализа. Основные направления разработки темы бессознательного в философии, психологии и медицине до появления психоанализа. Психоанализ З. Фрейда как теория и терапевтическая техника. Ситуация раскола в психоаналитическом движении. Создание альтернативных версий психоанализа учениками Фрейда. «Аналитическая психология» К. Г. Юнга. «Индивидуальная психология» А. Адлера. Психоанализ О. Ранка.	2	-	-	-	2	Мультимедийная презентация	[1] [2] [3] Доп. [1] [2] [10]	Устный опрос
	5.2.2 .Учение З. Фрейда о бессознательном. Топики З. Фрейда. Метод свободных ассоциаций. Психоанализ как форма герменевтики. «Аналитическая психология» К. Г. Юнга. «Индивидуальная психология» А. Адлера. .Концепция идентичности Э. Эриксона.	2	2	-	-	-	УМК Конспект лекций	[1] [2] [3] Доп. [3] [9] [15]	Тест
5.3	Возникновение гештальтпсихологии.	4	2	-	–	2			
	5.3.1 Предпосылки возникновения гештальтпсихологии. Берлинская школа гештальтпсихологии (М. Вертхаймер. К. Коффка. В. Келер) Лейпцигская школа гештальтпсихологии (Ф. Крюгер, Г. Фолькельт). Теория поля К. Левина. Гештальтпсихология и гештальттерапия (Ф. Перлз).	2	-	-	-	2	УМК Мультимедийная презентация	[1] [3] Доп. [1] [9] [15]	Устный опрос

	5.3.2 Предпосылки возникновения гештальтпсихологии. Исследования восприятия. Законы восприятия. Гештальтисследования мышления. Психологические исследования К. Левина.	2	2	-	-	-	УМК Конспект лекций	[1] [3] Доп. [2] [9] [10]	Устный опрос
5.4	Гуманистическая и экзистенциальная традиции в психологии.	2	2	-	-	2			
	5.4.1 Гуманистический и экзистенциальный подходы: общность и различия. Философские истоки экзистенциального направления в психологии. Экзистенциальный анализ Л. Бисвангера. Экзистенциальный психоанализ Ж.-П. Сартра. «Третья венская школа» (В. Франкл, А. Лэнгле). Гуманистическое направление как психология «третьей силы». Теория личностных черт Г. Олпорта. Теория самоактуализации А. Маслоу. Психология К. Роджерса. Экзистенциально-гуманистическая психотерапия: Р. Мэй, И. Ялом, Дж. Бьюдженталь.	2	-	-	-	-	УМК Мультим едийная презентац ия	[1] [2] [3] Доп. [9] [4] [15]	Эссе
	5.4.2 Гуманистическая и экзистенциальная психология как альтернативы естественно-научного понимания психики. Концепции Л. Бисвангера и М. Босса. Экзистенциальный психоанализ Ж.-П. Сартра. Концепции самоактуализации А. Маслоу и К. Роджерса.	-	2	-	-	2	УМК Конспект лекций	[1] Доп. [4] [14]	Эссе
5.5	Когнитивная психология. Современное состояние и основные тенденции развития западной психологии	4	4	-	-	2			
	5.5.1 Предпосылки возникновения когнитивной психологии. Становление когнитивной психологии. Когнитивная и когнитивно-поведенческая психотерапия Дж. Келли, А. Эллис, А. Бек). Системный кризис психологии конца XX века. Интеграционные и дезинтеграционные тенденции в современной психологии.	2	2	-	-	-	УМК Мультим едийная презентац ия	[1] [3] Доп. [4] [9] [14]	Тест

	Естественнонаучный и гуманитарный идеалы построения психологии. Статус психологии как науки. Фундаментальная и прикладная психология. Методологические проблемы современной психологии.								
	5.5.2 Феномен «когнитивной революции». Генетическая психология Ж. Пиаже как важный теоретический источник когнитивизма. Концепции Дж. Брунера и У. Найссера. Когнитивная и когнитивно-поведенческая терапия.	-	2	-	-	2	УМК Конспект лекций	[1] [3] Доп. [14]	Контрольная работа №3
	Всего в 1-ом семестре	34	34	4	4	52			зачет
6.	Раздел 6. Становление и развитие психологии в России.	10	6	2	2	18			
6.1	Русская психологическая мысль второй половины XIX-го – начала XX-го вв.	2	2	-	2	8			
	6.1.1 Особенности развития российской психологии. Философско-религиозная психология В. С. Соловьев, С. Л. Франк). Поведенческое направление в русской психологии. Зарождение русского педологического движения. Психоанализ в дореволюционной России.	-	2	-	2	8	УМК Мультимедийная презентация	[1] [3] Доп. [3] [10] [13]	Реферат
6.2	Российская психология в советский и постсоветский период.	8	4	2	-	10			
	6.2.1 Особенности развития психологии в Советской России. Марксизм и психология. Реактология К. Н. Корнилова как попытка согласования психологии с принципами марксизма. Психология социального бытия Г. Г. Шпета. Значение исследований И. П. Павлова, В. М. Бехтерева для развития психологии в России. Советская психотехника (И. Н. Шпильрейн) и педология (М. Я. Басов, П. П. Блонский, А. Б. Залкинд).	4	2	-	-	4	УМК Конспект лекций	[1] [3] Доп. [3] [10]	Устный опрос
	6.2.2 Психология в послереволюционной России: основные особенности и направления развития. Феномен Л. С. Выготского. Культурно-историческая школа	4	2	2	-	6	Мультимедийная презентация	[1] [2] [3]	Рейтинговая контрольная

	<p>советской психологии. Проект построения марксистской психологии С. Л. Рубинштейна. Исследование феномена бессознательного в рамках «грузинской школы». «Психология отношений» В. Н. Мясищева. Б. Г. Ананьев: идея «человекознания» как комплексного подхода к изучению человека. Психологическая теория деятельности А. Н. Леонтьева. Нейропсихология А. Р. Лурии. Развитие детской психологии в работах Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, Л. И. Божович. Концепция поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Вклад Б. М. Теплова в развитие дифференциальной психологии. Проблема способностей. Проект дифференциальной психофизиологии. Особенности психологии постсоветского периода. Пересмотр принципиальных позиций советской психологии. Основные направления российской психологии на современном этапе. Плюрализм методологических ориентаций. Воссоздание Российского психологического общества. Развитие теоретических и прикладных сфер психологической науки.</p>						ия	Доп. [3] [10]	ная работа № 1
7.	Раздел 7. Становление психологической науки в Беларуси	4	6	-	2	18			
7.1	Введение в историю психологии Беларуси. Развитие психологии в Беларуси в 20-30 годы XX в. Психотехники Беларуси.	4	6	-	2	18			
	<p>7.1.1 Проблемы изучения истории психологии в Беларуси. Белорусская психология в общемировом контексте. Направления развития отечественной науки и культуры в 20-ые гг XX-го в. Биографические данные жизни Л. С. Выготского. Преподавание Л. С. Выготским психологии в педагогическом техникуме, его практическая деятельность. Развитие системы народного образования в Беларуси. Исследования и деятельность П. Я. Панкевича, В. Н.</p>	4	6	-	2	18	УМК Конспект лекций	[1] [3] Доп [5] [8] [11]	Устный опрос

	Ивановского, С. Я. Вольфсона.								
8	Раздел 8. Основные направления развития психологии Беларуси во второй половине XX-го – начале XXI в.в.	14	12	2	-	14			
8.1	Разработка проблем общей психологии. Исследования военных психологов Беларуси.	4	4	2	-	4			
	8.1.1 Основные особенности развития психологии в Беларуси в послевоенный период. История зарождения вузовской психологической науки в Беларуси. Разработка проблем общей психологии в Беларуси. В. М. Ковалгин: рефлেকторная теория ощущений. Научная деятельность И. М. Розета. Теория психической регуляции деятельности. Прикладные исследования В. И. Секуна. Методология общения как основа исследований Г. М. Кучинского. Военные психологи Беларуси. Вклад Л. А. Кандыбовича в оформление истории психологии Беларуси в отдельную дисциплину и в ее развитие.	4	4	2	-	4		[1] [3] Доп [5] [8] [11]	Устный опрос
8.2	Педагогическая психология, психология развития и специальная психология в Беларуси	4	4	-	-	6			
	8.2.1 Исследование вопросов психологии обучения, воспитания и управления учебно-воспитательным процессом в высшей школе. Исследование проблем трудового воспитания и самоопределения школьников. Научная и организационная деятельность Е. С. Слепович. Формирование белорусской школы специальной психологии.	2	2	-	-	4	УМК Конспект лекций	[1] [3] Доп [5] [8] [11]	Рейтинговая контрольная работа №2
	8.2.2 Формирование белорусской школы специальной психологии. Научная и организационная деятельность Е. С. Слепович. Белорусская школа специальной психологии.	2	2	-	-	2	Мультимедийная презентация	[1] [3] Доп [5] [8]	

