

## PSYCHOLOGY OF ADVERTISING

Influence of the aggressiveness and anxiety in teenagers on the emotional attitude  
to the aggression in TV advertising

*O. V. Gordyakova*

96

## DISCUSSIONS

### Discussion on Michael Cole's book "Cultural psychology"

Activity and highest levels of mediation

*B. S. Bratus*

102

## RUSSIAN PSYCHOLOGISTS

Vladimir Nikolaevich Myasishchev (reminiscence of the scientist)

*A. L. Gotsdiner*

106

The outstanding personality, the outstanding life (to the 100-th Birthday of Arseny Caesarevich Puny)

*I. P. Volkov, G. D. Gorbunov, N. B. Stambulova*

111

## OUR HEROES OF AN ANNIVERSARY

Vladimir Petrovich Morozov—70-th Birthday

115

## SCIENTIFIC LIFE

International conference "Multireflexive models of agents of behavior"

*V. E. Lepsky*

117

Chronicle

120

## CRITICAL REVIEWS AND BIBLIOGRAPHY

Psychological conception of managerial decisions

*R. V. Gabdreev*

121

Psychology of practical intelligence: specific character of generalization  
and the nature of knowledge under realization

*V. A. Mazilov*

124

New aspects in the problem of nonverbal communication

*M. K. Kabardov, E. A. Golubeva*

127

## К 275-ЛЕТИЮ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК

В связи со знаменательным юбилеем Российской академии наук "Психологический журнал" начинает публиковать серию материалов, посвященных этой исторической дате. В статье В.А. Кольцовой и Б.Н. Тугайбаевой кратко раскрываются некоторые истоки психологической науки в нашей стране, в той или иной степени определившие ее последующее развитие в Академии.

Некоторые моменты разработки психологии в Российской академии наук представлены в дневниковых записях С.Л. Рубинштейна – первого отечественного психолога, избранного в состав "большой" Академии (в качестве члена-корреспондента в 1943 г.).

Поскольку в этом году исполняется 110 лет со дня рождения С.Л. Рубинштейна, мы публикуем речь одного из крупнейших современных психологов Ханса Томе, профессора Боннского университета – текст его выступления на торжественном вручении ему диплома почетного доктора наук МГУ.

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ В РОССИИ XVIII ВЕКА\*

© 1999 г. В. А. Кольцова\*, Б. Н. Тугайбаева\*\*

\* Канд. психол. наук, профессор, зав. лаб. ИП РАН, Москва

\*\* Мл. науч. сотр. ИП РАН, Москва

Рассмотрены особенности психологического знания в системе культуры России XVIII века и история развития психолого-педагогической мысли в трудах русских просветителей, ученых, общественных деятелей. Показано, что психолого-педагогическое направление зарождалось в различных сферах общественного сознания и практики как эмпирическое накопление психологических данных и концентрировалось в проблемных областях: психическое развитие, психология обучения и воспитания.

*Ключевые слова:* просвещение, психологические идеи, наука, развитие, воспитание, обучение.

XVIII век – один из переломных периодов в истории России. Это было время решительного поворота от средневековой культуры к культуре Нового времени. Проблема человека, его сущности и природы, а также путей его совершенствования, выдвигается на авансцену общественной мысли России века Просвещения. Именно в этот период возникают истоки формирования нового направления знания – "человековедения" – и создаются предпосылки для зарождения психолого-педагогического направления.

Вопросы воспитания, образования и развития человека становятся все более актуальными: им уделяют внимание ученые, философы, общественные деятели; они находят отражение в работах, которые нельзя назвать ни чисто педагогическими, ни собственно психологическими. В самых разнообразных источниках – от правительстven-

ных, "государевых" указов до литературных произведений и научных трактатов – можно обнаружить насыщенные психологическим содержанием мысли и рассуждения о целях воспитания и образования, путях формирования достойных граждан.

Естественно, что речь идет о том этапе развития психологии, когда она еще не оформилась в самостоятельную область знания. Психологические идеи развивались в разных сферах общественной практики и сознания. Поэтому, реконструируя историю развития психолого-педагогической мысли XVIII века, мы, во-первых, обращаемся к исследованию тех областей общественного сознания и практики, в которых непосредственно происходило накопление знания о процессах воспитания и образования, используя их в качестве источника изучения истории развития психолого-педагогических идей в указанный период; во-вторых, выделенный материал анализируется нами, с одной стороны, с учетом социокультурного контекста рассматриваемого периода.

\* Работа выполнена при поддержке РНГФ (грант № 97-06-08259).

да, с другой – посредством применения системы понятий и принципов современной психологической науки.

Почва для распространения идей раннего просветительства и гуманизма в России начала XVIII в., подготовленная предшествующей историей русской культуры, существенно окрепла в ходе реформаторских преобразований Петра I, открывших возможности для развития светского образования и науки. Изменяются цели воспитания и образования: не только и не столько в интересах религиозно-нравственного совершенствования личности, сколько для подготовки полезных государству, образованных, инициативных специалистов, людей с активной жизненной позицией. Старая школа, служившая целям церковного просвещения, дававшая самое элементарное образование, уже не отвечала актуальным запросам общественного развития. На смену ей приходит новая светская школа, все больше опирающаяся на принципы реального, опытного познания.

