

# ДИАЛОГ

психологический и социально-педагогический журнал

2013

№ 12

## К 80-летию Якова Львовича Коломинского

Специальный выпуск

Л. А. Пергаменщик  
О. Я. Коломинская  
Е. И. Комкова  
Е. А. Панько  
А. А. Амельков  
В. П. Зинченко  
А. А. Полонников

Ψ

# Психология взаимоотношений Я. Л. Коломинского в символическом поле советской психологической науки

## Введение

Становление и развитие белорусской социальной психологии, которая ассоциируется, и не без оснований, с именем Якова Львовича Коломинского, происходило в то время, когда в символическом пространстве социально-психологической науки практически безраздельно господствовала психологическая теория деятельности, основные теоретические положения которой сформулировал А. Н. Леонтьев. Доминирование одной точки зрения, как нам поведал в свое время Т. Кун, — достаточно типичное явление для *нормального* периода развития науки. В то же время он заметил, что *нормальная* наука, «на развитие которой вынуждено тратить почти все свое время большинство ученых, основывается на допущении, что научное сообщество знает, каков окружающий нас мир. Многие успехи науки рождаются из стремления сообщества защитить это допущение, и, если это необходимо,



**Александр  
Андреевич  
Полонников,**  
кандидат

психологических наук,  
заместитель директора  
Центра проблем развития  
образования БГУ

весьма дорогой ценой. *Нормальная* наука, например, часто подавляет фундаментальные новшества, потому что они неизбежно разрушают ее основные установки» [8, с. 28].

Психологическая теория деятельности, по нашему мнению, стремилась именно к этой куновской нормальности, к тому, чтобы утвердить предметно-преобразовательную деятельность в качестве основного и единственного принципа психологического понимания,

мышления и деятельности, определяющего «все психические феномены, качества, особенности, процессы и состояния человека, действующего и изучаемого на социальном уровне, а следовательно, в первую очередь в группе, в коллективе» [10, с. 83]. Эти слова принадлежат Артуру Владимировичу Петровскому, в то время вице-президенту Академии педагогических наук СССР. Для советских социальных психологов сказанное А. В. Петровским имело во многом не дескриптивный, а прескриптивный характер. Всем гуманитарным ученым предписывалось понимать психологическую реальность — а АПН СССР на деле было министерством социальных наук — как опосредованную предметной деятельностью, что ставило другие формы человеческого поведения, например общение, в подчиненное положение, производное от целесообразной активности человека. «Принцип опосредования межличностных отношений содержанием совместной деятельности обнаруживает себя, как можно полагать, в любых совместно действующих группах...» [там же, с. 86].

Мы начали наше повествование с обозначения реквизитов того поля науки, на фоне которого возникало и формировалось социально-психологическое учение Я. Л. Коломинского, сформулированное в базовой для данного направления монографии «Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности)» [5]. В этой небольшой статье мы хотим лишь обозначить тот круг обстоятельств, в которых рождалось новое знание, а также понять, что стоит за иносказанием Т. Куна о «дорогой цене». Кому в этом случае

адресовано символическое авизо, устанавливающее баланс взаимных обязательств участников социального соглашения, именуемого наукой? Прояснение этих обстоятельств может стать нашим ответом на сетования тех современников, кто с некоторым пренебрежением относится к достижениям белорусской психологии, ее изобретателям, конструкторам и «прорабам», полагая, что главное в науке совершалось и совершается не здесь, в нашей стране, а где-то там, в исчезающей за гранью горизонта перспективе, и где реально процветают Науки, Ремесла и Искусства.

### **1. Психология взаимоотношений в малых группах Я. Л. Коломинского: основные константы и допущения<sup>1</sup>**

Выявление особенностей какого-либо феномена возможно лишь при его сопоставлении с другим явлением, играющим роль объекта сравнения. В нашем случае таковым станет социально-психологическая теория групп А. В. Петровского, с описания притязаний которой мы начали свое изложение. Если, как уже было сказано, психологическая теория деятельности в основу психогенеза помещала отношение «человек — предмет», целесообразную активность, парадигму которой определяло товарное производство, то социально-психологическая концепция, разработанная Я. Л. Коломинским, апеллировала к совершенно иному виду человеческой продуктивности. Базой психологических форм (процессов, состояний, свойств) являлось отношение «человек — человек», или общение. «Выдвижение проблемы общения в число

<sup>1</sup> В нашей реконструкции социально-психологическая теория общения Я. Л. Коломинского будет представлена лишь теми фрагментами, которые имеют прямое отношение к ее диалогу с социально-психологической теорией деятельности.