8.3	Социальная психология в Беларуси. Современное состояние и основные тенденции развития психологии в Беларуси.	6	4	-	-	4			
	8.3.1 Развитие психологии в рамках кафедры педагогики. История создания общеинститутской кафедры психологии в 1964 г. Исследования В. М. Ковалгина: рефлексорная теория ощущений. Создание кафедры общей и детской психологии на факультете дошкольного воспитания МГПИ им. А. М. Горького.	2	2	-	-	2	УМК Конспект лекций	[1] [3] Доп [5] [8] [11]	Реферат
	8.3.2 Исследования феномена агрессивности И. А. Фурмановым. Научная деятельность Я. Л. Коломинского. Социальная педагогическая психология. Л. А. Пергаменщик как основатель научно-практического направления «кризисная психология».	4	2	-	-	2	Мультимедийная презентация	[1] [3] Доп [5] [8]	Рейтинговая контрольная работа №3
	Всего во 2 -м семестре	28	24	4	4	48			
	Всего: 220	62	58	8	8	100			Экзамен

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ»
для специальности Психология (заочная форма получения образования)**

Номер части, раздела, темы, занятия	Название раздела, темы, занятия	Количество аудиторных часов				Самостоятельная работа студентов	Методические пособия, средства обучения	Литература	Формы контроля знаний
		Лекции	Практические занятия (семинарские)	Управляемая самостоятельная работа студентов					
				Лекции	Семинары				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.	Раздел 1. Формирование и развитие психологических представлений в рамках философских учений о душе.	2	2			10			
1.1	Введение в историю психологии	2	-			4			
	1.1.1 Предмет и задачи истории психологии. Основные парадигмы в психологии. Основные методы историко-психологического исследования. Основные проблемы психологии. Краткая характеристика исторических трансформаций предмета психологии.	2	-			2	Мультимедийная презентация	[1] Доп. [1] [10]	Устный опрос
	1.1.2 Основные парадигмы в психологии. Основные методы историко-психологического исследования. Основные проблемы психологии. Краткая характеристика исторических трансформаций предмета психологии.	-	-			2	УМК Конспект лекций	[1] [2] Доп. [1] [10]	Устный опрос

1.2	Психологические воззрения в эпоху Античности.	-	-			4	-	-	-
	1.2.1 Социокультурные предпосылки появления рациональных идей о психической жизни в Древней Греции. Психологические идеи досократического периода (Милетская школа, Пифагор, Гераклит, Эмпедокл, Демокрит). Психологические представления в рамках античной философии классического периода. (Платон и Аристотель). Развитие психологических взглядов в эллинистический и римский периоды. Скептицизм.	-	-			2	Мультимедийная презентация	[1] [2] Доп. [10] [14]	Устный опрос
	1.2.2 Основные этапы развития психологической мысли в рамках древнегреческой философии. Специфика доклассического периода. Учение об индивидуальной и мировой душе Платона. Структура души. Концепция души у Аристотеля. Способности души. Психология эллинистического и римского периода: общая характеристика.	-				2	УМК Конспект лекций	[1] [2] Доп. [9] [10]	Устный опрос
1.3	Психологическая мысль в периоды Средневековья и Возрождения.	-	2			4			
	1.3.1 Общая характеристика эпохи Средневековья. Психологические воззрения арабоязычных философов (Авиценна, Аверроэс). Особенности западно-христианского подхода к рассмотрению душевной жизни человека (Аврелий Августин, Фома Аквинский). Эпоха Возрождения: исследования «человеческой природы» в рамках искусства, моральной философии, педагогики. Значение ренессансной медицины.	-	2			4	УМК Конспект лекций	[1] [2] Доп. [9] [10]	Реферат
2	Раздел 2. Развитие психологических знаний в рамках философских учений о сознании.	2	-			10			
2.1	Философско-психологическая мысль Нового времени в контексте научной революции (XVII в.).	2	-			4			

	2.1.1 Общая характеристика эпохи Нового времени. Зарождение новоевропейской науки и ее влияние на философию. Психофизическая проблема и варианты ее решения в философии XVII в. Психофизическое взаимодействие (Р. Декарт). Психофизический параллелизм (Б.Спиноза). Психологические темы монадологии Г.-В. Лейбница. Гипотеза о предустановленной гармонии.	2	-	-	-	2	УМК Мультимедийная презентация	[1] [2] Доп. [1] [10]	Эссе
	2.1.2 Значение научной революции 17 в. для развития философско-психологической мысли Нового времени. Р. Декарт: новая трактовка «души». Трансформация предмета психологии. Монизм Б. Спинозы. Психологические проблемы в монадологии Г.-В. Лейбница.	-	-	-	-	2	УМК Конспект лекций	[1] Доп. [1] [9] [10]	Устный опрос, тест
2.2	Становление ассоциативной психологии в XVII – XVIII вв.	-	-	-	-	4			
	2.2.1 Общая характеристика ассоцианизма. Эмпирическая психология Дж. Локка. Проблема пространственного восприятия и ассоциация идей. Значение и типы ассоциативных связей. Д. Гартли: нейрофизиологическая теория ассоциаций.	2	-	-	-	2	УМК Мультимедийная презентация	[1] [2] Доп. [7] [13]	Устный опрос
	2.2.2 Основные характеристики ассоцианизма. Дж. Локк как основоположник эмпирической психологии. Локк об ассоциации. Теория пространственного восприятия Дж. Беркли. Значение и типы ассоциативных связей в концепции Д. Юма. Вибрационная теория Д. Гартли.	-	-	-	-	2	УМК Конспект лекций	[1] [2] Доп. [7] [14]	Устный опрос
2.3	Психологические идеи французских просветителей.	-	-	-	-	2	-		
	2.3.1 Общая характеристика французского материализма. Предпосылки формирования эмпирической психологии во Франции XVIII-го в. Психологические идеи Ж. Ламетри. Сенсуализм Э. Кондильяка. Психологические взгляды К. Гельвеция. Вклад Ж.-Ж. Руссо в развитие психологии. П.-Ж. Кабанис: Мышление как функция мозга.	-	-	-	-	2	УМК Мультимедийная презентация	[1] [2] Доп. [7] [9] [14]	Реферат

3	Раздел 3. Развитие психологических знаний в первой половине XIX-го века. Естественнонаучные предпосылки выделения психологии в самостоятельную науку.	2	-			10			
3.1	Ассоциативная психология XIX-го века.	-	-	-	-	4			
	3.1.1 Статус психологии как области знания на рубеже XVIII-XIX в. Английский ассоцианизм и «дух позитивизма». И. Ф. Герbart как представитель ассоцианизма и основоположник эмпирической психологии. Джон Стюарт Милль: начало кризиса ассоциативной психологии. «Ментальная химия». Психология А. Бена. Эволюционная психология Г. Спенсера.	-	-	-	-	2	УМК Конспект лекций	[1] Доп. [3] [9] [10]	Устный опрос
	3.1.2 Психология на рубеже XVIII-XIX в. (Х. Вольф, И. Кант). Джемс и Джон Стюарт Милли: «ментальная механика» и «ментальная химия». Динамическая психология И. Ф. Гербарта. Эволюционизм Г. Спенсера. Психика и адаптация.	-	-	-	-	2	УМК	[1] [2] Доп. [9]	мультимедийная презентация
3.2	Влияние физиологии на становление психологии как науки. Зарождение экспериментальной психологии.	2	-	-	-	6			
	3.2.1 Естественнонаучные предпосылки возникновения экспериментальной психологии. Основные открытия в области физиологии мозга и нервной деятельности. Физиология органов чувств. Теория восприятия Г. Л. Гельмгольца. Возникновение психофизики и психометрии. Психофизика Г. Т. Фехнера. Психометрия Ф. Дондерса.	2	-	-	-	2	УМК Конспект лекций	[1] [2] Доп. [1] [3] [10]	Тест
	3.2.2 Развитие естествознания в 19 в. как предпосылка формирования научной психологии. Основные достижения в области физиологии нервной деятельности и мозга. Основные понятия и методы психофизики Г. Т. Фехнера. Возникновение психометрии.	-	-	-	-	4	УМК Мультимедийная презентация	[1] [2] Доп. [3] [9]	Контрольная работа