Петр I уделял много внимания организации новой школы, развитию наук в России и подготовке национальных кадров ученых. Его сподвижники, передовые общественные деятели, также активно участвовали в организации новой системы образования, размышляли о путях воспитания человека-гражданина. Так, Феофан Прокопович в "Духовном регламенте", принятом в 1721 г.,ставил вопрос об открытии духовных школ для народа, подчеркивая роль светских наук в системе обучения. В "Завещании отеческом" (1705 г.) И.Т. Посошкова подробно рассматриваются вопросы обучения и воспитания, отмечается, что просы обучения и воспитания, отмечается, что образование необходимо человеку прежде всего в его практической деятельности [20]. В.Н. Татищев в "Разговоре о пользе наук и училищ" [24] обосновывает чисто светский взгляд на науку и просвещение, высказывая убеждение в том, что не религия, а именно науки и просвещение являются условием духовного процветания русского народа и государства, а также развития отдельного человека.

Еще более усиливаются указанные тенденции во второй половине XVIII в., когда идеи европейского Просвещения охватывают широкие слои русского общества. Психологопедагогические идеи этого периода развивались в рамках возникших в это время центров научной мысли – Академии Наук и Московского университета, являлись предметом обсуждения в трудах представителей передовой общественности.

В сочинениях профессоров Московского университета М.В. Ломоносова, А.А. Антонского, П.А. Сохацкого, М.А. Панкевича, Х.А. Чеботарева, в публицистических произведениях страстного пропагандиста Просвещения Н.И. Новикова, в работах педагога И.И. Бецкого, мыслителей-фило-

софов Я.П. Козельского и А.Н. Радищева ярко отражается новое понимание индивида, утверждается ценность человеческой личности, доказывается необходимость ее развития путем целенаправленного воспитания и образования. Огромное значение в развитии человека отводится науке; образование и просвещение рассматриваются как "богоугодное занятие", "истинное благо" и путь к совершенству. Смещаются акценты и в вопросе о цели воспитания: от осуществления подготовки "полезных государству работников" к обеспечению развитию гармоничной личности.

Активная деятельность передовых людей России по внедрению светского образования, страстная пропаганда идей просвещения, пользы наук и образования для благополучия государства и его граждан не могли не отразиться на мировоззрении эпохи. Об этом убедительно свидетельствуют материалы Уложенной комиссии 1767 г., отразившие общественное мнение русского общества второй половины XVIII в. Их анализ, проведенный М.Д. Курмачевым [8], показывает, что в подавляющем большинстве наказов содержатся предложения о расширении сети учебных заведений, об обеспечении доступности получения образования для более широких кругов населения, в первую очередь, дворянства. Нельзя не согласиться с утверждением Курмачева о том, что представленное в наказах понимание необходимости просвещения "отражало широко распространившиеся в эти годы прогрессивные идеи о ценности воспитания и образования" [там же, с. 299]. Таким образом, образование и просвещение народа в русском обществе приобретают статус самостоятельной культурной задачи и выступают в работах русских просветителей в качестве важнейшего условия преобразования всей общественной жизни.

На волне развития просветительских тенденций в XVIII в. формируется интерес к проблемам психологии обучения, воспитания и развития психики, поиску путей и методов совершенствования человека. Психологопедагогическое направление в русской общественной мысли непосредственно вытекало из потребностей жизни, практики обучения и воспитания.

Исходя из целей нашего исследования и опираясь на широкий круг источников (научные трактаты, учебно-педагогическая литература, материалы публицистики), мы попытались выделить в исследуемом материале основные **проблемные области**, в русле которых концентрировались основные идеи, относящиеся к психологопедагогической мысли указанного периода. Проведенный анализ выявил следующие основные проблемные блоки: **психическое развитие, психология обучения и воспитания**. При этом следует иметь в виду, что система понятий психологии в рассматривае-

мый период окончательно еще не сформировалась, находилась в стадии становления; многие из них были неустоявшимися, многозначными; но-сили либо недифференцировано общий, либо частный характер; отсутствовали межпонятийные (интра- и интердисциплинарные) связи. Поэтому важно было в каждом случае соотносить дефиниции, используемые авторами текстов, с описанием тех явлений, для характеристики которых они вводились.

\* \* \*

Говоря о **проблеме психического развития**, следует отметить, что она не была проработана на понятийно-смысловом уровне, а выступала в трактатах того времени в описательной форме, в виде иллюстраций особенностей проявления конкретных психических процессов в определенные возрастные периоды.

В соответствии с общим духом эпохи Просвещения, одним из важнейших направлений совершенствования человека признается развитие его разума. Поэтому и проблема психического развития связывается прежде всего с совершенствованием природного ума, познавательных способностей человека. Утверждается, что по мере развития разума происходит также расцвет всех других присущих человеку свойств. В качестве важного фактора совершенствования умственных сил человека русские просветители рассматривали овладение научным знанием.

Так, Феофан Прокопович<sup>1</sup>, высоко оценивая роль разума человека в познании величия божия через познание его творений (природы, окружающего мира, и самого человека) связывал путь духовного развития человека с просвещением, освоением научного знания. По его мнению, в обучении, через активное усвоение "наук", чтение лучших, "изряднейших во всяком учении авторов", под руководством учителей происходит "претворение" человека в "иного, хотя бы прежде грубых был обычай" [21, с. 49]. Посредством обучения совершенствуется нрав человека, его характер, " обычай", т.е. происходит его становление как личности.

Рассматривая обучение как важный фактор развития человека, просветители указывали на тесную его связь с воспитанием и психическим развитием. Эта идея подробно излагается в трак-

тате В.Н.Татищева "Разговоре о пользе наук и училищ" [24]<sup>2</sup>.

