

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ФЕНОМЕН НАУЧНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ШКОЛ

А.А. Шикун (Тверь)

Аннотация. Анализируется современное представление научного понятия школы с точки зрения общенаучной и конкретно-научной методологии. Определяются детерминанты и конструкты психологической научной школы.

Ключевые слова: школа, научная школа, научная психологическая школа.

Одно из значений термина «школа» определяется так: «...направление в науке, литературе, искусстве и т.п., связанное единством основных взглядов, общностью или преемственностью принципов и методов», а термин «принцип» определяется как «...основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения, политической организации...» [12].

Русская школа восходит к латинскому «скале» – «лестница». Речь идет прежде всего о лестнице духовного восхождения человека, которую одним из первых описал преподобный Иоанн Лествичник в книге «Лестница», где раскрыты 30 ступеней восхождения; последняя, вершинная, названа «Любовь» [12].

В науковедческий аспект проблематики школ наиболее существенный вклад внесли О.Ю. Грезнева, И.Н. Григорович, А.Н. Кривомазов, В.Н. Неволин, А.С. Левин, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, В.В. Умрихин, Л.И. Анцыферова, А.А. Смирнов, Е.А. Будилова, Т. Кун, Д. Прайс, Е. Радд, Д. Шульц.

Любопытны взгляды Т. Куна и А.Н. Кривомазова. Первый утверждает, что наличие школ в науке – эпифеномен, симптом ее незрелости. Второй считает, что наличие научной школы – фундамент всевозможных открытий и вопрос престижа.

По мнению же большинства авторов, термин «научная школа» многоаспектен, т.к. предполагает разные формы и уровни общения, взаимодействия и объединения людей [2, 13].

Многоаспектность термина «школа» скрывает неидентичные формы, каждая со своим специфическим оттенком и смыслом, что приводит к значительной методологической путанице.

Чаще всего научную школу рассматривают либо как научный коллектив, либо как направление науки. В любом случае научная школа – это особый феномен, не идентичный другим научно-социальным объединениям и структурам (дисциплина, направление, кафедра, институт, совет и т.д.).

О.Ю. Грезнева определяет *научные школы* как неформальные, исторически обусловленные научные сообщества, характеризующиеся отношением «учитель – ученики», что определяет преемственность субъективных

(личностных) и объективных компонентов их научной деятельности. Отличительной особенностью научной школы является единство исследовательской и педагогической функций. Ученый или группа ученых передают свои знания большому числу учеников, которые, усваивая концепцию, теорию, развивают ее в различных направлениях. Работы учеников объединены в рамках единой научно-исследовательской программы и связаны с деятельностью самого руководителя. Условием существования школы является «диктатура основателя»: он является главным носителем идей школы и отвечает за ход и результаты деятельности школы, признание окружающих [2].

В.Н. Неволин следующим образом определяет понятие *научной школы*: научная школа является результатом деятельности известного ученого, длительно работающего в данном направлении, а также воспитавшего несколько докторов наук, выросших в данном творческом коллективе. Кроме того, научная школа, как правило, подразумевает наличие аспирантуры, регулярное проведение научных конференций. Научное направление, в отличие от научной школы, не имеет в творческом коллективе плеяды докторов наук, выросших под началом организатора науки, однако предполагает наличие аспирантуры, проведение конференций по определенной тематике. Подобное же мнение высказывает А.С. Левин. Он полагает, что *научная школа* – исторически сложившаяся в России форма совместной деятельности коллектива исследователей разного возраста и квалификации под руководством признанного лидера, объединенных общим направлением работ и обеспечивающих эффективность процесса исследования и рост квалификации сотрудников.

А.С. Левин выводит определяющие признаки *научной школы*:

- наличие нескольких поколений в связках «учитель – ученик», объединяемых ярко выраженным лидером, авторитет которого признан научным сообществом;
- общность научных интересов, определяемых продуктивной программой исследований;
- единый оригинальный исследовательский подход, отличающийся от других, принятых в данной области;

– постоянный рост квалификации участников школы и воспитание в процессе проведения исследований самостоятельно и критически мыслящих ученых;

– постоянное поддержание и расширение интереса (публикациями, семинарами, конференциями) к теоретико-методологическим проблемам данного направления науки [3].

Для понимания сущностного характера школ необходимо упомянуть различного рода теоретические посылы ряда авторов, изучавших процесс формирования коллективов с точки зрения фундаментальных положений отечественной психологии. Так, А.В. Петровский, создатель психологической теории коллектива, обосновал концепцию, согласно которой системообразующим признаком коллектива выступает деятельностное опосредование всех форм его консолидации в особую социально-психологическую общность. «Ядерным» слоем этого образования здесь выступает социально заданная предметная деятельность коллектива. В нашем контексте – это программа научно-исследовательской деятельности данной социальной группы [10, 11].