4.	Раздел 4. Становление психологии как самостоятельной науки и ее развитие до нач. XX-го века.	2	2		-	10			
4.1	Организационная и научная деятельность В. Вундта. Немецкая психология на рубеже XIX-го и XX-го вв.	2	-		-	4			
	4.1.1 Организационная и издательская деятельность В. Вундта. В. Вундт: предмет, метод и задачи психологии как самостоятельной науки. «Физиологическая психология». Культурно-историческая психология В. Вундта. Влияние В. Вундта на становление психологии в Америке. Немецкая психология на рубеже XIX-го и XX-го вв.	2			-	2	УМК Конспект лекций	[1] [2] Доп [9] [10]	Тест
	4.1.2 Институциональные предпосылки расцвета психологии в Германии конца XIX-го в. Экспериментальная деятельность Г. Эббингауза и Г. Э. Мюллера. Описательная феноменология Ф. Брентано. Вюрцбургская школа: безобразное мышление. «Описательная психология» В. Дильтея.	-	-	-	-	2	УМК Мультимедийная презентация	[1] [2] Доп. [3] [10]	тест
4.2	Становление научной психологии в США. Структурализм и функционализм.	-	2	-	-	4			
	4.2.1 Институциональные предпосылки бурного развития психологии в Америке конца XIX-го в. Э. Титчнер как основатель структурализма. Функциональная психология. Предыстория функционализма. У. Джеймс как предтеча функционализма. Функционализм как альтернатива подходам В. Вундта и Э. Титчнера. Предмет и задачи функциональной психологии.	-	-	-	-	2	УМК Конспект лекций	[2] Доп. [9] [10]	Эссе
	4.2.2 Американская психология на рубеже XIX-го и XX-го вв.: общая характеристика. Структурализм Э. Титчнера. Причины «заката» структурализма. Психология У. Джемса. Особенности психологии функционализма.	-	2	-	-	2	УМК Мультимедийная презентация	[1] [2] Доп. [10] [14]	Устный опрос

4.3	Формирование отраслей психологии.			-	-	2			
	4.3.1 Возникновение сравнительной психологии Становление дифференциальной психологии. Психология развития. Появление клинической психологии. Формирование социальной психологии. Возникновение промышленной и организационной психологии	-	-	-	-	2	УМК Конспект лекций	[1] [3] Доп. [1] [9] [10]	Тест
	Всего в 3-ем семестре	8	2			40			
5.	Раздел 5. Зарубежная психология в XX-XXI ВВ.	8	-	-	2	20			
5.1	Кризис в психологии. Зарождение бихевиоризма. Необихевиоризм и теории социального научения.	2	-	-	-	4			
	5.1.1 Системный кризис в психологии нач. XX-го в. Идейные и методологические аспекты кризиса. Истоки бихевиоризма и основные этапы развития бихевиоризма. Классический бихевиоризм Дж. Уотсона. Возникновение необихевиоризма. «Когнитивный бихевиоризм» Э. Толмена.	2		-	2	2	УМК Конспект лекций	[1] [2] [3] Доп. [3] [10]	Устный опрос
	5.1.2 Методологический кризис в психологии нач. XX-го в. Русская объективная психология и бихевиоризм. Гипотетико-дедуктивная теория поведения К. Халла. Радикальный бихевиоризм Б. Скиннера. Теории социального научения (А. Бандура, Дж. Роттер)	-	-	-	-	2	УМК Мультим едийная презентац ия	[1] [2] Доп. [6] [9] [10]	Устный опрос
5.2	Становление психоаналитической традиции. Фрейдизм и неофрейдизм.	2	-		-	4			
	5.2.1 Предпосылки возникновения психоанализа. Основные направления разработки темы бессознательного в философии, психологии и медицине до появления психоанализа. Психоанализ З. Фрейда как теория и терапевтическая техника. Ситуация раскола в психоаналитическом движении. Создание	2	-	-	-	2	Мультим едийная презентац ия	[1] [2] [3] Доп. [1]	Устный опрос

	альтернативных версий психоанализа учениками Фрейда. «Аналитическая психология» К. Г. Юнга. «Индивидуальная психология» А. Адлера. Психоанализ О. Ранка.							[2] [10]	
	5.2.2 .Учение З. Фрейда о бессознательном. Топики З. Фрейда. Метод свободных ассоциаций. Психоанализ как форма герменевтики. «Аналитическая психология» К. Г. Юнга. «Индивидуальная психология» А. Адлера. .Концепция идентичности Э. Эриксона.	-	-	-	-	2	УМК Конспект лекций	[1] [2] [3] Доп. [3] [9] [15]	Тест
5.3	Возникновение гештальтпсихологии.	2	2	-	-	2			
	5.3.1 Предпосылки возникновения гештальтпсихологии. Берлинская школа гештальтпсихологии (М. Вертхаймер. К. Коффка. В. Келер) Лейпцигская школа гештальтпсихологии (Ф. Крюгер, Г. Фолькельт). Теория поля К. Левина. Гештальтпсихология и гештальттерапия (Ф. Перлз).	2	-	-	-	2	УМК Мультимедийная презентация	[1] [3] Доп. [1] [9] [15]	Устный опрос
	5.3.2 Предпосылки возникновения гештальтпсихологии. Исследования восприятия. Законы восприятия. Гештальтисследования мышления. Психологические исследования К. Левина.	-	2	-	-	-	УМК Конспект лекций	[1] [3] Доп. [2] [9] [10]	Устный опрос
5.4	Гуманистическая и экзистенциальная традиции в психологии.	-	-	-	-	4			
	5.4.1 Гуманистический и экзистенциальный подходы: общность и различия. Философские истоки экзистенциального направления в психологии. Экзистенциальный анализ Л. Бисвангера. Экзистенциальный психоанализ Ж.-П. Сартра.	-	-	-	-	2	УМК Мультимедийная презентация	[1] [2] [3] Доп. [9]	Эссе

	«Третья венская школа» (В. Франкл, А. Лэнгле). Гуманистическое направление как психология «третьей силы». Теория личностных черт Г. Олпорта. Теория самоактуализации А. Маслоу. Психология К. Роджерса. Экзистенциально-гуманистическая психотерапия: Р. Мэй, И. Ялом, Дж. Бьюдженталь.							[4] [15]	
	5.4.2 Гуманистическая и экзистенциальная психология как альтернативы естественно-научного понимания психики. Концепции Л. Бисвангера и М. Босса. Экзистенциальный психоанализ Ж.-П. Сартра. Концепции самоактуализации А. Маслоу и К. Роджерса.	-	-	-	-	2	УМК Конспект лекций	[1] Доп. [4] [14]	Эссе
5.5	Когнитивная психология. Современное состояние и основные тенденции развития западной психологии	2	-	-	-	6			
	5.5.1 Предпосылки возникновения когнитивной психологии. Становление когнитивной психологии. Когнитивная и когнитивно-поведенческая психотерапия Дж. Келли, А. Эллис, А. Бек). Системный кризис психологии конца XX века. Интеграционные и дезинтеграционные тенденции в современной психологии. Естественнонаучный и гуманитарный идеалы построения психологии. Статус психологии как науки. Фундаментальная и прикладная психология. Методологические проблемы современной психологии.	2	-	-	-	2	УМК Мультим едийная презентац ия	[1] [3] Доп. [4] [9] [14]	Тест
	5.5.2 Феномен «когнитивной революции». Генетическая психология Ж. Пиаже как важный теоретический источник когнитивизма. Концепции Дж. Брунера и У. Найссера. Когнитивная и когнитивно-поведенческая терапия.	-	-	-	-	4	УМК Конспект лекций	[1] [3] Доп. [14]	Контроль- ная работа №3
	Всего в 4-ом семестре	8	2			20			зачет