Человеку, согласно автору, от рождения даны "природные возможности души" – ум и воля. Но природный ум требует своего развития, ибо только изощренный "науками" (учением) он превращается в разум, призванный руководить слепой волей (чувствами и страстями). Татищев подчеркивает, что учение свойственно только человеку, так как животное "благополучно" и без всякого обучения; "природа во всем ему меру определила" [там же, с. 29]. Человеческий же ребенок "без обучения", "естественным порядком" не может нормально существовать и развиваться, он нуждается в заботе и наставлениях взрослых. Именно в обучении происходит развитие всех "свойств" и "действий" ума: "разумный человек чрез науки... удобнейшую понятность, твердейшую память, острейший смысл и беспогрешное суждение приобретает", получает способность "себя познать" [там же, с. 64–65]. Рассматривая развитие ума в качестве основного направления совершенствования человека, Татищев намечает его пути и указывает причины, препятствующие этому ("по состоянию родителей"; "по состоянию матери через все время ношения"; "воспитание и пища"; "внешния приключений").

С развитием ума Татищев связывает и становление личности, отмечая, что нравы и добродетели приобретаемы человеком по мере совершенствования важнейшей "силы" человеческого духа – разума – и зависят от воспитания. Он предлагает свой вариант воспитания совершенного человека, способного с помощью науки постичь окружающий мир и самого себя, выработать достойный нрав.

В трудах русских мыслителей второй половины XVIII в. предметом рассмотрения становятся детерминанты развития человека и его психического мира: выделяются его внутренние (природные задатки) и внешние (социальная среда и воспитание) факторы.

Социальная обусловленность человеческой психики, роль общества в психическом развитии ребенка подчеркивалась А.А. Антонским в работе "Слово о началах и успехах наук..." [3]. Признавая, что человек развивается в определенной, естественной среде, и отмечая "влияние всюду действующих на него в природе законов, постепенно его в познании возвышающих" [там же, с. 10], автор в то же время доказывает первичность об-

<sup>1</sup> Ф. Прокопович пытался расширить границы самостоятельности научного знания, использовав критерии истины и разума в критике библейских чудес. В "Духовном регламенте" им развивается идея о значении просвещения, роли светских наук в обучении, отмечается, что "прямым учеником просвещенный человек никогда смысли не имеет в познании своем, но не перестает никогда учиться" [21, с. 48].

<sup>2</sup> В.Н. Татищев, представитель "ученой дружины", государственный деятель, одним из первых обращается к вопросам психологии с новых позиций – светского писателя – и начинает вводить в научный обиход систему психологических понятий, используемую европейскими учеными. Обращает на себя внимание и то, что практические задачи обучения и воспитания он пытается решать, опираясь на психологию.

щественной природы человека. Он подчеркивает, что потребности в совместной деятельности и передаче опыта обуславливают возникновение человеческих сообществ, выступающих новым важным фактором становления и развития человека уже на самых ранних стадиях истории. Только в условиях общественной жизни, под воздействием социального окружения человек обретает присущие ему свойства.

Яркое доказательство роли социального фактора в развитии человека содержится также в работе М.А. Панкевича “Слово об отличительных свойствах, источниках и средствах просвещения” [18]. На примере человека, выросшего вне влияния общечеловеческого знания и руководствующегося в своем поведении “одними естественными побуждениями и способностями”, ученый убедительно показывает, что лишенный помощи подобных себе человек скучен в силах, слаб и беззащитен, не способен к развитию и самосохранению. Подчеркивается, что общественное бытие человека предполагает воспитание в нем любви и уважения к людям, так как “любовь к одному себе... есть чувство разорительное для общества, чувство противоприродное” [там же, с. 44].

Широко распространенные идеи Т. Гоббса, К. Гельвеция, Ж.Ж. Руссо о “натуральном” или “естественном” состоянии людей, предшествующем возникновению человеческого общества, критически оцениваются русскими учеными. “Сии мудрецы, – пишет Антонский, – излишне предавались, кажется, действию воображения своего при изображении натурального состояния людей..., приписывая человеку натуральное состояние совершенно чуждое его натуре” [3, с. 12]. “Натуральное состояние”, по его мнению, – это животное, а не человеческое состояние. Поэтому нереальными являются призывы “лжемудрых философов”, чтобы человек, “удалившись от общества, обитал в дебрях” [там же], ибо в этом случае становится невозможным существование самой человеческой культуры. “Нет никакой эпохи, чтобы люди не были в общежительстве; все памятники удостоверяют в том, что общества повсюду существовали” [там же, с. 14].

Общественное бытие человека выступает, по мнению ученого, условием развития не только его психических свойств (ибо только через “единое общежительство человеку можно приобрести остроту разума, обширность понятий, глубокомыслие и прозорливость” [там же, с. 12]), но и нравственных качеств. Не имея предрасположения к добру или злу от рождения, он получает “навык к добру или злу от сообщества с теми, с коими обитает” [там же, с. 14]. Он усматривает прямую связь между нравственными нормами поведения, уровнем развития социальной среды, и нравственным состоянием человека. Различия же

людей по их способностям – это, главным образом, результат их воспитания: “Катон, родясь сатрапом Персии, умер бы невеждою в толпе рабов, а гренландец, воспитанный Невтоном, может быть в состоянии был бы заступить его место” [там же].