Эту мысль развивает М.Г. Ярошевский: школа является типом научного коллектива, где ее руководством определяется выбор перспективной программы, координации совместной деятельности по ее реализации. Причем программа выступает в качестве переменной, от которой зависят и с которой коррелируют различные проявления групповой активности [15].

Каждая программа имеет социально детерминированный характер и при определенных условиях становится фактором консолидации отдельных исследовательских в научно-социальную общность.

Необходимо определить исход деятельности творческого коллектива в случаях, когда программа себя исчерпывает. По всей видимости, возможны три исхода такой деятельности с точки зрения системного подхода: ее распад и самостоятельный поиск членами бывшего коллектива новых программ; сохранение формы путем административных ресурсов (путь регресса) или реализация новой программы. Последний вариант требует как раз недюжинного организаторского таланта главы школы. Быть истинным лидером научной школы, обеспечивая ее деятельность на протяжении 20–30 лет, задача непростая.

Руководитель, в интерпретации М.Г. Ярошевского, не только занят решением специальной научной проблемы, но и формирует коллективную мотивацию, межличностное взаимодействие, выполняет организационно-административные, воспитательные, наставнические и другие функции (например, создает специфический социально-психологический микроклимат, способствующий максимальной интенсивности коллективного творчества) [15].

Факт плодотворного влияния учителя на учеников очень наглядно демонстрирует Е. Радд: из 55 лауреатов Нобелевской премии, живущих в США, 34 работали в

молодости под руководством нобелевских лауреатов предшествующих поколений.

В науковедческих исследованиях понятия «школа» М.Г. Ярошевский отмечал ряд их важнейших положений: атрибуция успешности научного коллектива в конечном итоге зависит не только и не столько от научной квалификации профессиональной группы, сколько от социально-психологической компетенции руководителя, сопряженной с ней способности принимать решения и действовать соответствующим образом; основная функция руководителя – быть талантливым организатором, создающим условия, несмотря на неизбежные препятствия, которые позволяют исследовательскому коллективу достичь поставленной цели [13, 15].

Теперь попробуем перейти с общенаучного уровня рассмотрения проблематики понятия школы и ее онтогенетического статуса к конкретно-научному уровню психологической науки. Философия психологии, как и целый ряд других отраслей знания, не имеет до сих пор четкого определения понятия *научная психологическая школа*. Ситуация напоминает известный факт в истории психологической науки, когда существовали психологические исследования по изучению определенных проблем, накапливались разнообразные эмпирические факты, выдвигались гипотезы, создавались теории, существовал термин «психология», которым широко пользовались, однако строгого определения понятия «психология» не существовало.

О зарубежной психологии. Здесь автором (или группой авторов) создаются определенные научные направления, однако они по своему развитию и характеру совершенно отличаются от российских психологических школ.

Так, Д. Прайс, говоря о научных школах за рубежом, приводит в качестве примера их организацию по типу незримых колледжей, когда формы кооперации исследовательского труда ученых, работающих в одном направлении, не связаны официальным юридическим статусом и учреждением.

В Западной Европе и США придают большое значение формированию у будущих исследователей научной культуры. Известно, что в США обязательным при подготовке профессиональных психологов является курс «Школы и системы в психологии».

Д. Шульц, изучая генезис научных школ, отмечал следующее: «Появление различных школ и их последующий закат, а также смена их другими школами – одна из наиболее важных характеристик истории психологии».

В то же время в отечественной психологии, начиная с 30-х гг. XX в., все явственнее выделяются особенности ее развития как науки, отличающиеся по своему характеру от форм развития мировой психологии. Наиболее ярко выраженной особенностью становится образование *научных психологических школ*.

Труды Л.И. Анцыферовой, А.А. Смирнова, Е.А. Будиловой свидетельствуют о том, что научные школы являются «кузницей научных кадров», мощным факто-

ром развития психологии, воздействующим на всю ее современную структуру. Можно предположить, что наличие научной психологической школы дает мощный толчок в развитии не только науки, но и практики образования, образованности населения в целом. Это происходит за счет количественного и качественного роста уровней коммуникативного, интерактивного сотрудничества психологического сообщества, формируемого научной школой, и населения того субъекта РФ, на территории которого находится школа.