наиболее актуальных для ряда психологических дисциплин обусловлено прежде всего его исключительной ролью в формировании и деятельности личности», — писал в упомянутой монографии Я. Л. Коломинский [5, с. 7].

Обратим внимание на последние слова в данной цитате: «в формировании и деятельности личности». Это очень важные, не случайные слова. Посредством их общению приписывается фундаментальная по отношению к деятельности роль. Деятельность из демиурга психологической реальности превращается в функцию общения, а общение, в свою очередь, получает центральное место в социально-психологическом производстве. Если рассматривать психологическую теорию деятельности как ориентационную доктрину, то поддерживаемая и утверждаемая Я. Л. Коломинским теория общения в отношении к деятельностному режиму оказывается неким «онтологическим поворотом» психологии, вызывающим к переупорядочиванию ее языка, базовых правил, реестра ключевых феноменов и процедур их научного исследования. Важным становится, например, психогенез смыслов и целей человеческой деятельности, которые выводимы теперь не из целерациональных обстоятельств, а из форм общения, которые вариативны, поскольку обусловлены диадными (как минимум) и групповыми (в пределе) отношениями. Динамика форм общения способна дифференцировать социальную реальность, создавать для человека более динамичное, чем в деятельностной методологии, пространство выбора и ответственности.

Следующая по значимости категория в психологической теории общения Коломинского — «взаимоотношение». «Взаимоотношение», по его мысли, прежде всего указывает на одновре-

менное сосуществование связанных между собой частей и, кроме того, точно локализует внутреннюю психологическую модальность обозначаемого понятием феномена «взаимоотношение», отводя «общению» внешнюю роль. К тому же «взаимоотношение» выступает мостиком между (широким) философским определением «отношение» и его (узким) психологическим коррелятом [там же, с. 8]. «Взаимоотношение» в трактовке Я. Л. Коломинского приобретает конкретное выражение, доступное эмпирической идентификации. В таком определении между «общением» и «взаимоотношением» создается реципрокная связь, посредством которой общение генерирует структуру взаимоотношений, а взаимоотношения, в свою очередь, воспроизводят структуры общения в том виде, в каком они в основном сформированы сложившимся опытом общения. Возникает цикл социально-психологического воспроизводства социальных структур, что, по существу, является ответом на принципиальный для социологии вопрос о том, как создается и воссоздается социальная реальность. Ответ Я. Л. Коломинского: главным образом, на микросоциальном уровне, в сцеплениях речевых и поведенческих интеракций, межличностных установок и связей.

Для уточнения сути «онтологической трансформации» социальной психологии, произведенной Я. Л. Коломинским, используем «линзу» — статью П. Я. Гальперина, в которой автор яростно сражается с Л. С. Выготским, защищая от него постулаты теории деятельности. П. Я. Гальперин пишет: «Работая с учителем, подчеркивал Выготский, ребенок может сделать то, чего не может сделать сам; в сотрудничестве со взрослым перед ним открывается “зона ближайшего развития”. Но как же это происходит?

Выготский не отвечал на этот вопрос, и оставалась неотвергнутой возможность — в его системе это была реальная опасность, — что выход открывается благодаря взаимодействию сознания ребенка с сознанием взрослого. Движущей силой развития психики становилось взаимодействие сознаний. Против этой угрозы соскальзывания в идеализм выступали многие психологи и среди них А. Н. Леонтьев с группой сотрудников<sup>2</sup>. Основное положение Леонтьева как раз и заключалось в том, что не сознание и взаимодействие сознаний, а только реальная деятельность ребенка, которая всегда является осмысленной деятельностью, определяет его психическое развитие в целом и течение отдельных психических процессов. Не понятие, а осмысленная деятельность является ключом к пониманию психики» [3, с. 443].