Отдавая бесспорно приоритет социальным предпосылкам, мыслители XVIII в. в то же время не отрицали значения биологического фактора в развитии психики.

В этом отношении представляет интерес мысль Антонского, что “никто не рождается в свет, не получив к чему-нибудь способности” [там же, с. 16]. “Внутренние наклонности”, согласно его взглядам, выступают в качестве природных задатков, того, с чем ребенок рождается на свет, и что определяет его склонности к чему-либо. Дальнейшее развитие способностей осуществляется не спонтанно, а требует руководства и заботы. Антонский подчеркивает также зависимость развития психики от телесных характеристик: душевые свойства человека совершаются в связи с развитием и ростом тела. Еще более определенно звучат следующие слова ученого: “Лучшее сокровище – крепкое и стройное сложение тела. От него наиболее зависят самые дарования ума” [2, с. 8]. Различия в психическом складе людей определяются как особенностями сложения тела, так и “по поводу, слушаю, выгоде жизни” [3, с. 22].

О недопустимости игнорирования природы ребенка в процессе его воспитания писал Новиков, подчеркивая, что особенности “сложения” человека являются естественной природной предпосылкой его духовного роста, той своеобразной “землей, которую обрабатывать должно” [14, с. 467]. Конечный же результат психического развития зависит от воспитания. Из признания “внутренних сил” или природных задатков вытекало требование способствовать развитию всех потенциальных возможностей, заложенных в природе ребенка.

Проблема психического развития рассматривалась русскими учеными как на уровне индивидуального развития человека в процессе онтогенеза, так и применительно к историогенезу человеческих способностей познания.

Так, в работе “Слово о способах и путях, ведущих к просвещению” [27] Х.А. Чеботарев, профессор Московского университета, рисует картину стадий исторического развития познания: человеческое познание проходит путь от чувственного познания, через возникающую на его основе способность “познавать природу вещей, их силу, действия и употребления” к возникновению способности размышлять. Потребность сохранения потомства и человеческое любопытство выступали основой формирования активного позна-

ния, причиной возникновения специфических форм человеческой деятельности - науки, ремесла, искусства [там же, с. 7].

В статье "О воспитании и наставлении детей" [16] Новиков рассматривает взаимосвязь разных уровней познания в развитии психики индивида. В качестве основной задачи целенаправленного формирования человека он определяет "образование сердца" и "образование разума", понимая под последним развитие всех познавательных процессов, начиная от ощущений и кончая мышлением. Разум действует тем эффективнее, чем разнообразнее, полнее и "справедливее" чувственные представления, поэтому "образование разума" должно начинаться с обогащения опыта, "упражнения чувств" ребенка. Следует отметить, что интерес к проблемам сенсорного развития и воспитания у мыслителей XVIII в. формировался под влиянием сенсуалистического учения Д. Локка.

Новиков утверждал, что все стороны познавательной деятельности человека развиваются одновременно. Даже первые, самые ранние впечатления и представления, получаемые посредством органов чувств, превращаются в понятия.

Особая роль в психическом развитии справедливо отводилась периоду раннего детства. Говоря о значении первых лет жизни для дальнейшего развития человека, Антонский указывает, что "первые производимые в нем (в человеке. – авт.) впечатления, первые внушаемые ему чувствования и понятия" являются основой всех "редких и общих, худых и добрых свойств его" [2, с. 7]. Отсюда делается заключение, что "развитие душевных способностей человека должно начинаться на самой заре юности его" [там же, с. 5]. Как отмечает Новиков, даже первые "телесные чувствования", вызванные тугим пеленанием, "имеют влияние и во нрав детский, ибо первое чувствование младенца бывает от того чувствование болезни и муки, которое купно с чувствованием препятствования его движениям посевает в нем семена гнева" [16, с. 70]. Д.С. Аничков в "Слове о свойствах познания человеческих...", обобщая известные ему данные, приходит к выводу, что уже в период раннего детства у ребенка возникают "идеи о вещах", формируется способность к "отвлечению" и нахождению путем сравнения "новых истин" [1, с. 6].

П.А. Сохацкий в качестве характерной черты психической жизни маленького ребенка выделяет свежесть восприятия, восприимчивость к новому. Ребенок впечатлителен; его поражает и увлекает новизна открываемого им мира, каждой встречающейся ему вещи, "особливо когда она живее трогает свежие и мягкие его чувства", все впечатления легко "западают в его душу" и ярко там запечатлеваются [23, с. 11]. Специально от-

мечается, что освоение предметного мира, создание его "отпечатков" осуществляется через активное исследование окружающей действительности маленьким человеком. Ребенок стремится понять функции той или иной вещи, "присвоить ее себе через употребление" [там же].

Эту мысль развивает также Новиков, предлагаая использовать присущее детям "натуральное побуждение" к действию над вещами для развития ума ребенка. Он полагает, что свойственное маленьким детям желание манипулировать с предметами, "раздавливать и раздирать все попадающее им в руки" должно быть использовано для "доставления им некоторых знаний" [15, с. 186], для обучения и развития интеллекта ребенка.

В статье "О воспитании" [17] подчеркивается, что такие качества, как наблюдательность, склонность к терпеливому познанию, усидчивость начинают формироваться еще в раннем детстве, но если свойственный детям исследовательский мотив и самостоятельность в познании подавляется взрослым, то тем самым "полагается уже в первые два года основание разсейнности и ветренности, которые после уже никак исправить не можно" [там же, с. 165].

