

РЕЦЕНЗИИ И ОБЗОРЫ

УДК 159.9(091)

А. А. Шикун

ФЕНОМЕН НАУЧНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ШКОЛ

Тверской институт экологии и права

Согласно «Советскому энциклопедическому словарю», *школа*, в одном из значений, — это направление в науке, литературе, искусстве и т.п., связанное единством основных взглядов, общностью или преемственностью принципов и методов. А *принцип* — основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения, политической организации и т.д.

Русское слово *школа* восходит к лат. *scala* — лестница. Речь идет, прежде всего, о лестнице духовного восхождения человека, которая одним из первых описана преподобным Иоанном Лествичником в книге «Лестница», где раскрыты 30 ступеней восхождения и последняя, вершинная, названа «любовью».

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, E. Rudd, D. Schults.

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 вообще вопрос престижа.

По мнению же большинства авторов, термин «научная школа» многоаспектен, так как предполагает разные формы и уровни общения, взаимодействия и объединения людей.

Многоаспектность термина «школа» скрывает неидентичные формы, каждый 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, неидентичный 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», обуславливающими преемственность субъективных (личностных) и объективных компонентов их научной деятельности. Отличительной особен-

ностью научной школы от других типов научных сообществ является единство исследовательской и педагогической функций. Ученый или группа ученых передают свои знания большому числу учеников, которые, усваивая данную концепцию, теорию, развивают ее дальше в различных направлениях. Работы учеников объединены в рамках единой научно-исследовательской программы и связаны с деятельностью самого руководителя. Условием существования школы является «диктатура основателя», которая проявляется в том, что он является главным носителем идей школы и именно он отвечает за ход и результаты деятельности школы и признание окружающих.

В. Н. Неволин следующим образом определяет понятие *научной школы*. С его точки зрения, 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 собой 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 начальник отдела поддержки ведущих научных школ и грантов президента РФ А. С. Левин. Он полагает, что *научная школа* — исторически сложившаяся в России форма совместной деятельности коллектива исследователей разного возраста и квалификации, руководимых признанным лидером и объединенных общим направлением работ, обеспечивающих эффективность процесса исследования и рост квалификации сотрудников.

А. С. Левин выводит следующие основные определяющие признаки *научной школы*, которые предполагают:

- наличие нескольких поколений в связках «учитель–ученик», объединяемых общим, 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.

Для понимания сущностного характера школ необходимо упомянуть различного рода теоретические послы ряда авторов, изучавших процесс формирования их 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, прежде всего, программа научно-исследовательской деятельности данной социальной группы.

Эту мысль развивает М. Г. Ярошевский. Он настаивает, что 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.

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

Необходимо также определить исход деятельности творческого коллектива в тех 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. По всей видимости, последний вариант требует как раз недюжинного организаторского таланта главы школы, связанного с еще плохо изученным социально-деятельностным аспектом творчества коллектива. Действительно, 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 создает коллективную мотивацию, межличностное взаимодействие, выполняет организационно-административные, воспитательные, наставнические и другие функции. Например, создает спе-

цифический социально-психологический микроклимат, способствующий максимальной интенсивности коллективного творчества.

Факт плодотворного влияния учителя на учеников очень наглядно, в этом плане, демонстрирует Е. Rudd. По его сведениям, из 55 лауреатов Нобелевской премии, живущих в США, 34 работали в молодости под руководством Нобелевских лауреатов предшествующих поколений.

Возвращаясь к науковедческим исследованиям понятия «школа» М. Г. Ярошевским, отметим ряд их важнейших положений. Так, автор подводит нас к мысли о том, что атрибуция успешности научного коллектива в конечном итоге зависит не только и не столько от научной квалификации данной профессиональной группы, сколько от социально-психологической компетенции руководителя, сопряженной с ней способности принимать решения и действовать соответствующим образом. То есть основная функция руководителя — быть талантливым организатором, создающим условия, несмотря на все неизбежные препятствия, которые позволяют исследовательскому коллективу достичь поставленной цели.

Теперь попробуем перейти с общенаучного уровня рассмотрения проблематики понятия школы и ее онтогенетического статуса к конкретно-научному уровню психологической науки. Надо сказать, что философия психологии, как и целый ряд других отраслей знания, не имеет до сих пор своего четкого понятия «научная психологическая школа», хотя сам термин в литературе встречается. Ситуация напоминает известный факт в истории психологической науки, когда существовали психологические исследования по изучению определенных проблем, накапливались разнообразные эмпирические факты, выдвигались гипотезы, создавались теории, широко пользовались термином «психология», однако его строгого понятия не было.

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 школах в науке 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 то же время 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».

A. D. Schults, 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 годов XX века, все ярче 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 фактором развития психологии, воздействующим на всю ее современную структуру. То есть 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, с одной стороны, психологического сообщества, формируемого научной школой, а с другой — населением 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. Для этого автором проведен анализ исследований отечественных авторов, посвятивших свои труды изучению феномена школы. В результате последующего контент-анализа выделен ряд детерминант, которые определяют специфику развития психологии.

Первая — личностная (наличие лидера-организатора, руководителя, учителя, исследователя психологии, а также его сподвижников, учеников, которые реализуют исследовательскую программу под его началом).