П. Я. Гальперин, как следует из цитаты, достаточно точно фиксирует основное противоречие между психологической теорией деятельности и психологической теорией общения. Оно заключается не в отрицании значения деятельности одними или общения другими. Весь вопрос в трактовке «первотолчка». Для деятельностных психологов таковым является, как мы уже отмечали выше и как о том свидетельствуют П. Я. Гальперин и А. В. Петровский, предметное преобразование, центрированное на отдельном индивиду, в то время как для психологов общения «первотолчок» связан с децентрированным отношением, диалогом сознаний или коммуникацией. Та или иная формула «первотолчка» не является логическим выводом или экспери-

ментально выявленным фактом. Это методологический принцип или допущение, исходя из которого ученые делают обоснованные выводы и создают проекты. В зависимости от такого рода полаганий осуществляются психологические практики (в узком смысле этого слова), оцениваются результаты индивидуальных и групповых усилий. С этой точки зрения самоадресация Я. Л. Коломинского к исходным допущениям теории общения является выбором (скорее всего интуитивным) семиотико-семантической редакции психологического геноза, отсылающего его в альтернативную группу А. В. Петровского профессионально-психологическое сообщество.

Важной частью редакции Я. Л. Коломинским теории общения стало масштабирование<sup>3</sup> им социально-психологической реальности. Речь идет, как мы заметили выше, о специфическом выделении им в ряду феноменов социальной психологии микросоциологического и прагматического ракурса, что выражается у него в таких дефинициях, как «взаимодействие человека с другими людьми», «прямые межличностные отношения», «непосредственное (или опосредованное техническими средствами) одновременное или отсроченное ответное личностное отношение» и пр. [5, с. 11—12]. Что в этом случае постулируется? Во-первых, как нам представляется, своеобразная трактовка взаимодействующих сознаний, в которой на первый план выходят не представления индивида (семантические единицы), а типизации действий (поведенческие единицы), которые собственно и изучает используемый

<sup>2</sup> К их числу принадлежал и П. Я. Гальперин.

<sup>3</sup> Операцию масштабирования П. Рикер назвал оптической метафорой: «Изменяя масштаб, мы вовсе не видим те же вещи крупнее или мельче... Мы видим разные вещи.... Это ряды, различные по своей конфигурации, по причинно-следственным связям» [14, с. 297].

## К 80-летию Я. Л. Коломинского

Я. Л. Коломинским социометрический метод. Или, другими словами, сознание аспектируется не как системно-смысловая структура, а как единство перформативных актов. Ученый пишет в этой связи: «Если попытаться включить психологический феномен, выявляемый при социометрическом выборе, в систему более широких теоретических представлений, то наиболее полно он вписывается в понятие социальной установки (аттитюда) [6, с. 53]. Это обстоятельство сближает исследования Я. Л. Коломинского, с одной стороны, с традицией символического интеракционизма Дж. Мида, когда в фокус внимания помещается любое высказывание или движение, которое другая сторона (позиция другого, реальный или предполагаемый другой или группа) использует как основу для своих суждений или действий<sup>4</sup>, и, с другой стороны, (отчасти) с социальной драматургией И. Гофмана, в которой социально-психологический феномен рассматривается на трех уровнях абстракции: личности, взаимодействия и социальной структуры» [4, с. 290]. В этом плане учение Я. Л. Коломинского одним из своих истоков имеет американскую социальную психологию, базирующуюся на интерпретативной прагматической традиции, прежде всего У. Джеймса.

Во-вторых, это то, что должным образом прочерчивает границу между психологией общения и психологией деятельности — собственно взаимодействие. Именно взаимодействие становится альфой и омегой концепции Я. Л. Коломинского, включая в свою трактовку не в полной мере

наблюдаемый имплицитный план (отношение). Взаимодействие несводимо к деятельности, конституируемой индивидуальным или согласованным групповым сознанием, поскольку оно является композитной структурой (диалогом, полилогом), производной от многих целей (как минимум двух, если о целях вообще идет речь), которые могут находиться между собой в сложных, а порой, и в конфликтных отношениях. Цели учителя, как известно, далеко не всегда совпадают с целями ученика.