Развитие ума ребенка, приобретение им понятий идет одновременно с развитием речи, но, как считает автор статьи "О воспитании" [17], познание вещей непременно должно предварять познание слов. Подчеркивается, что дети рождаются на свет без знаний о вещах и словах; чтобы достичь эти знания, "надлежит начинать первым и соединять оное с последним" [там же, с. 178]. Для понимания значения какого-нибудь слова надо сначала показать ребенку вещь, "доставить чувствование и дать увидеть действие и наименовать его надлежащим словом", причем все это надо повторять неоднократно, "медленно и ясно" [там же]. В свою очередь, возникнув, речь начинает оказывать большое влияние на развитие человеческого ума: "Слово суть произвольные знаки, посредством которых должно возбуждаемо быть в душе представление некоторых вещей, чувствований, действий и всеобщих понятий" [там же]. Как отмечал Бецкой, развитие речи существенным образом изменяет психический облик ребенка, "двух лет, или около того, чувствительная в детях происходит перемена. Они начинают понимать, рассуждать, помнить и прочее" [5, с. 13].

Следует отметить, что многие русские авторы, вслед за Ф. Бэконом, разделяли ум на три "способности": память, рассудок, соображение. Считалось, что память как первичная "способность" ума является доминирующей его подструктурой на данном этапе развития ребенка.

Антонский отмечал, что в период освоения ребенком речи активно развивается память; она выступает определяющей характеристикой разви-

вающегося интеллекта в это время: "Эпоха ума их не та еще, чтобы мыслить (рассуждать. – авт.), а больше, чтобы учиться, изощрять и обогащать память" [2, с. 19]. Сохацкий отмечал, что "родной разговорный язык для дитяти трех лет уже вразумителен; в памяти его уже есть многие понятия, которые как основа, "чертеж" почти всех будущих познаний"; интенсивность развития познавательной сферы в этом возрасте такова, что ребенок способен приобрести "толико множество новых понятий", что ни в какое другое время человеку "самых пылких дарований" не удастся сделать за столь короткое время [23, с. 11].

Особенностью следующей возрастной стадии является развитие рассудка, мыслительных способностей, осуществляющее посредством обучения. Как писал Новиков, дети, "как скоро говорить начинают", уже способны "некоторым образом к учению" [15, с. 187].

Для того, чтобы развить способность к рассуждению, надо, как советует автор статьи "О воспитании", оперировать теми понятиями, которые уже возникли у ребенка в результате его собственного опыта. На ранних этапах развития детям свойственно принимать на веру утверждения взрослого, но позже у них появляется способность подмечать противоречия между мнениями наставников и собственным знанием о чем-либо, формируются собственные представления. Эти качества – самостоятельность мысли, критическое отношение к неподтвержденному опыту утверждению – являются весьма ценными для развития индивидуального ума [17, с. 169].

Антонский обосновывает значение и необходимость заботы о развитии такой важной стороны психики, как воображение. Он считает, что сила воображения оказывает влияние на "разум, знания, искусство, на самое щастие или нещастие" [2, с. 27]. Воображение, по Антонскому, может быть "возвышенным", и тогда человек способен к преодолению всех трудностей; оно может быть "живым, игривым", либо "томным". Это, в свою очередь, накладывает отпечаток на мировосприятие человека, определяя его характер – либо оптимистический, либо пессимистический. Автор предупреждает родителей и воспитателей о необходимости быть "осторожными ... во всех впечатлениях, действующих в молодости на воображение и разливающихся потом на целую жизнь" [там же, с. 28]. Важно "не запятнать ложными, грубыми, постыдными" представлениями "сие драгоценное по себе зерцало вещей в душе". Антонский считает, что "если печальные и страшные виды беспрестанно поражают нежное воображение детей", если оно "питается ложными и необычными мечтаниями", то неизбежно дети становятся мрачными, суеверными, склонными "к изступлениям и ко всем глупостям". Вооб-

ражение – великая движущая сила активного познания мира и его преобразования человеком; без должным образом развитого воображения человек не способен к творческому созиданию: "Нет ничего опаснее, как сильное воображение, которое не имело здравой пищи, нет ничего не приятнее, как человек, воображение которого мертвое" [там же].

Много внимания в работах русских мыслителей уделялось и эмоционально-волевой сфере психической жизни детей.

Панкевич отмечал, что "чувственные удовольствия от самого младенчества беспрестанно почти занимают нас" [18, с. 64], т.е. с рождения человек находится во власти врожденных переживаний, которые являются простейшей формой эмоций. Они делятся на два противоположных класса: положительные (удовольствие, радость), вызванные полезным для человека воздействием и побуждающие его к достижению и сохранению этих воздействий, и отрицательные (страх, отвращение, боль), стимулирующие активность, направленную на предотвращение вредных воздействий. Душе человека свойственно "стремление ко благу", к "удовольственной жизни"; главные движущие силы человеческой активности – "надежда и опасение, любовь и отвращение". Панкевич советует опираться на природное стремление к приятному и в процессе обучения детей, "усыпать цветами" их первые шаги к познанию [там же].

Заслуживает внимания направление психолого-педагогических изысканий XVIII в., касающееся выделения особенностей функционирования психики на разных возрастных этапах. Общепринятой классификации границ возрастных этапов в это время еще не существовало, но во многих трудах содержалось их эмпирическое выделение и обозначение.