Вторая — предметно-логическая (существуют ли в школах свой предмет исследования, методология, отличающиеся по своим сущностным характеристикам от других школ).

Третья — социокультурная (был ли социальный госзаказ).

Четвертая — пространственно-временная (рассматриваются территориальная привязанность объекта практической деятельности и время его возникновения).

Пятая — оценочная (определяющая результативность деятельности психологов в науке, образовании, общественной практике).

Первые три основаны на подходах М. Г. Ярошевского и конкретизированы применительно к изучаемому историческому явлению, две других определяются тремя формами существования материи: пространством, временем и движением.

При контент-анализе выясним, что частота использования термина «школа психологии» наиболее упот-

ребляема в последнее десятилетие. Теперь любые формы взаимодействия научного сообщества в виде конференций, семинаров, конгрессов представляются как взаимодействие научных школ. И таким образом, у нас в публикациях, Интернете появились десятки научных школ, как правило, называемых по той местности, где проходит очередной конгресс или очередной форум.

Однако если использовать историко-функциональный исследовательский метод, а также опрос экспертов-психологов, то выяснится, что в научных публикациях до начала 90-х годов упоминались как факт только две из них: московская и ленинградская. Причем этот термин, согласно частоте его использования, возник лишь в 60–70-е годы XX столетия.

Кроме того, встречались в письменной и устной речи сведения о школах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Р. Лурия, А. Н. Лентьева, Б. М. Теплова, Б. Г. Ананьева и др.

Поэтому целесообразно рассмотреть согласно пяти выделенным детерминантам московскую, ленинградскую и ряд других региональных школ психологии.

Ленинградская школа психологии

Ленинградская школа психологии берет свое начало от одного из учеников Вильгельма Вундта — В. М. Бехтерева. В 1944 г. начался новый этап в развитии школы с открытием при философском факультете отделения психологии и кафедры психологии, организаторами которых были ученики В. М. Бехтерева: Б. Г. Ананьев, В. Н. Мясищев, А. В. Ярмоленко, Г. З. Рогинский.

Второе поколение учителей культивировало два основных направления — изучение сенсорно-перцептивных процессов и структуры личности, ее отношений, потребностей и способностей. За следующие четверть века, благодаря уже работам их учеников (Б. Ф. Ломова, А. А. Крылова, А. А. Бодалева и многих других), появляются исследования по дифференциальной психофизиологии, социальной, инженерной, медицинской психологии, что дало возможность Б. Г. Ананьеву утверждать, что ленинградская психологическая школа состоялась.

Ярославская психологическая школа (ЯПШ)

ЯПШ развивалась в три этапа, каждый из которых охватывает примерно одинаковый интервал 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 также в большой мере и с деятельностью В. В. Карпова, в будущем ректора Ярославского пединститута, основателя такого научного направления, как психология труда, проблемы которой решались в стенах руководимой им лаборатории.

Второй период становления ЯПШ начался в 1970 г., когда при решающей роли научной деятельности В. Д. Шадрикова и под руководством первого его 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 стали В. Д. Шадриков, Н. П. Ерасов, 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.

С учетом развития и самой именитой отечественной научной психологической школы Выготского–Лурия–Леонтьева, которая уже в самом названии запечатлела три периода становления, приходим к следующим характеристикам научной психологической школы по целому ряду специфических критериев:

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

- ученикам, воспитываемым главой школы, что обеспечивает преемственность в разработке определенного круга проблем, совместный характер исследовательской деятельности, при соблюдении в ней научно-статусной иерархии;

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

- следованию, согласно своей авторской концепции, основной совокупности научных принципов, идей и способов исследования. Специфика школы задается не объектом исследования, но начинает обнаруживаться 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;

- привязанности 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 детерминируется склонностью российского сознания к философскому мышлению и толерантности. Поэтому 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;

- открытию психологического факультета, аспирантуры, докторантуры, диссертационного совета, проведению научных конференций, грантовым достижениям, крупным публикациям, по крайней мере, на втором и третьем этапах развития научной психологической школы;

- общественной деятельности;

- имеющейся тенденции к территориальной привязанности объекта исследования.

Наличие школ при общей догматической идеологической атмосфере в советской стране было явлением скорее позитивным, поскольку открывало возможность дискуссии, вскрывались имеющиеся между ними противоречия.

А. Н. Ждан и 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 Михайловичем Троицким. Именно тогда он вместе с другими 15 профессорами решил использовать возможности ряда наук (комплексный подход) для преодоления отставания психологической науки в России. Поэтому, как они считают, неправильно трактовать определение «московская» в географическом смысле слова.

Однако, хотим мы этого или нет, в общественном сознании психологов уже зафиксирован факт наличия московской и ленинградской школ психологии, то есть стали выделяться школы не по наличию ее главы и его оригинальной концепции, а и по критерию привязанности к определенной столице (или городу): московскую (при наличии в ней разных авторских школ), ленинградскую, харьковскую, пермскую. 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 (А. А. Деркач), также как сыгравший большую роль в развитии пермской школы Е. А. Климов.

В отличие от первого понимания школы второе, связанное с географическим пространством, является несравненно более «размытым», неопределенным.

Зарубежная психология в этом втором смысле гораздо более космополитична (хотя и в ней, например, существовали венская и 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 про-

граммой 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.

Поступила в редакцию 22.10.2006