Отмеченные нами обстоятельства позволяют сделать заключение, что психологическая теория деятельности, представленная в данном тексте редакцией А. В. Петровского, и психологическая теория общения, развиваемая Я. Л. Коломинским, находятся в определенном ортогональном отношении, определяемом разностью онтологий, производных от них методов, а также спецификой словарей. Все это позволяет говорить если не о несоизмеримости, то, по крайней мере, неинтегрируемости этих подходов, в принципе достаточно разнородных.

### 2. Возражения А. В. Петровского Я. Л. Коломинскому: критика или недоразумение?

В конце последней четверти XX в. в советской социальной психологии после непродолжительного периода либерализации 60-х — начала 70-х гг. четко обозначилась унифицирующая тенденция отечественных исследователей, которую сегодня можно было бы

<sup>4</sup> «Значение того, что мы именуем коммуникацией, заложено в том факте, что именно она обеспечивает ту форму поведения, в которой организм, или индивид, может стать для себя объектом. Это тот род коммуникации, который мы с вами обсуждаем, — не в том смысле, в каком курица что-то кудахчет своим цыплятам, волк лает в сторону стаи или мычит корова, а коммуникация в смысле значащих символов, коммуникация, ориентированная не только на других, но также и на самого индивида» [9, с. 167].

назвать «борьбой за мировоззренческое единство». Возглавил это движение упомянутый нами А. В. Петровский. Внешне это выглядело как забота о категориальной упорядоченности аппарата подведомственной науки, которую должна была произвести теория теорий — общая психология [11, с. 17]. Однако, если принять в расчет, что категориальная общность во многом тождественна социальной общности, то в стараниях А. В. Петровского нельзя не увидеть определенных социально-идентификационных намерений. Одним из объектов символической атаки, осуществленной руководимой вице-президентом АПН СССР группой ученых, стала только что появившаяся на свет социально-психологическая теория общения Я. Л. Коломинского.

Предметом критики стало прежде всего место социально-психологической теории общения Я. Л. Коломинского в едином категориальном пространстве социальной психологии, которое разметил А. В. Петровский. К этому времени им уже была создана теоретическая база — стратометрическая концепция социальных групп, призванная преодолеть разногласия не только в отечественной, но и западной социальной психологии, которая, как считал этот ученый, находилась «в состоянии определенного теоретико-методологического кризиса» [13, с. 129]. Стратометрическая идея А. В. Петровского (в несколько упрощенном, конечно, виде) заключалась в применении принципов системного подхода к анализу групповых феноменов. С этой целью из холистского арсенала ученый извлек положение о едином системообразующем основании, призванном структурировать все иные, включаемые в системное отношение, элементы. В этой функции основанием для интеграции социальных групп выступала общая для всех

участников деятельность, степень идентификации с подструктурами которой была критерием качества вхождения в группу ее участников. Типология этой интеграции выражалась в уровнях, или стратах. Вершину иерархии составляла страта, связанная с интернализацией членами группы целей, задач и принципов общей деятельности. За ней следовал слой отношений, опосредованных содержанием совместной деятельности, ее нормами и принятыми в сообществе ценностными ориентациями. Низший поверхностный уровень межличностных отношений назывался «эмоциональным». Наличествующие в нем связи не опосредованы ни целями и ценностями групповой работы, ни бытующими в ней нормами, а выступают как производные от тех или иных индивидуальных интересов, вкусов, эмпатических тяготений, суггестивных влияний, привычных ожиданий и т. п. С этой стратой групповых отношений А. В. Петровский ассоциировал данные исследований Я. Л. Коломинского, считая при этом, что в эмоциональном слое «содержание групповой деятельности на этих связях, по существу, не сказывается либо обнаруживается в очень слабой степени» [10, с. 44]. В одной из своих работ, развивая критический тезис о социально-психологической теории общения, Петровский пишет: «Обычно исследования по проблемам взаимоотношений в школьном коллективе строятся по одной, ставшей традиционной, схеме. Вначале в классе выделяется группа наиболее предпочитаемых учеников, после этого исследователь пытается вычленить факторы, характеризующие данную группу. Если таким фактором оказывается общительность, то делается вывод о зависимости статуса школьника от его общительности; если успеваемость, то статус связывается с этим