6.	Раздел 6. Становление и развитие психологии в России.	4	2	-	-	10			
6.1	Русская психологическая мысль второй половины XIX-го – начала XX-го вв.	2	-	-	-	4			
	6.1.1 Особенности развития российской психологии. Философско-религиозная психология В. С. Соловьев, С. Л. Франк). Поведенческое направление в русской психологии. Зарождение русского педологического движения. Психоанализ в дореволюционной России.	2	-	-	-	4	УМК Мультимедийная презентация	[1] [3] Доп. [3] [10] [13]	Реферат
6.2	Российская психология в советский и постсоветский период.	2	2	-	-	6			
	6.2.1 Особенности развития психологии в Советской России. Марксизм и психология. Реактология К. Н. Корнилова как попытка согласования психологии с принципами марксизма. Психология социального бытия Г. Г. Шпета. Значение исследований И. П. Павлова, В. М. Бехтерева для развития психологии в России. Советская психотехника (И. Н. Шпильрейн) и педология (М. Я. Басов, П. П. Блонский, А. Б. Залкинд).	2	-	-	-	2	УМК Конспект лекций	[1] [3] Доп. [3] [10]	Устный опрос
	6.2.2 Психология в послереволюционной России: основные особенности и направления развития. Феномен Л. С. Выготского. Культурно-историческая школа советской психологии. Проект построения марксистской психологии С. Л. Рубинштейна. Исследование феномена бессознательного в рамках «грузинской школы». «Психология отношений» В. Н. Мясищева. Б. Г. Ананьев: идея «человекознания» как комплексного подхода к изучению человека. Психологическая теория деятельности А. Н. Леонтьева. Нейропсихология А. Р. Лурии. Развитие детской психологии в работах Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, Л. И. Божович. Концепция поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Вклад Б. М. Теплова в развитие дифференциальной психологии.	-	2	-	-	6	Мультимедийная презентация	[1] [2] [3] Доп. [3] [10]	контрольная работа

	Проблема способностей. Особенности психологии постсоветского периода. Основные направления российской психологии на современном этапе. Плюрализм методологических ориентаций. Воссоздание Российского психологического общества. Развитие теоретических и прикладных сфер психологической науки.								
7.	Раздел 7. Становление психологической науки в Беларуси	2	2	-	-	8			
7.1	Введение в историю психологии Беларуси. Развитие психологии в Беларуси в 20-30 годы XX в. Психотехники Беларуси.	2	2	-	-	8			
	7.1.1 Проблемы изучения истории психологии в Беларуси. Белорусская психология в общемировом контексте. Направления развития отечественной науки и культуры в 20-ые гг XX-го в. Биографические данные жизни Л. С. Выготского. Преподавание Л. С. Выготским психологии в педагогическом техникуме, его практическая деятельность. Развитие системы народного образования в Беларуси. Исследования и деятельность П. Я. Панкевича, В. Н. Ивановского, С. Я. Вольфсона.	2	2	-	-	8	УМК Конспект лекций	[1] [3] Доп [5] [8] [11]	Устный опрос
8	Раздел 8. Основные направления развития психологии Беларуси во второй половине XX-го – начале XXI в.в.	4	2	-	-	6			
8.1	Разработка проблем общей психологии. Исследования военных психологов Беларуси.	2	-	-	-	4			
	8.1.1 Основные особенности развития психологии в Беларуси в послевоенный период. История зарождения вузовской психологической науки в Беларуси. Разработка проблем общей психологии в Беларуси. В. М. Ковалгин: рефлексорная теория ощущений. Научная деятельность И. М. Розета. Теория психической регуляции деятельности. Прикладные исследования В. И. Секуна.	2	-	-	-	4		[1] [3] Доп [5] [8] [11]	Устный опрос

	Методология общения как основа исследований Г. М. Кучинского. Военные психологи Беларуси. Вклад Л. А. Кандыбовича в оформление истории психологии Беларуси в отдельную дисциплину и в ее развитие.								
8.2	Педагогическая психология, психология развития и специальная психология в Беларуси	-	-	-	-	6			
	8.2.1 Исследование вопросов психологии обучения, воспитания и управления учебно-воспитательным процессом в высшей школе. Исследование проблем трудового воспитания и самоопределения школьников. Научная и организационная деятельность Е. С. Слепович. Формирование белорусской школы специальной психологии.	-	-	-	-	4	УМК Конспект лекций	[1] [3] Доп [5] [8] [11]	контроль- ная работа
	8.2.2 Формирование белорусской школы специальной психологии. Научная и организационная деятельность Е. С. Слепович. Белорусская школа специальной психологии.	-	-	-	-	2	Мультим едийная презентац ия	[1] Доп [5] [8]	
8.3	Социальная психология в Беларуси. Современное состояние и основные тенденции развития психологии в Беларуси.	2	2	-	-	4			
	8.3.1 Развитие психологии в рамках кафедры педагогики. История создания общеинститутской кафедры психологии в 1964 г. Исследования В. М. Ковалгина: рефлексорная теория ощущений. Создание кафедры общей и детской психологии на факультете дошкольного воспитания МГПИ им. А. М. Горького.	2	-	-	-	2	УМК Конспект лекций	[1] [3] Доп [5] [8] [11]	Реферат
	8.3.2 Исследования феномена агрессивности И. А. Фурмановым. Научная деятельность Я. Л. Коломинского. Социальная педагогическая психология. Л. А. Пергаменщик как основатель научно-практического направления «кризисная психология».	-	2	-	-	2	Мультим едийная презентац ия	[1] [3] Доп [5] [8]	контрольна я работа
	Всего в 5 -м семестре	10	6			24			

	Всего: 120	26	10			84			Экзамен
--	-------------------	-----------	-----------	--	--	-----------	--	--	----------------

ИНФОРЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

ЛИТЕРАТУРА

Основная литература

9. Оришева, О. Ф. История психологии [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс для специальностей 1–23 01 04 «Психология», 1–03 04 03 «Практическая психология» / О. Ф. Оришева // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/45457>. – Дата доступа: 02.06.2021.
10. Ящук, С. Л. История психологии : учеб.-метод. комплекс : в 2 ч. / С. Л. Ящук, А. В. Северин ; Брест. гос. ун-т. – Брест : БрГУ, 2018. – Ч. 1. – 257 с.
11. Ящук, С. Л. История психологии : учеб.-метод. комплекс : в 2 ч. / С. Л. Ящук, А. В. Северин ; Брест. гос. ун-т. – Брест : БрГУ, 2018. – Ч. 2. – 102 с.