Для того чтобы верифицировать или фальсифицировать данные гипотезы, рассмотрим развитие психологических школ, направлений науки в ряде регионов России. Автор проанализировал исследования отечественных ученых, посвятивших свои труды изучению феномена школы. В результате последующего контент-анализа выделен ряд детерминант, которые определяют специфику развития психологии:

- 1) личностная (наличие лидера-организатора, руководителя, учителя, исследователя психологии, а также его сподвижников, учеников, которые реализуют исследовательскую программу под его началом);
- 2) предметно-логическая (имеют ли школы свой предмет исследования, методологию, отличающиеся по своим сущностным характеристикам от таковых других школ);
- 3) социокультурная;
- 4) пространственно-временная (рассматриваются территориальная привязанность объекта практической деятельности и время его возникновения);
- 5) оценочная (определяющая динамику результативности деятельности психологов в науке, образовании, общественной практике).

Первые три детерминанты основаны на подходах М.Г. Ярошевского, В.А. Кольцовой и конкретизированы применительно к изучаемому историческому явлению, две других определяются тремя формами существования материи – пространством, временем и движением [6, 15].

При контент-анализе выясним, что частота использования термина «школа психологии» наиболее употребляема в последнее десятилетие. Теперь любые формы взаимодействия научного сообщества в виде конференций, семинаров, конгрессов представляются как взаимодействие научных школ. Таким образом, у нас в публикациях, Интернете появились десятки научных школ, как правило, имеющих название местности, где проходит очередной конгресс или форум.

Однако в научных публикациях до 1990-х гг. упоминались только две школы – московская и ленинградская. Причем термин «научная школа» начал употребляться лишь в 60–70-е гг. 20-го столетия.

Кроме того, в публикациях и устных выступлениях упоминались школы Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьева, Б.М. Теплова, Б.Г. Ананьева и др.

В качестве примера целесообразно рассмотреть в соответствии с 5 выделенными детерминантами московскую, ленинградскую и ярославскую школы психологии.

Московская психологическая школа

В 1924–1925 гг. начала формироваться психологическая школа, называвшая себя культурно-исторической. Сначала в нее входили только два ближайших соратника Л.С. Выготского – А.Н. Леонтьев и А.Р. Лурия. Позже к ним присоединилась группа молодых психологов – Л.И. Божович, Р.Е. Левина, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина и А.В. Запорожец – и молодой ленинградский психолог Д.Б. Эльконин. Они и составили ядро школы, т.е. творческого коллектива, объединенного реализацией общей концепции-программы Л.С. Выготского.

Труд Льва Семеновича, законченный в 1930 г., но не опубликованный при его жизни, «Орудие и знак в развитии ребенка» послужил толчком к созданию А.Н. Леонтьевым теории деятельности, а духовное лидерство в группе талантливых ученых после смерти Учителя перешло к А.Н. Леонтьеву и А.Р. Лурия.

Второй период в развитии школы Выготского–Лурия–Леонтьева знаменуется открытием в 1943 г. на философском факультете МГУ отделения психологии, преобразованного в 1966 г. в факультет психологии. В обеспечении деятельности флагмана отечественной психологической науки принимали участие ученые с мировым именем, соратники и ученики Л.С. Выготского: А.Н. Леонтьев и А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, Н.Г. Морозова, Р.Е. Левина, Л.И. Божович, Л.С. Славина, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, Б.В. Зейгарник, Э.С. Бейн, М.Б. Эйдинова, Р.М. Боскис, Т.А. Власова, Л.В. Занков, М.С. Певзнер, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, В.В. Давыдов, П.И. Зинченко и многие другие. Практически все отрасли психологии, весь спектр научных современных направлений были созданы и получили дальнейшую разработку в русле культурно-исторической концепции и деятельностного подхода [12].

Началом третьего этапа развития московской школы стало создание особой социокультурной среды, разветвленной сети образовательных и научных учреждений и диссертационных советов при них, а в 60–80-х гг. XX в. – научных журналов. Яркими представителями Московской школы в настоящее время являются: А.Г. Асмолов, А.Н. Гусев, В.П. Зинченко, Н.Н. Нечаев, А.И. Донцов, Д.И. Фельдштейн, Н.Ф. Талызина, А.Л. Журавлев, В.А. Барабанщиков, А.А. Деркач, А.Н. Ждан, Ю.Б. Гиппенрейтер, Г.М. Андреева, Т.Ю. Базаров и многие другие [4, 5].