## К 80-летию Я. Л. Коломинского

показателем. Существенным методологическим просчетом подобного рода исследований является, во-первых, неявное отнесение показателей учебной деятельности школьников (успеваемости) ко вторичным, производным от социально-психологических факторов, а во-вторых, сведение общегрупповых особенностей к личностным факторам. Иными словами, в такого рода исследованиях, по сути, игнорируется деятельность как условие проявления внутригрупповых феноменов» [12, с. 113].

С критикой А. В. Петровским исследований Я. Л. Коломинского связаны два примечательных момента. Во-первых, это осуществляемая им пространственная операция «включения-исключения». Судя по всему, такого рода отношение осуществлял и осуществляет практически любой научный подход, утверждающий себя в качестве парадигмального для всех других исследовательских режимов. Вспомним Л. С. Выготского, для которого марксистский метод «есть не школа среди школ, а единственная истинная психология как наука; другой психологии, кроме этой, не может быть. И обратно: все, что было и есть в психологии истинно научного, входит в марксистскую психологию: это понятие шире, чем понятие школы или даже направления. Оно совпадает с понятием *научной* психологии вообще, где бы и кем бы она ни разрабатывалась» [2, с. 435]. Примечательна эта распределительная операция и тем, что А. В. Петровский не просто исключает данные исследований

Я. Л. Коломинского из научного оборота, объявляя их, например, ложными или ошибочными, хотя и это, как следует из приведенной цитаты Петровского, имеет место. Интересно другое, то, что данные экспериментов Я. Л. Коломинского А. В. Петровский переписывает, переозначивает, включая в общий порядок собственных разработок в статусе низлежащего (поверхностного) слоя групповых отношений. То есть исключая, он одновременно эти данные и включает. С точки зрения А. В. Петровского, создающего более общую объяснительную теорию (противное не допускается), критикуемый им подход и его собственная концепция имеют совпадающую зону релевантности (тождественную реальность), не связанную со спецификой языка, действующих контекстов и констант, социальных ценностей и допущений. То есть осуществляемая А. В. Петровским методологическая операция лишает исследования Я. Л. Коломинского его специфической онтологии, навязывая ему иной контекстуальный порядок, подводя все, так сказать, под общий знаменатель.

Во-вторых, отказывая Я. Л. Коломинскому в праве рассматривать социально-психологические обстоятельства как производные от внутриличностных и внутригрупповых переменных: межличностных установок, стиля взаимодействия, ценностей и самоотношений личности, А. В. Петровский ставит вне закона многие формы социальных связей, которые не поддаются частным целерациональным определениям<sup>5</sup>. В какой мере социальные общности

---

<sup>5</sup> М. Вебер, как известно, выделял четыре формы действий: целерациональное, в основе которого лежит ожидание определенного поведения предметов внешнего мира и других людей и использование этого ожидания в качестве «условий» или «средств» для достижения своей рационально поставленной и продуманной цели; ценностно-рациональное, основанное на вере в безусловную — эстетическую, религиозную или любую другую — самодовлеющую ценность, независимую от того, к чему оно приведет; аффективное, обусловленное аффектами, или эмоциональным состоянием индивида; традиционное, основанное на длительной привычке [1, с. 628].



типа город, семья, дружеская компания и школа, а также такие социальные феномены, как игра, беседа, молитва, могут быть описаны с помощью производственно-продуктивных метафор? Думается, что вздохи двух влюбленных на скамейке описывать как целесообразную деятельность можно, но нельзя при этом терять чувство юмора. Все это мы говорим лишь для того, чтобы оттенить зону релевантности, создаваемую социально-психологической теорией Я. Л. Коломинского, который, к слову сказать, и черпал основной массив своих данных в изучении не профессионально-производственных групп и коллективов, а институциональных форм дошкольного и школьного образования.