Дополнительная литература

10. Векилова, С. А. История психологии : учеб. и практикум для вузов / С. А. Векилова, С. А. Безгодова. – М. : Юрайт, 2021. – 324 с.
11. Гальперин, П. Я. История психологии. XX век : хрестоматия для высш. шк. / П. Я. Гальперин, А. Н. Ждан. – 4-е изд. – М. : Акад. проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2002. – 829 с.
12. Ждан, А. Н. История психологии от Античности до наших дней : учеб. для студентов психол. специальностей вузов / А. Н. Ждан. – Изд. 8-е, испр. и доп. – М. : Акад. проект, 2008. – 573 с.
13. История зарубежной психологии: 30–60 г. XX в. : тексты / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М. : Моск. гос. ун-т, 1986. – 344 с.
14. История психологии в Беларуси : хрестоматия : учеб. пособие для студентов пед. специальностей вузов / авт.-сост.: Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский. – Минск : Тесей, 2004. – 415 с.
15. История психологии: период открытого кризиса (начало 10 – середина 30 гг. XX в.) : тексты : учеб. пособие для вузов / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – 2-е изд., доп. – М. : Моск. гос. ун-т, 1992. – 362 с.
16. История философии : учеб. для вузов / под ред. В. В. Васильева, А. А. Кротова, Д. В. Бугая. – М. : Акад. Проект, 2005. – 680 с.
17. Кандыбович, Л. А. История психологии в Беларуси : учеб. пособие для студентов пед. специальностей вузов / Л. А. Кандыбович ; под ред. Я. Л. Коломинского. – 3-е изд., испр. и доп. – Минск : Тесей, 2008. – 296 с.
18. Лихи, Т. История современной психологии : пер. с англ. / Т. Лихи. – 3-е изд. – СПб. [и др.] : Питер, 2003. – 446 с.
19. Марцинковская, Т. Д. История психологии : учеб. для аспирантов и соискателей системы послевуз. психол. образования : учеб. для вузов / Т. Д. Марцинковская, А. В. Юревич. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Трикта : Акад. Проект, 2011. – 521 с.
20. Полонников, А. А. Очерки истории психологии Беларуси: теоретико-

методологическое исследование / А. А. Полонников. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2011. – 259 с.

21. Робинсон, Д. Н. Интеллектуальная история психологии / Д. Н. Робинсон ; пер. с англ. М. К. Тимофеева. – М. : Ин-т философии, теологии и истории, 2005. – 567 с.

22. Соколова, Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии : учеб. пособие по доп. образованию / Е. Е. Соколова. – М. : Смысл : Академия, 1995. – 652 с.

23. Хант, М. История психологии : пер. с англ. / М. Хант. – М. : АСТ, 2009. – 863 с.

24. Шульц, Д. П. История современной психологии / Д. П. Шульц, С. Э. Шульц ; пер с англ.: А. В. Говорунов [и др.]. – 2-е изд., перераб. и испр. – СПб. : Евразия, 2002. – 532 с.

РЕКОМЕНДУЕМЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Методы проблемного обучения (проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы), интерактивные методы и метод проектов способствуют поддержанию оптимального уровня активности.

Оперативная обратная связь осуществляется с помощью наблюдения, исходного, промежуточного и итогового контроля, анализа результатов, продуктов деятельности (конспектов, рефератов, блок-схем, психологических заданий).

ПЕРЕЧЕНЬ РЕКОМЕНДУЕМЫХ СРЕДСТВ ДИАГНОСТИКИ

Для диагностики сформированности компетенций используются разноуровневые задания в процессе выполнения самостоятельной работы студентов.

Для оценки достижений студента рекомендуется использовать следующий диагностический инструментарий:

- тесты учебных достижений;
- письменные контрольные работы;
- устный опрос;
- конспектирование первоисточников;
- психологические учебные задачи;
- оценка эссе, глоссария, кроссвордов;
- структурно-логические схемы;
- защита рефератов и проектов.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ И ВЫПОЛНЕНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Цель самостоятельной работы студентов: развитие внутренних психологических механизмов интеллектуальной активности студентов, их познавательных способностей путем включения в активную учебную и научно-профессиональную деятельность.

При изучении учебной дисциплины рекомендуется использовать следующие формы самостоятельной работы студентов:

1. Репродуктивная (учебная, консультационная): выполнения упражнений из учебной литературы; прослушивание аудиоматериалов; просмотр видеоматериалов; работа со словарями.

2. Продуктивная (исследовательская): подготовка к контрольным и аудиторным самостоятельным работам; выполнение курсовых работ; подготовка фрагментов лекций, психологических консультаций, диагностических процедур, психологических тренингов; решение домашних заданий творческого характера; выполнение научно-исследовательской работы (инициативной, планируемой проблемными лабораториями); изучение, аннотирование, реферирование дополнительной научной литературы; подготовка к олимпиадам, конференциям и конкурсам.

Для овладения знаниями рекомендуется использовать следующие формы самостоятельной работы студентов: изучение основной и дополнительной литературы по учебной дисциплине с последующим составлением плана текста; конспектирование или аннотирование текста, графического изображения структуры текста.

Для закрепления и систематизации знаний рекомендуется использовать следующие формы самостоятельной работы студентов: работа с конспектом лекции; составление плана лекции, составление таблиц для систематизации учебного материала; аналитическая обработка массива самостоятельно собранной первичной информации, заполнение рабочей тетради; подготовка тезисов сообщений к выступлению на семинаре, конференции, подготовка докладов, статей, медиапрезентаций др.; разработка тематических кроссвордов и ребусов, составление библиографии использованных литературных источников

Для формирования умений рекомендуется использовать следующие формы самостоятельной работы студентов: проектирование и моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности; решение ситуационных задач и упражнений по образцу; подготовка к тестированию; подготовка к деловым играм, рефлексивный анализ профессиональных умений с использованием видеотехники.

Контроль СРС осуществляется преподавателем и отражается в дифференцированных оценках.

Формами контроля СРС могут быть: конспект, реферат, эссе, структурно-логические схемы, аналитический отчет.

Конспект – это краткое, системное и осмысленное изложение и комментирование научного текста или его частей, которое отражает результат творческой работы с текстом. Его цель состоит в развитии, уточнении, конкретизации или обобщении информации, которые образуются самостоятельно, в процессе обдумывания текста.

Конспектирование воспитывает критическое отношение к прочитанному, развивает память, помогает выработать свой стиль изложения. Результат конспектирования — запись, позволяющая конспектирующему немедленно или через некоторый срок с нужной полнотой восстановить полученную информацию. Конспект в переводе с латыни означает «обзор». По существу его и составлять надо как обзор, содержащий основные мысли текста без подробностей и второстепенных деталей. Для того чтобы осуществлять этот вид работы, в каждом конкретном случае необходимо грамотно решить следующие задачи:

1. сориентироваться в общей композиции текста (уметь определить вступление, основную часть, заключение);
2. увидеть логико-смысловую канву сообщения, понять систему изложения автором информации в целом, а также ход развития каждой отдельной мысли;
3. выявить основные смысловые вехи, которые определяют все содержание текста;
4. определить детализирующую информацию;
5. лаконично сформулировать основную информацию, не перенося на письмо все целиком и дословно.

Общий объем 1,5–2 стр. печатного текста

При оценке конспекта преподаватель учитывает: качество, степень самостоятельности студента, связность, логичность и грамотность составления, оформление в соответствии с требованиями.

Реферат – это письменная работа, в сжатом виде передающая содержание, основные идеи, положения, выводы первоисточника. Научный текст в реферате излагается развернуто, детально, с сохранением основной авторской аргументации. Объем реферата зависит от конкретных целей и задач и составляет до 30 % объема реферируемой работы.

В реферате выделяются следующие структурные компоненты: введение, основная часть и заключение.

Во Введении обычно обосновывается актуальность выбранной темы, цель и содержание реферата, указывается объект / предмет / разбирательства, приводится характеристика источников для написания работы и краткий обзор литературы, является по данной теме. Актуальность предполагает оценку своевременности и социальной значимости выбранной темы, обзор литературы по теме отражает знакомство автора реферата по имеющимся источникам, умение их систематизировать, критически рассматривать, выделять существенное, определять главное.

В основной части реферата характеризуется структура первоисточника; передается важнейшая информация текста, раскрываются основные проблемы, положения, анализируется система авторской аргументации; даются ссылки на иллюстративный, фактический материал. Содержание глав этой части должно точно соответствовать теме работы и полностью ее раскрывать.

Заключение предполагает последовательное, логически стройное изложение обобщенных выводов по данной теме.

Для составления текста реферата необходимо проанализировать формально-смысловую структуру текста первоисточника, осмыслить важнейшие положения авторской концепции. Допускается композиционная перестройка текста первоисточника: исключение избыточной информации, объединение идентичной информации из разных частей текста. Возможно составление серии тезисов, отражающих структуру реферата и охватывающих все основные положения первоисточника с указанием на используемый в реферируемой работе иллюстративный фактический материал.

В работах рекомендуется использовать способ построения библиографических списков по алфавиту фамилий авторов или заголовков. Общий объем реферата составляет 7-10 стр. печатного текста.