Одну из первых подобных классификаций дает Татищев [24]. Предложенная им возрастная периодизация жизни человека включает 4 основных этапа: младенчество (от рождения до 12 лет); юношество (от 12 до 25); мужество (от 25 до 50); старость (от 50 лет и далее). Он описывает особенности развития психической сферы на каждом этапе, отмечая те психические процессы и явления, которые наиболее интенсивно развиваются в рассматриваемый период. Специфику функционирования психической жизни на каждом этапе (в особенностях эмоциональной) он связывает с телесными изменениями – увеличением или ослаблением "жара" в организме и ускорением или ослаблением течения "кровей".

Дальнейшая эволюция в рассмотрении данного вопроса была связана с большей тщательностью и детальностью в описании возрастных этапов: периодизация становится более дробной, выделяется специфика отдельных ступеней внутри

периодов. Так, например, в отличие от классификации Татищева, где первый период – младенчество – охватывает возраст от рождения до 12 лет, в классификации Новикова этот период ограничивается только временем раннего детства, за которым следуют “ребячество”, “отрочество”, “юношество” [14, с. 406]. Бецкой, характеризуя период детства человека, разбивал его на ряд этапов: “от рождения до отнятия от груди” (9–12 месяцев); “по отнятии от груди до 5–6 лет”; от 5 до 10 лет; от 10–12 до 15–16 лет [5].

Особенно глубоко и всесторонне вопрос о периодизации возрастных этапов был исследован А.Н. Радищевым. Заслуживает внимания то, что в ней выделяется период, предшествующий рождению человека, или утробный. Радищев выделяет следующие возрастные периоды: взросления (рождение, младенчество, детские годы, отрочество, юность), зрелости, а также старения и старости [22]. В работах Радищева содержится оригинальная трактовка психологических особенностей каждого периода.

Таким образом, проблема развития психики выступала как проблема онтогенетического развития индивида. Основной ракурс ее рассмотрения – описание особенностей психической жизни на разных возрастных этапах. Утверждается идея о том, что формирование и усовершенствование человека происходит благодаря целенаправленному воздействию социальных факторов – воспитанию и обучению.

\* \* \*

Большой интерес у мыслителей второй половины XVIII в. вызывали вопросы **психологии воспитания**. Происходит переосмысление самого понятия “воспитание”, делаются попытки углубить и уточнить его содержание.

Появляется идея гармоничной личности, согласно которой человек рассматривается как единое целое, формирующееся под влиянием комплекса воздействий, в условиях физического, трудового, умственного и нравственного воспитания. Выдающийся педагог-практик Бецкой писал: “Один украшенный или просвещенный науками разум не делает еще доброго и прямого гражданина, но во многих случаях паче во вред бывает, есть ли кто от самых нежных юности своей лет воспитан не в добродетелях и твердо оные в сердце его не вкоренены...” [4, с. 150].

Много работ в XVIII в. посвящено вопросам нравственного воспитания. В них определяется нравственный эталон личности, включающий важнейшие качества, основанные на принципах христианских добродетелей; намечаются пути и способы нравственного воспитания, закладыва-

ются основы формирования национальной традиции в области психологии воспитания.

Главная задача нравственного воспитания в XVIII в. – формировать “страх господен”, мудрость и милосердие. П.П. Пекарский, ссылаясь на “Fams Europen”, описывает нравственный облик царевича Алексея как эталон воспитанности. Среди его достоинств выделяются ум, “благочестие”, глубокие знания, владение иностранными языками, “почтение к отцу”, “любовь к народу” [19]. Поучения нравственного характера содержались в работах Епифания Славинецкого “Гражданство обычай детских” (конец XVII в.), в “Букваре” Федора Поликарпова (1701 г.), в книге Феофана Прокоповича “Первое учение отроком” и др. В 1717 г. издается “Юности честное зерцало”, содержащее нормы поведения юноши-дворянина: послушание родительской воле, вежливость и учтивость в обращении с другими людьми, трудолюбие, отсутствие праздности, благочестие, верность своему слову, восприимчивость к добрым делам и помыслам и т.д. Выделенные нравственные характеристики в том или ином виде присутствуют во всех основных трудах мыслителей XVIII в., посвященных этим проблемам: А.А. Антонского, Я.П. Козельского, Н.И. Новикова, П.А. Сохацкого и др. Так, Козельский, высоко ценил силу человеческого разума, полагал, что образование само по себе без воспитания не сделает человека нравственно совершенным. Он писал: “Надежнее из добродетельного человека сделаться умным, нежели из умного – добродетельным” [7, с. 533].

Большое внимание уделялось семье и внутрисемейным отношениям как необходимым условиям развития у детей нравственно ценных качеств и наклонностей.

Бецкой указывал, что долг отцов и матерей дать детям своим те же “прямые и основательные воспитательные правила в сердце вселить, какие получили они сами...” [4, с. 151].

Ближайшей социальной средой, в которой формируется ребенок, по мнению Новикова, выступает общая атмосфера семейного воспитания, “роль жизни родителей, внутреннее учреждение домостроительства, поступки родительские” [16, с. 24]. Особо подчеркивалась роль примера родителей как важнейшего метода воспитания: “Ничто не действует в молодых душах детских сильнее всеобщей власти примера, а между всеми другими примерами ничей другой в них не впечатлевается глубже и тверже примера родителей” [там же].