О неадекватности целерациональных описаний феноменов образовательной жизни сказано немало. Сошлемся в этой связи лишь на опыт научного современника А. В. Петровского — В. А. Сухомлинского. Его критика прямых проекций деятельностного подхода в сферу образования связана с дефицитарностью учебной деятельности в качестве фактора, побуждающего учеников к кооперации<sup>6</sup>. Учебная деятельность в сложившихся к настоящему времени формах носит, говоря словами Л. И. Уманского, совместно-индивидуальный характер, когда «каждый член группы делает свою часть общей работы независимо друг от друга» [16, с. 435—436]. Это значит, что применительно к школьной

жизни А. В. Петровский преувеличенно интерпретирует деятельность, апеллируя по существу к фикции. По своей «природе» учебная деятельность индивидуально ориентирована, т. е. в отличие от производственной направлена на внутренний мир ученика как на предмет преобразования. Даже в случаях ее коммуникативной аранжировки, например в развивающем обучении, учебная деятельность выступает лишь как переходный момент на пути к индивидуализации содержания обучения школьником [17, с. 265—266].

С этой точки зрения, система категорий, предлагаемая Я. Л. Коломинским, более адекватно описывает имеющую место быть образовательную ситуацию, ставя во главу угла изначальное опосредование общением личностных и межличностных феноменов. Индивидуальные отношения в этом случае репрезентируются не просто как случайная ассоциация либеральных элементов (экспозиция теории Я. Л. Коломинского А. В. Петровским), а как социальное целое, системное отношение, несводимое к индивидуальным актам, перцепциям и апперцепциям. Именно с ним имеет дело в первую очередь педагог как с той реальностью, которая и способствует, и сопротивляется педагогическому воздействию. Социальная психология, в трактовке Я. Л. Коломинского, практически ангажирована, она не просто изучает различные образовательные ситуации, факты и закономерности,

<sup>6</sup> «В школьном коллективе — люди разного возраста, с разным жизненным и моральным опытом, разными потребностями, интересами, способностями, увлечениями. Трудно найти деятельность, которая в одинаковой степени интересовала бы десятиклассника и первоклассника. Было бы ошибкой пытаться строить основу жизни первичного коллектива — класса, пионерского отряда — на одном и том же интересе, способном в течение долгого времени духовно объединять всех членов коллектива. Директора школ, классные руководители, организаторы внеклассной и внешкольной работы часто высказывают беспокойство по поводу того, что увлечение учеников какой-либо деятельностью бывает скоротечным; ученики, особенно старшекласники, теряют интерес к этой деятельности, неохотно выполняют поручения вожakov, которых сами же избрали, и — в результате — организационное единство коллектива слабеет» [15, с. 431].

типа город, семья, дружеская компания и школа, а также такие социальные феномены, как игра, беседа, молитва, могут быть описаны с помощью производственно-продуктивных метафор? Думается, что вздохи двух влюбленных на скамейке описывать как целесообразную деятельность можно, но нельзя при этом терять чувство юмора. Все это мы говорим лишь для того, чтобы оттенить зону релевантности, создаваемую социально-психологической теорией Я. Л. Коломинского, который, к слову сказать, и черпал основной массив своих данных в изучении не профессионально-производственных групп и коллективов, а институциональных форм дошкольного и школьного образования.

О неадекватности целерациональных описаний феноменов образовательной жизни сказано немало. Сошлемся в этой связи лишь на опыт научного современника А. В. Петровского — В. А. Сухомлинского. Его критика прямых проекций деятельностного подхода в сферу образования связана с дефицитарностью учебной деятельности в качестве фактора, побуждающего учеников к кооперации<sup>6</sup>. Учебная деятельность в сложившихся к настоящему времени формах носит, говоря словами Л. И. Уманского, совместно-индивидуальный характер, когда «каждый член группы делает свою часть общей работы независимо друг от друга» [16, с. 435—436]. Это значит, что применительно к школьной

жизни А. В. Петровский преувеличенно интерпретирует деятельность, апеллируя по существу к фикции. По своей «природе» учебная деятельность индивидуально ориентирована, т. е. в отличие от производственной направлена на внутренний мир ученика как на предмет преобразования. Даже в случаях ее коммуникативной аранжировки, например в развивающем обучении, учебная деятельность выступает лишь как переходный момент на пути к индивидуализации содержания обучения школьником [17, с. 265—266].