При оценке реферата преподаватель учитывает: качество, степень самостоятельности студента и проявленную инициативу, связность, логичность и грамотность составления, оформление в соответствии с требованиями.

Эссе (франц. *essai* – опыт, набросок) □ самостоятельная письменная реферативно-аналитическая работа, освещающая авторское видение современного состояния научной проблемы. Эссе, сочинение являются активной формой обучения и предполагают активную познавательную деятельность студента, направленную на развитие креативности. Используя эссе, как форму контроля, преподаватель руководит учебно-познавательной деятельностью студентов, одновременно стимулируя их самостоятельную работу, активность и творческий поиск. В эссе студент имеет возможность проявить творческие способности и

индивидуальную позицию при освещении темы в рамках определенной научной проблематики.

Подготовка эссе предполагает наличие осознанных предпочтений, интересов к определенной проблеме, желание предъявить авторское видение исследуемой темы, а также ориентацию в психологической литературе.

Основные разделы эссе:

1. титульный лист;
2. содержание (план);
3. введение;
4. основная часть;
5. заключение;
6. список использованной литературы (1–3 источника).

Общий объем от 1,5 до 5 страниц.

Основная часть предполагает последовательное, логичное и доказательное раскрытие заявленной темы эссе со ссылками на использованную и доступную литературу, электронные источники информации (с соответствующими ссылками).

Примеры ссылок:

Цитата – заключается в кавычки, рядом в скобках указывается фамилия автора, год издания, соответствующая страница. Например: (Выготский, 2000, с. 212).

Пересказ /перефразирование (близко к тексту, не искажая основной мысли автора) в кавычки не заключается, ссылка обязательна. Например: (Выготский, 2000).

В списке литературы при этом дается полное библиографическое описание каждого использованного источника.

Ссылку можно делать в квадратных скобках. Например: [2, с. 212] или [1; 3; 5]. Первая цифра означает номер источника в списке использованной литературы, вторая – страницу, на которой изложена мысль, которую вы используете. Через точку с запятой разделяются несколько источников.

Заключение обычно содержит до 1 страницы текста, в котором отмечаются достигнутые цели и задачи, выводы, обобщающие авторскую позицию по поставленной проблеме и перспективные направления возможных исследований по данной теме, мысли автора) в кавычки не заключается, ссылка обязательна. Например: (Выготский, 2000).

В списке литературы при этом дается полное библиографическое описание каждого использованного источника.

Ссылку можно делать в квадратных скобках. Например: [2, с. 212] или [1; 3; 5]. Первая цифра означает номер источника в списке использованной литературы, вторая – страницу, на которой изложена мысль, которую вы используете. Через точку с запятой разделяются несколько источников.

Заключение обычно содержит до 1 страницы текста, в котором отмечаются достигнутые цели и задачи, выводы, обобщающие авторскую позицию по поставленной проблеме и перспективные направления возможных исследований по данной теме.

В списке использованной литературы должны быть обозначены несколько литературных источников, среди которых может быть представлен только один учебник, поскольку эссе предполагает умение работать с научными источниками, к которым относятся монографии, научные сборники, статьи в периодических изданиях.

Обязательными требованиями выступают:

1. логичное, последовательное и доказательное обоснование авторской позиции в исследуемом предмете, основанное и подтверждаемое точными ссылками на литературные источники и их авторов;
2. полное освещение научной проблемы строго в рамках заявленной темы, т.е. без отклонений в смежную и сопутствующую проблематику;
3. реферативно-аналитическая форма изложения материала, т.е. использование сравнений, обобщений как методов теоретического анализа исполняемых теорий, концепций, научных идей, ведущих к умозаключению (выводу), содержащему их оценку и собственную точку зрения. (Неприемлемы приемы перечисления, констатации, компиляции изученного материала);
4. использование научной лексики, т.е. категориального аппарата той отрасли науки, предмет которой заявлен в проблеме исследования. Допустимы наряду с научным стилем элементы художественного стиля. Недопустима бытовая лексика и стиль изложения;
5. обоснование актуальности проблематики эссе: как теоретической так и практической (т.е. помогающей решать важные прикладные задачи), а также изучения вопроса для прояснения собственных проблем.

При оценке эссе преподаватель учитывает: самостоятельность выполнения работы; творческий подход к осмыслению предложенной темы; способность аргументировать основные положения и выводы; четкость и лаконичность изложения собственных мыслей; обоснованность, доказательность и оригинальность постановки и решения проблемы; использование литературных источников и их грамотное оформление; соответствие работы формальным требованиям самостоятельной работы.

Структурно-логическая схема содержит ключевые понятия, фразы, формулы, иллюстрации, расположенные в определенной логической последовательности, позволяющей представить изучаемый объект в целостном виде. В процессе разработки структурно-логической схемы учебная информация обобщается, структурируется и, при необходимости, кодируется для того, чтобы наглядно раскрыть связи, как в рамках отдельной темы, так и между смежными темами.

Структурно-логические схемы представляют собой граф, вершинами которого выступают термины (словосочетания) изучаемой предметной области (представляются в виде прямоугольников с вписанными в них словами), а ребрами – логические связи между этими терминами. Между терминами любой предметной области объективно существуют связи различных типов.

При оценке структурно-логической схемы преподаватель учитывает: уровень обобщения и структурирования материала, логические связи между использованными понятиями, грамотность составления и оформления.

Аналитический отчет представляет собой глубокое исследование определенной проблемы, что предполагает не простой перечень выполненной работы, а прежде всего анализ материалов, полученных в результате ее выполнения.

Структура аналитического отчета:

1. введение;
2. аналитический обзор проделанной исследовательской работы;
3. основные результаты;
4. выводы;
5. перечень литературных источников

РИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ ЗАДАНИЙ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

№	Наименование темы, раздела	Кол-во часов на УСРС	Задание	Форма выполнения
1	Методологические основы истории психологии	2	<p>Модуль 1. Составьте словарь основных терминов, связанных с темой специфики истории психологии как науки, определите их.</p> <p>Модуль 2. Дайте краткое описание категориального подхода Ярошевского.</p> <p>Модуль 3. Составьте таблицу, позволяющую наглядно представить различия естественнонаучной и гуманитарной психологии</p>	<p>1. словарь терминов</p> <p>2. реферат</p> <p>3. таблица</p>
2.	Организационная и научная деятельность В. Вундта. Немецкая психология на рубеже XIX-го и XX-го вв.	2	<p>Модуль 1. Что представляла собой немецкая университетская система в этот период?</p> <p>Модуль 2. Составьте таблицу, позволяющую наглядно представить различия между «физиологической и «культурно-исторической» психологией Вундта.</p> <p>Модуль 3. Проинтерпретируйте фразу «У В. Вунда было много студентов, но было мало учеников». Найдите имена наиболее известных исследователей, учившихся в институте у Вундта.</p>	<p>1. письменный отчет</p> <p>2. Сравнительный анализ в виде таблицы</p> <p>3. аналитическое эссе</p>
4	Российская психология в первой половине XX в	2	<p>Модуль 1. Опишите, каким образом И. М. Сеченов осуществляет переход от физиологической проблематики к психологической.</p> <p>Модуль 2. Дайте развернутую характеристику основным направлениям русской психологии на протяжении 19-го и 20-го веков. Особое внимание уделите экспериментальному направлению.</p> <p>Модуль 3. Сформулируйте основные тезисы рефлексологии. Сравните рефлексологию и бихевиоризм.</p>	<p>1. Реферат</p> <p>2. аналитический обзор</p> <p>3. аналитическое эссе</p>

5	Российская психология во второй половине XX в.	2	<p>Модуль 1. Опишите развитие основных направлений прикладной психологии и психоанализа в постреволюционной России.</p> <p>Модуль 2. Дайте краткую характеристику основных этапов творчества Выготского.</p> <p>Модуль 3. Изложите понимание высших психических функций у Выготского</p>	<p>1. Реферат</p> <p>2. аналитический обзор</p> <p>3. аналитическое эссе</p>
6	Современное состояние и основные тенденции развития психологии в Беларуси	2	<p>Модуль 1. На основании интернет-источников представьте психологию внутреннего диалога Г.М.Кучинского.</p> <p>Модуль 2. Определите вклад М.А.Кремня в развитие инженерной и военной психологии.</p> <p>Модуль 3. Опишите его исследование, проведенное на базе армавирского летного училища.</p>	<p>1. Реферат</p> <p>2. аналитический обзор</p> <p>3. аналитическое эссе</p>
	Всего	12		