Подчеркивается также влияние на психическое развитие детей раннего возраста и более широкого окружения. Сохацкий отмечает, что если ребенок попадает в руки невежественных, сомнительной нравственностью, “подлых и раз-

вратных приставников", это пагубно оказывается впоследствии, в зрелые годы, на формировании его нравственных характеристик: "Толпы худых впечатлений заняли все его воображение и погубили добрые в нем склонности ... усилились, стали собственным ему навыком" [23, с. 12]. Из привычек же и навыков вырастают наклонности, возникают и закрепляются черты характера. "А природу кто переменить уже предпримет?" — спрашивает автор [там же].

Роль общения как фактора психического развития и воспитания рассматривается в работах М.В. Ломоносова. Исходя из опыта работы с воспитанниками гимназии при Московском Университете, ученый предлагает заботиться о том, чтобы они находились в хорошем окружении. Так, он предлагает выделять квартиру способному, подающему надежды студенту, "чтобы он, с хорошими людьми общаясь, привык к пристойному обхождению, ибо между студентами, которые пристойного воспитания не имели и для своей давней фамилиарности из грубостей поступают, учтивых поступков научиться нельзя" [9, с. 442].

Чрезвычайно важной представляется идея о том, что в основе формирования личности лежат условия ее существования, и поэтому начинать воспитание необходимо с создания соответствующих благоприятных условий. Ссылаясь на учащихся гимназии, Ломоносов пишет: "...до этого учащиеся, рассеянные по обширнейшему городу, тратили большую часть времени на долгий путь и на служение своим родителям, совращались дурными примерами в порочную жизнь, мерзли, голодные, в рваной одежде и были чужды всякой любви к учению; а теперь, соединенные в общежитии, прилично одетые, имея достаточное питание, они могут употреблять и употребляют все свое время на занятия" [13, с. 552].

Ставя задачу создания "новой породы людей", призванных быть максимально полезными своему отечеству, лишенных пороков и недостатков, Бецкой предлагал помещать детей в возрасте 5–6 лет в изолированные от внешнего окружения и таким образом избавленные от дурного влияния со стороны семьи и общества учебные заведения, где они должны пребывать до 18–20 лет "безвыходно", не имея "ни малейшего с другими сообщения" [4, с. 151]. Это, конечно, была утопическая идея.

В ряде работ ставится вопрос о путях и методах воспитания, акцентируется внимание на его психологических аспектах. Как отмечал Новиков, основанные на "психологических опытах и правилах" обучение и воспитание, оказывают сильное воздействие на разум и сердце человека [14, с. 111]. Антонский для построения научной системы воспитания предлагал использовать метод "наблюдения и опытов над свойствами душ детей". В связи с этим он писал: "Может быть из

таких частных замечаний нетрудно было бы сделать лучшую и вернейшую систему воспитания" [2, с. 38]. Панкевич советовал "примечать за всеми душевными дитяти движениями, заключать из всего об основаниях его характера и способностях", учитывать индивидуальные особенности ребенка при осуществлении отбора методов воздействия: "ласками, обещаниями, угрозами, угрождениями, наградами, отказами, похвалами, осуждениями и сим подобными средствами ... приучать к благонравию, захочивать к трудолюбию, возбуждать и питать уважение и любовь к ... полезным сведениям" [18, с. 75].

Обращает на себя внимание, что в течение века усиливаются гуманистические тенденции в вопросах, касающихся методов и средств воспитания. В начале века телесное наказание было чуть ли не основным методом воздействия на ребенка. Так, в букварях, грамматиках XVII в. давались советы родителям о строгом обращении с детьми: "Ты бо жезлом биеше его, душу же его от ада избавиши; аще ты в юности накажеше его, а он упокоит тебе на старость твою" [19]. Эти советы обнаруживаются и во многих других изданиях начала XVIII в.: "Розга ум вострит, память возбуждает и волю злую в благу прилагает... Жезл ленивых к делу побуждает ... слушати во всем научает" [там же].

Постепенно под влиянием идей Просвещения появляется понимание важности воспитания свободной, не ущемленной в своем достоинстве личности. Антонский в работе "Слово о воспитании", говоря о методах воспитания, подчеркивает недопустимость "продолжительного и грубого" наказания и неумеренной строгости по отношению к детям, ибо при этом "уничижением убивается дух" и ожесточается их сердце, "раздражается естественная пылкость их" и даже расстраивается здоровье. "Всякое телесное наказание, — по его мнению, — должно быть истреблено в благородном воспитании", так как оно "внушает робость, рождает ужасы", отрицательно оказывается на воображении и эмоциональной сфере, подавляет их бодрость и "унижает душу" [2, с. 35, 36]. Но полагаться лишь на произвол натуры, как это предлагал Руссо, Антонский считает также недопустимым: "Для юности узда необходима" [там же, с. 36].

Бецкой также подчеркивал, что не требуются жестокие средства для управления людьми, а "должно те способы прилагать, кои природа нам доставила... послушаемся только законов природы, она дала человеку стыд для терзания его" [6, с. 31]. Он полагал, что апеллируя к понятию долга и чести, вызывая у ребенка чувство стыда за совершенные им поступки можно и должно так организовать воспитание, что розги вообще не

потребуются, а главным наказанием станет “бездечное стыду подвержение”.

\* \* \*

В XVIII в. проблемы психологии воспитания рассматривались в неразрывной связи с **психологией обучения**. В эпоху Просвещения возросла ценность знаний, изменился статус образованного человека в обществе.