Ленинградская школа психологии

Ленинградская школа психологии берет свое начало от одного из учеников Вильгельма Вундта – В.М. Бех-

терева, который в Петербурге открыл целую серию научно-исследовательских учреждений по изучению психической деятельности с помощью экспериментального метода, системного подхода. В 1944 г. с открытием в ЛГУ отделения психологии и кафедры психологии, организаторами которых явились прямые ученики В.М. Бехтерева (Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, А.В. Ярмоленко, Г.З. Рогинский), начался новый этап в развитии школы.

Второе поколение Учителей культивировало два основных направления – изучение сенсорно-перцептивных процессов и структуры личности, ее отношений, потребностей и способностей на основе системного и комплексного подходов. За последующие четверть века, благодаря уже работам их учеников, исповедующих те же методологические основания и принципы (Б.Ф. Ломов, А.А. Крылов, А.А. Бодалев и многие другие), появились новые открытия в области дифференциальной психофизиологии, социальной, инженерной, медицинской психологии, что дало возможность Б.Г. Ананьеву утверждать, что Ленинградская психологическая школа состоялась [1].

Ярославская психологическая школа (ЯПШ)

ЯПШ также развивалась в три этапа, каждый из которых охватывает примерно одинаковый период времени – около 15 лет. Ее основателем по праву считается В.С. Филатов, который при этом был еще и ректором пединститута. Его организующее начало, направленная кадровая политика способствовали тому, что удалось трансформировать психологию из обычной вузовской дисциплины в самостоятельную специальность, сферу деятельности. Первый период ЯПШ связан в большой мере и с деятельностью В.В. Карпова, в будущем ректора Ярославского пединститута, основателя такого научного направления, как психология труда.

Второй период становления ЯПШ начался в 1970 г., когда при решающей роли научной деятельности В.Д. Шадрикова и под руководством первого декана В.В. Новикова был открыт факультет психологии. Причем данный феномен требует дополнительного изучения, ведь вопреки установкам жесткого централизованного государства и цензуры был образован факультет, изучающий механизмы психической деятельности вне двух столиц, что до сих пор остается нерядовым явлением при ретроспективном анализе развития отечественной психологии.

Первыми Учителями факультета были В.Д. Шадриков, Н.П. Ерастов, В.В. Новиков, Ю.К. Корнилов, М.М. Князев. Следующим поколением Учителей стали их ученики: Н.П. Анисимова, Т.Л. Бадоев, Д.К. Болотцев, Ю.В. Громыко, В.Н. Дружинин, С.И. Ерина, А.В. Карпов, В.В. Козлов, М.М. Кашапов, И.В. Кузнецова, Е.В. Карпова, Н.В. Ключева, В.В. Марченко, Г.М. Мануйлов и многие другие [8, 9].

Таким образом, мы приходим к следующим характеристикам научной психологической школы по целому ряду специфических критериев:

– наличие главы школы (Л.С. Выготский, В.М. Бехтерев, В.С. Филатов и др.), благодаря которому создается реализуемая в течение определенного периода (иногда очень длительного) программа. Он выстраивает структуру исследовательских задач соответственно этой программе и определяет совместный или индивидуальный способ деятельности ее исполнителей (иногда называемый «под задачу»);

– ученики, воспитанные главой школы, обеспечивают преемственность в разработке определенного круга проблем, совместный характер исследовательской деятельности, соблюдение в ней научно-статусной иерархии;

– трехпоколенная структура учителей-учеников, что во временном плане составляет не менее 45–60 лет и является критерием состоявшегося строительства школы;

– следование, согласно авторской концепции, основной совокупности научных принципов, идей и способов исследования. Специфика школы задается не объектом исследования, но обнаруживается уже в *способе выделения предмета исследования*. Этот способ в отечественной психологии (что также отличает ее от зарубежной) непосредственно связан с методологией как операционализацией философских и общенаучных принципов;

– привязанность к исходным постулатам и более или менее выраженному стремлению к их противопоставлению постулатам других школ (или дифференциации от них). В отечественной психологии школы существуют в едином научном пространстве, хотя их система, язык, понятия могут быть трудно сопоставимыми. Единство этого пространства детерминировано склонностью российского сознания к философскому мышлению и толерантности. Отсутствие хотя бы частичного противопоставления классическим школам в вопросах теории и методологии, скорее всего, признак отсутствия школы как таковой. Ведь докторские диссертации по психологии, которые защищаются в ВАК РФ, это либо новое направление в науке, либо очень крупный вклад в теорию и практику психологических исследований;

– открытие психологического факультета, аспирантуры, докторантуры, диссертационного совета, проведение научных конференций, грантовые достижения, крупные публикации, по крайней мере, на втором и третьем этапах развития научной школы;

– общественная деятельность;

– имеющиеся тенденции к территориальной привязанности объекта исследования.