С этой точки зрения, система категорий, предлагаемая Я. Л. Коломинским, более адекватно описывает имеющую место быть образовательную ситуацию, ставя во главу угла изначальное опосредование общением личностных и межличностных феноменов. Индивидуальные отношения в этом случае репрезентируются не просто как случайная ассоциация либеральных элементов (экспозиция теории Я. Л. Коломинского А. В. Петровским), а как социальное целое, системное отношение, несводимое к индивидуальным актам, перцепциям и апперцепциям. Именно с ним имеет дело в первую очередь педагог как с той реальностью, которая и способствует, и сопротивляется педагогическому воздействию. Социальная психология, в трактовке Я. Л. Коломинского, практически ангажирована, она не просто изучает различные образовательные ситуации, факты и закономерности,

<sup>6</sup> «В школьном коллективе — люди разного возраста, с разным жизненным и моральным опытом, разными потребностями, интересами, способностями, увлечениями. Трудно найти деятельность, которая в одинаковой степени интересовала бы десятиклассника и первоклассника. Было бы ошибкой пытаться строить основу жизни первичного коллектива — класса, пионерского отряда — на одном и том же интересе, способном в течение долгого времени духовно объединять всех членов коллектива. Директора школ, классные руководители, организаторы внеклассной и внешкольной работы часто высказывают беспокойство по поводу того, что увлечение учеников какой-либо деятельностью бывает скоротечным; ученики, особенно старшеклассники, теряют интерес к этой деятельности, неохотно выполняют поручения вожаков, которых сами же избрали, и — в результате — организационное единство коллектива слабеет» [15, с. 431].

## К 80-летию Я. Л. Коломинского

а стремится «обнаружить их педагогическое значение, определить условия и наметить пути их использования в интересах развития личности ребенка» [7, с. 26]. Теория взаимоотношений в малых группах, адресуя себя к языку бытия межличностных элементов, связей и отношений, являет «городу и миру» иную, нежели предпочитаемую А. В. Петровским, версию системного подхода, в котором Я. Л. Коломинский опирается на положения Б. Ф. Ломова, Б. Д. Парыгина, А. Е. Умова и др. [5, с. 8—9]. «Системный подход» в этой связи оказывается таким же интерпретируемым социальным феноменом, как и «деятельность», «общение», «отношение», «взаимодействие» и т. п. Понимание этого обстоятельства, с одной стороны, обращает нас к проблематике научного языка как политике интерпретаций, трактуемой не столько как борьба за истину, сколько как борьба за символическую власть, с другой — позволяет поставить вопрос о той форме критики, которая способна работать с качественно разнородными явлениями, сохраняя при этом их оригинальный контекст, не замещая и не присваивая его.

Одним из следствий символического давления доминирующих структур становится методологическое принуждение, вынуждающее доминируемых к разного рода компромиссам, деформациям собственных построений и поиску форм приемлемых высказываний, не только смягчающих конфронтацию, но и вносящих сумятицу в систему научной регуляции, поскольку любое теоретическое построение, хоть и не прямо, но образует прескриптивный пласт самосознания науки, регулирует ее социальную практику в целом. Конечно, принадлежность символическому полю, господствующему в данном месте и в данное время, обеспечивает научному подходу легитимность и социальное признание, однако ценой

этого часто становится конфликт самовыражения, не позволяющий голосу доминируемых звучать в полную силу. В этом случае большой удачей можно считать даже то, что этому голосу удалось заявить о себе.

### Заключение

У читателя нашего сочинения вполне оправданно мог возникнуть вопрос: зачем вызывать к жизни свидетельства, имеющие, как кажется, лишь архивный смысл?