**ТРЕБОВАНИЯ К ВЫПОЛНЕНИЮ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ»**

№ п/п	Название темы, раздела	Количество часов на самостоятельную работу	Задание	Форма выполнения
1	Раздел 1. Введение в историю психологии	4	<p>Модуль 1. Составьте словарь основных терминов, связанных с темой специфики истории психологии как науки, определите их.</p> <p>Модуль 2. Дайте краткое описание категориального подхода Ярошевского.</p> <p>Модуль 3. Составьте таблицу, позволяющую наглядно представить различия естественнонаучной и гуманитарной психологии.</p>	Подготовка презентаций, работа с электронным контентом по данной учебной дисциплине
2	Раздел 2. Формирование и развитие психологических представлений в рамках учений о душе	4	<p>Модуль 1. Составьте глоссарий основных понятий античной философии (не менее 10-т определений).</p> <p>2. На основании источника проведите сравнительный анализ подходов Платона и Аристотеля.</p> <p>Письменно ответьте на вопросы:</p> <p>Модуль 2. В чем значение арабоязычной средневековой философско-психологической мысли для истории западной психологии? Для европейской культуры в целом?</p> <p>Модуль 3. Дайте краткое описание концепции интеллекта Авиценны. В чем ее отличие от подхода Аристотеля?</p> <p>Проанализируйте аргумент «парящего человека».</p>	Подготовка презентаций, работа с электронным контентом по данной учебной дисциплине
3	Раздел 3. Развитие психологических знаний в рамках	6	Модуль 1. На основании книги Б. Рассела «История западной философии» (Ч. 2) дайте	Подготовка реферата, работа с

	философских учений о сознании		<p>характеристику новоевропейской науки.</p> <p>Модуль 2. На основании соответствующей главы источника определите значение фигуры Рене Декарта в истории психологии.</p> <p>Модуль 3. На основании книги Е. Е. Соколовой «13 диалогов об истории психологии» (Диалог 3) определите суть декартова метода универсального сомнения.</p>	электронным контентом по данной учебной дисциплине
4	Раздел 4. Развитие психологических знаний в первой половине XIX века. Естественнонаучные предпосылки выделения психологии в самостоятельную науку	6	<p>Модуль 1. Дайте обобщение – какой подход к воспитанию и образованию вытекает из ассоцианистских установок?</p> <p>Модуль 2. Соотнесите «ментальную механику» Джемса Милля и «ментальную химию» Джона Стюарта Милля.</p> <p>Модуль 3. Каков генезис ассоциативных связей, по Г. Спенсеру?</p>	Подготовка реферата, работа с электронным контентом по данной учебной дисциплине
5	Раздел 5. Становление и развитие психологии как самостоятельной науки	8	<p>Модуль 1. На основании книги Т. Лихи «История современной психологии» дайте краткое описание предыстории научной психологии в США.</p> <p>Модуль 2. Каково влияние на функционализм исследований Дарвина?</p> <p>Модуль 3. Назовите и охарактеризуйте наиболее интересные (и известные) концепции, разработанные У. Джемсом?</p>	Подготовка реферата, работа с электронным контентом по данной учебной дисциплине
6	Раздел 6. Западная психология в XX-XXI вв.	12	<p>Модуль 1. Составьте таблицу, позволяющую наглядно представить многообразие концепций в рамках психоанализа.</p> <p>Модуль 2. Найдите в словарях и запишите определения таких понятий концепции Фрейда, как бессознательное, вытеснение, 1-ая топка, 2-я топка, либидо, влечение и инстинкт, смещение и сгущение, агрессивность.</p> <p>Модуль 3. Ознакомьтесь со сновидением об инъекции Ирме из «Толкования сновидений» З. Фрейда.</p>	Подготовка реферата, работа с электронным контентом по данной учебной дисциплине

7	Раздел 7. Становление и развитие психологии в России	10	<p>Модуль 1. Опишите, каким образом И. М. Сеченов осуществляет переход от физиологической проблематики к психологической.</p> <p>Модуль 2. Дайте развернутую характеристику основным направлениям русской психологии на протяжении 19-го и 20-го веков. Особое внимание уделите экспериментальному направлению.</p> <p>Модуль 3. Сформулируйте основные тезисы рефлексологии. Сравните рефлексологию и бихевиоризм.</p>	Составление презентаций, работа с электронным контентом по данной учебной дисциплине
8	Становление и развитие психологической науки в Беларуси	16	<p>Модуль 1. Дайте краткую характеристику творческого пути Я.Л.Коломинского.</p> <p>Модуль 2. Опишите предмет, проблемное поле возрастной социальной психологии и педагогической социальной психологии? Какова взаимосвязь между этими двумя дисциплинами?</p> <p>Модуль 3. Определите специфику научно-практического направления «Кризисная психология».</p>	Подготовка таблицы, презентации, работа с электронным контентом по данной учебной дисциплине, реферат

ПРИМЕРНЫЕ ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ
по учебной дисциплине «История психологии»

1. Предмет и задачи истории психологии.
2. Основные факторы и принципы, определяющие развитие психологии.
3. Методы историко-психологического исследования.
4. Периодизация истории психологии.
5. Основные положения материалистического учения о душе в античный период.
6. Идеалистическое учение о душе Сократа и Платона.
7. Учение о душе Аристотеля.
8. Развитие психологической мысли в период средневековья
9. История психологических воззрений в эпоху Возрождения.
10. Психологические идеи эпохи Просвещения.
11. Рене Декарт и его вклад в становление психологических идей.
12. Проблемы психики человека в концепциях Г.В. Лейбница и Б. Спинозы.
13. Психологические идеи французских просветителей XVIII в.
14. История развития эмпирической психологии (Ф. Бекон, Т. Гоббс, Д. Локк).
15. Становление и развитие ассоциативной психологии в XVII-XIX вв. (Дж. Беркли, Д. Юм, Д. Гартли).
16. Развитие Ч. Дарвином эволюционных идей в биологии и их значение для психологии.
17. Вклад Г. Гельмгольца в становление психологии.
18. Исследование Г. Фехнера и Э. Вебера в области физиологии органов чувств.
19. Структурализм как психологическое направление. Основные идеи структурализма.
20. Функционализм как психологическое течение, его общая характеристика.
21. Предпосылки выделения психологии в самостоятельную науку.
22. Вильгельм Вундт и его вклад в развитие психологии.
23. Французская социологическая школа психологии Э. Дюркгейма, П. Жане. Описательная психология (В. Дильтей).
24. Причины кризиса психологии в начале XX в.
25. Научные основания возникновения бихевиоризма. Вклад И.П. Павлова и В. Бехтерева в развитие бихевиоризма.
26. Бихевиоризм, его основатели и предмет изучения.
27. Особенности оперантного бихевиоризма Б. Скиннера.