Наличие школ при общей догматической идеологической атмосфере в СССР было явлением позитивным, поскольку открывало возможность дискуссии, обсуждения противоречий.

А.Н. Ждан, Т.Д. Марцинковская, анализируя понятие «Московская школа» (школа Выготского–Леонтьева–Лурия), полагают, что она восходит к Московскому университету, а также к Московскому психологическому обществу, основанному в 1885 г. Матвеем Михайло-

вичем Троицким. Именно тогда он вместе с другими 15 профессорами решил использовать возможности ряда наук (комплексный подход) для преодоления отставания психологической науки в России. Поэтому неправильно трактовать определение «московская» в географическом смысле слова (хотя «московская» и есть по канонам науки географический термин) [4].

Однако хотим мы этого или нет, в общественном сознании психологов уже зафиксирован факт наличия московской и ленинградской школ психологии, т.е. стали выделяться школы не по наличию главы и оригинальной концепции, а и по критерию привязанности к определенному городу (московская (при наличии в ней разных авторских школ), ленинградская, харьковская, пермская). Этот критерий является «ортогональным» по отношению к первому: Рубинштейн создавал свою школу и в Ленинграде, и в Москве. Харьковская школа Л.С. Выготского также переместилась в Москву и стала московской. Многие ленинградские психологи (Б.Ф. Ломов, А.А. Бодалев) и ученики ленинградских психологов стали московскими (например, А.А. Деркач, а также сыгравший большую роль в развитии пермской школы Е.А. Климов).

В отличие от первого понимания школы, второе связано с географическим пространством и является несравненно более «размытым», неопределенным. Зарубежная психология в этом втором смысле гораздо более космополитична (хотя и в ней, например, существовали венская, будапештская школы психоанализа), поскольку Вторая мировая война сделала большинство крупных психологов эмигрантами и маргиналами.

Таким образом, в отечественной психологии возникли науковедческие принципы и способы интеграции науки, способы ее комплексирования. Одни комплексы, носящие пролонгированный научной программой характер, являются школами в прямом научном (науковедческом) смысле слова, другие, условно обозначаемые школами, фактически свидетельствуют о концентрации ученых и исследовательских учреждений в столицах или крупных городах. На наш взгляд, уже третий этап в развитии психологической школы (появление третьей диады учителя – ученики) приводит к появлению феномена, когда школа перестает быть авторской и начинает связываться с тем городом, где она создавалась.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Психологическая школа в Ленинградском университете // Вестник Ленинградского университета. 1969. № 5, вып. 1.
2. Грезнева О.Ю. Научные школы как форма организации коллективных научных исследований // Методология образования. М.: Эгвес, 2002.
3. Григорович И.Н. Научная школа // Петрозаводский университет. Петрозаводск, 2002. № 2.
4. Ждан А.Н., Марцинковская Т.Д. Московская психологическая школа: традиции и современность // Вопросы психологии. 2000. № 3.
5. Ждан А.Н. Факультет психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова: 40 лет со дня образования (1966–2006) // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2006. № 4.
6. Кольцова В.А. Теоретико-методологические основы истории психологии. М., 2004.
7. К 40-летию факультета психологии // Вестник МГУ. 2007. № 1.
8. Новиков В.В., Донин А.Н., Страхов В.И. «Провинциальная психология» в России // Бюллетень Международной академии психологических наук. Саратов; Ярославль, 1999.
9. Новиков В.В. Психологический пульс Ярославля / Под ред. В.В. Новикова. М.; Ярославль, 1998.
10. Петровский А.В. Введение в психологию. М.: Академия, 1995.
11. Петровский А.В. Пути формирования основ советской психологии: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1965. Т. 1, 2.
12. Советский энциклопедический словарь / Ред. А.М. Прохорова. М.: Советская энциклопедия, 1980.
13. Социально-психологические проблемы науки / Под ред. М.Г. Ярошевского. М., 1973.
14. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М., 1999.
15. Ярошевский М.Г. Трехаспектность науки и проблемы научной школы // Социально-психологические аспекты науки. М., 1973.

PHENOMENON OF SCIENTIFIC PSYCHOLOGICAL SCHOOL

Shikun A.A. (Tver)

Summary. In the article modern presentation of scientific concept of school is analysed from different level of scientific methodology. Determinants and constructs of the scientific psychological school are defined in this article.

Key words: school, scientific school, scientific psychological school.