В ответе на этот вопрос мы имеем три обоснования. Первое, чисто научное, связано с тем, что проблема символической борьбы направлений, подходов, школ в психологии не ограничивается каким-то определенным историческим периодом, как это было в изображенной Т. Куном эпохе «научных революций» в естествознании. В психологии эта борьба идет постоянно, захватывая различные социальные группы и институты, выходя иногда за границы принятой в научном сообществе корректности. С этой точки зрения, важно понять обстоятельства символической борьбы как политического, а не чисто исследовательского события, увидеть более определенно место научных практик в системе социального и культурного воспроизводства, а значит, более осознанно участвовать (или не участвовать) в них.

Второе обоснование — образовательное. Экспозиция различных подходов, методов и концепций сегодня избыточно присутствует в психологической подготовке. Их рядоположение стало привычной кинематографической практикой вузовского обучения, чему мы в нашей статье, в силу имевшихся в нашем распоряжении возможностей пытались противодействовать. Проблема критики, способной удерживать специфику того или иного психологи

ческого метода, в определенной мере решена в нашем изложении. Хочется верить, что это решение не ускользнет от пристрастного взгляда университетского преподавателя психологических дисциплин.

И, наконец, третье обоснование — историко-психологическое. Оно связано с особым, трепетным отношением автора к отечественной психологической традиции. Мы глубоко убеждены в том, что она еще в должной степени не открыта, не описана, а значит, и не представлена в публичном сознании. Открытости белорусской психологи-

ческой традиции, которую в нашей работе представляла теория психологического взаимодействия Я. Л. Коломинского, во многом мешает, с одной стороны, некий комплекс неполноценности «провинциальных» ученых, на который мы намекали в начале статьи, а с другой, отсутствие должным образом поставленной научной политики, обеспечивающей «раскрутку» отечественного опыта, делающего его предметом многократного символического обращения, критики и анализа. Очевидно, что такая политика, как и нынешняя, также имеет свою «цену».

## ЛИТЕРАТУРА

1. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер ; пер. с нем. — М. : Прогресс, 1990. — 808 с.
2. Выготский, Л. С. Исторический смысл психологического кризиса / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. — Т. 1. — М., 1982. — С. 291—436.
3. Гальперин, П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. — Т. 1. — М. : АПН РСФСР, 1959. — С. 441—469.
4. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман ; пер. с англ. А. Д. Ковалева. — М., 2000. — 304 с.
5. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) / Я. Л. Коломинский. — Минск : БГУ, 1976. — 350 с.
6. Коломинский, Я. Л. Психология детского коллектива : Система личных взаимоотношений. — Минск : Нар. света, 1984. — 239 с.
7. Коломинский, Я. Л. Социальная педагогическая психология / Я. Л. Коломинский, А. А. Реан. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2008. — 574 с.
8. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун ; пер. с англ. — М. : АСТ, 2003. — 605 с.
9. Мид, Дж. Разум, Я и общество (главы из книги) // Социальные и гуманитарные науки : Отечественная и зарубежная литература : реферативный журнал. — Серия 11, Социология. — 1997. — № 4. — С. 162—195.
10. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. — М. : Политиздат, 1982. — 255 с.
11. Петровский, А. В. Опыт построения теории теорий психологии / А. В. Петровский, В. А. Петровский // Вопросы психологии. — 2000. — № 5. — С. 3—17.
12. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского ; НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. — М. : Педагогика, 1987. — 240 с.
13. Психологическая теория коллектива / под ред. А. В. Петровского ; НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. — М. : Педагогика, 1979. — 240 с.
14. Рикер, П. Память, история, забвение / П. Рикер ; пер. с франц. — М., 2004. — 728 с.
15. Сухомлинский, В. А. Методика воспитания коллектива / В. А. Сухомлинский // Собр. соч. : в 5 т. — Киев, 1979. — С. 427—668.
16. Уманский, Л. И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив (избранные труды) / Л. И. Уманский. — Кострома : Из-во Костромского гос. университета, 2001. — 208 с.
17. Цукерман, Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. — Томск : Пеленг, 1993. — 268 с.