28. Необихевиоризм и особенности его научного подхода (Э. Толмен, К. Халл).
29. Возникновение и развитие социального бихевиоризма (А. Бандура, Дж. Роттер).
30. Научные идеи и разработки, предшествующие психоанализу.
31. Базовые идеи психоанализа З. Фрейда.
32. Индивидуальная психология А. Адлера.
33. Аналитическая психология К. Юнга.
34. Неофрейдизм и причины его возникновения.
35. Эго-психология Э. Эриксона и А. Фрейд.
36. Радикально-гуманистический психоанализ Э. Фромма.
37. Социокультурный психоанализ К. Хорни.
38. Трансактный анализ Э. Берна.
39. Возникновение и научные идеи, предшествующие гештальт-психологии.
40. Основные идеи гештальт-психологии (М. Вертгеймер).
41. Теория поля К. Левина.
42. Исследования в области гештальтпсихологии В. Келера и К. Коффки.
43. Психотерапия Ф. Перлза в рамках гештальтпсихологии
44. История возникновения и развития генетической психологии (Ж. Пиаже).
45. Теория развития нравственности (Л. Кольберг). Теория перцептивных гипотез (Д.С. Брунер)
46. Основные идеи гуманистической концепции А. Маслоу.
47. Психотерапевтическая концепция К. Роджерса.
48. Логотерапия В. Франкла.
49. Историческое развитие когнитивной психологии. Роль У. Найссера и Д. Норманна в становлении когнитивной психологии.
50. Основные положения когнитивной психологии П. Фестингера и Ф. Хайдера
51. Деятельностный подход А.Н. Леонтьева.
52. Основатель нейропсихологии А.Р. Лурия.
53. Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского.
54. Исследования методологических проблем психологии С.Л. Рубинштейном.
55. Концепции развивающего обучения (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин).
56. Взгляды на историческое развитие психологии Б.Г. Ананьева.
57. Исследования в области общей психологии А.А. Смирнова и Б.М. Теплова.
58. Вклад М.Я. Басова и Л.И. Божович в советскую психологию.

59. Психологическая концепция установки Д.Н.Узнадзе.
60. Психологические исследования К.К.Платонова и В.Н.Мясищева.
61. Историческая динамика развития психологии в Республике Беларусь.
62. Развитие психотехники в БССР (С.М.Василейский, А.А.Гайворовский, С. М. Вержбалович).
63. История и развитие психологии в вузах Республики Беларусь.
64. Развитие психологии в БГПУ имени Максима Танка
65. Современное состояние и перспективы развития психологической науки в Беларуси.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН
учебной дисциплины «История психологии»
специальность «Практическая психология»
 дневная форма получения образования

№ п/п	НАЗВАНИЕ РАЗДЕЛОВ И ТЕМ	Лекции	Семинарские занятия	УСРС	Самостоятельная работа
1	Раздел 1. Введение в историю психологии	2	-	-	4
1.1	Методологические основы истории психологии	2	-	-	4
2	Раздел 2. Формирование и развитие психологических представлений в рамках учений о душе	2	2	2	4
2.1	Психологические воззрения эпохи Античности	2	-	-	2
2.2	Психологическая мысль в периоды Средневековья и Возрождения	-	2	2	2
3	Раздел 3. Развитие психологических знаний в рамках философских учений о сознании	2	2	-	6
3.1	Философско-психологическая мысль Нового времени в контексте научной революции (XVII в.)	2	-	-	4
3.2	Становление ассоциативной психологии в XVII – XVIII вв	-	2	-	2
4	Раздел 4. Развитие психологических знаний в первой половине XIX века. Естественнонаучные предпосылки выделения психологии в самостоятельную науку	2	2	2	6
4.1	Ассоциативная психология XIX в.	-	2	-	2
4.2	Влияние естественнонаучных открытий на становление психологии как науки. Зарождение экспериментальной психологии	2	-	2	4
5.	Раздел 5. Становление и развитие психологии как самостоятельной науки	2	2	2	8
5.1	Организационная и научная деятельность В. Вундта. Немецкая психология на рубеже XIX и XX вв..	2	-	2	4
5.2	Становление психологии в США. Структурализм и функционализм.	-	2	-	4
6	Раздел 6. Западная психология в XX-XXI вв.	8	10	4	12
6.1	Кризис в психологии начала XX в. Зарождение бихевиоризма. Необихевиоризм и теории социального научения	2	2	-	2
6.2	Становление психоаналитической традиции. Фрейдизм и неофрейдизм	2	2	2	2

6.3	Возникновение и развитие гештальтпсихологии	2	2	-	2
6.4	Гуманистическая и экзистенциальная традиции в психологии	-	2	-	2
6.5	Когнитивная психология. Современное состояние и основные тенденции развития зарубежной психологии	2	2	2	4
7.	Раздел 7. Становление и развитие психологии в России	4	4	-	10
7.1	Российская психология в первой половине XX в	2	2	-	4
7.2	Российская психология во второй половине XX в.	2	2	-	6
8.	Становление и развитие психологической науки в	4	6	2	16
8.1	Введение в историю психологии Беларуси. Развитие психологии в Беларуси в 20–30-е годы XX в. Психотехники Беларуси	2	2	-	8
8.2	Развитие психологии в вузах Беларуси	2	2	2	4
8.3	Современное состояние и основные тенденции развития психологии в Беларуси	-	2	-	4
ВСЕГО		26	28	12	66
Общее количество часов: 120					

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН
учебной дисциплины «История психологии»
специальность «Практическая психология»
 заочная форма получения образования

№ п/п	НАЗВАНИЕ РАЗДЕЛОВ И ТЕМ	Лекции	Семинарские занятия	Самостоятельная работа
1	Раздел 1. Введение в историю психологии	2	-	4
1.1	Методологические основы истории психологии	2	-	4
2	Раздел 2. Формирование и развитие психологических представлений в рамках учений о душе	-	2	4
2.1	Психологические воззрения эпохи Античности	-	-	2
2.2	Психологическая мысль в периоды Средневековья и Возрождения	-	2	2
3	Раздел 3. Развитие психологических знаний в рамках философских учений о сознании	2	-	6
3.1	Философско-психологическая мысль Нового времени в контексте научной революции (XVII в.)	2	-	4
3.2	Становление ассоциативной психологии в XVII – XVIII вв	-	-	2
4	Раздел 4. Развитие психологических знаний в первой половине XIX века. Естественнонаучные предпосылки выделения психологии в самостоятельную науку	2	-	6
4.1	Ассоциативная психология XIX в.	-	-	2
4.2	Влияние естественнонаучных открытий на становление психологии как науки. Зарождение экспериментальной психологии	2	-	4
5.	Раздел 5. Становление и развитие психологии как самостоятельной науки	2	-	8
5.1	Организационная и научная деятельность В. Вундта. Немецкая психология на рубеже XIX и XX вв..	2	-	4
5.2	Становление психологии в США. Структурализм и функционализм.	-	-	4
6	Раздел 6. Западная психология в XX-XXI вв.	2	2	12
6.1	Кризис в психологии начала XX в. Зарождение бихевиоризма. Необихевиоризм и теории социального научения	2	-	2
6.2	Становление психоаналитической традиции. Фрейдизм и неофрейдизм	-	-	2
6.3	Возникновение и развитие гештальтпсихологии	-	2	2
6.4	Гуманистическая и экзистенциальная традиции в психологии	-	-	2

6.5	Когнитивная психология. Современное состояние и основные тенденции развития зарубежной психологии	-	-	4
7.	Раздел 7. Становление и развитие психологии в России	2	2	10
7.1	Российская психология в первой половине XX в	2	-	4
7.2	Российская психология во второй половине XX в.	-	2	6
8.	Становление и развитие психологической науки в Беларуси	2	-	16
8.1	Введение в историю психологии Беларуси. Развитие психологии в Беларуси в 20–30-е годы XX в. Психотехники Беларуси	-	-	8
8.2	Развитие психологии в вузах Беларуси	2	-	4
8.3	Современное состояние и основные тенденции развития психологии в Беларуси	-	-	4
ВСЕГО		14	6	66

ПРОТОКОЛ СОГЛАСОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ
по учебной дисциплине «История психологии»

Название дисциплины, с которой требуется согласование	Название кафедры	Предложения об изменениях в содержании учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине	Решение, принятое кафедрой, разработавшей учебную программу (с указанием даты и номера протокола)
Общая психология	Кафедра общей и организационной психологии	Обратить внимание студентов на возможность исследования персоналий с помощью биографического метода.	Принять к сведению (протокол № от ..2021 г.)
Психология личности	Кафедра общей и организационной психологии	Усилить межпредметные связи при рассмотрении тем по разделу «теории личности» Проанализировать факторы, обуславливающие формирование мировоззрения.	Принять к сведению (протокол № от ..2021 г.)
Педагогическая психология	Кафедра психологии образования	Усилить межпредметные связи при рассмотрении персоналий разработавших теорию Развивающего обучения	Принять к сведению (протокол № от ..2021 г.)