Разработка психолого-педагогических проблем обучения была непосредственно связана с разворачивавшейся в XVIII в. реформой образования, развитием и укреплением системы учебно-воспитательных учреждений. Идеи просветителей Западной Европы, их педагогические и дидактические взгляды оказали большое влияние на формирование передовых психолого-педагогических идей в русской науке. Значительную роль сыграли также и русские педагоги-практики: И.И. Бецкой, Ф.И. Янкович-Мириево.

Прогрессивные традиции в разработке проблем психологии обучения в нашей стране восходят к Ломоносову, подлинному русскому просветителю, автору новой светской системы обучения. Разработанный им проект университета и гимназии базировался на принципах демократизма, признания равных прав на образование всех детей “способных к учению” независимо от их словной принадлежности.

Главной задачей образования Ломоносов считал наряду с общепросветительской функцией также подготовку для государства людей, “могущих отправлять служение” [12, с. 452]. Разрабатывая регламент гимназии, он высказал ряд важных идей, касающихся психолого-педагогических принципов организации учебного процесса.

Первый принцип касается *преемственности в обучении*. Ломоносов доказывал, что обучение должно осуществляться поэтапно, причем каждый новый этап должен включать более сложные для усвоения знания и базироваться на уже пройденном. Он подробно рассматривает распределение предметов по уровням обучения, основной классификации которых им выделяются: во-первых, возможности детской психики в усвоении тех или иных знаний и, во-вторых, естественные межпредметные связи. Тем самым предполагалось обеспечить разумную дозированность учебной нагрузки: “паче всего наблюдать должно, чтобы разного рода понятиями не отягощать и не приводить их (школьников) в замешательство” [10, с. 446].

Вторым психолого-педагогическим принципом, четко выступающим в трудах ученого, является *индивидуализация обучения*. Это проявляется в рекомендациях о выявлении исходного уровня подготовки школьников и тщательной

фиксации их продвижения в усвоении знаний; о необходимости учета “способностей и прилежания” учащихся. Особое внимание Ломоносов уделял поиску и выявлению способных, талантливых людей, стремился открыть им путь в науку. Главной целью гимназических “экзерций” он считал необходимость “особливо того смотреть, чтобы остроумные и прилежные отличны были от тупых и нерадивых” [там же, с. 454].

Важным психолого-педагогическим принципом, по его мнению, является *использование разнообразных дидактических методов и средств обучения*. Ученый выступал против схоластических методов обучения, построенных исключительно на зубрежке, считал, что основой усвоения является понимание предмета и собственная практика ребенка. Так, говоря о необходимости при обучении языкам определенное внимание уделять грамматике, он подчеркивал в то же время, что “излишним оных множеством не отягощать, особливо сначала практику употреблять прилежно, слова и разговоры твердить, упражняться в переводах и сочинениях” [11, с. 459].

Эти идеи Ломоносова нашли отклик и получили дальнейшее развитие в трудах передовых русских мыслителей, рассматривавших проблему обучения не только через призму специальной задачи усвоения школьных знаний, но и вводивших ее в широкий контекст общественных процессов.

Панкевич подчеркивал, что предметом познания должна быть вся вселенная, что человек, обращая всюду любопытные взоры, “рассматривает внимательно владычество природы” и тем самым обогащает себя знаниями: “не вымыщленными, а истинными образами самих вещей” [18, с. 38]. А так как человек является частью познаваемой природы, то исследование “самого себя и подобных себе физически и нравственно” также выступает важной задачей познания.

Привлекая внимание детей ко всему “употребительному в искусствах, рукоделиях, к средствам для облегчения ежедневных трудов”, воспитатели, тем самым, обогащают их ум множеством понятий, способствуют возбуждению в них “естественной деятельности” по исследованию окружающего мира. Познавая в процессе практического употребления различные способы и приемы, “остроумно вымыщленные для произведения работ”, человек “образует ум” и делает его “удобообращательнее, тоннее и ко всему применильнее” [там же, с. 17]. Тем самым утверждается, что практика, не менее чем “науки”, дает человеку умственную тренировку и изощряет его разум.

Ту же мысль развивает Антонский, отмечая, что обучение – это не только усвоение книжных знаний, но и развитие навыков и умений детей. Он рекомендует заниматься с детьми как физиче-

скими, так и “механическими упражнениями”, которые могут послужить к “выгодностям жизни, дать навыки и знания о ремеслах” [2, с. 27].

Чеботарев указывает на полезность “обхождения и дружбы” с мастерами-ремесленниками, с истинными профессионалами, ибо “все художники в механических своих рукоделиях и произведениях много лучше разумеют, нежели ученые самохвалы, которые дальше школьной пустой терминологии в художествах и ремеслах ничего не знают” [27, с. 19].

Особое место в развитии человечества и в обучении отдельного человека отводилось письменности и книгам: “Книги по изобретении тиснения, учинись одним из лучших источников просвещения”, – писал Панкевич [18, с. 54]. По мнению Чеботарева, письмо выступает как орудие развития человеческой памяти и эффективное средство обучения – “надежный и твердый способ к повторению и припамятованию прошедшего” [26, с. 17].

Предметом обсуждения являлись также условия, способствующие успешному обучению. Выделялись как внутренние условия – “природное сложение души и тела”, так и внешние – особенности быта, уровень подготовки воспитателей, система обучения.

Чеботарев отмечал, что получение “основательного учения” требует “великого деннощного труда и бдения”, поэтому необходимо соответствующее здоровье и крепкое сложение нашего тела. А поскольку “все поле учености обрабатывается душевными силами”, то посвящающий себя служению мудрости, “одарен должен быть с природы … охотою и особою влекущей некою склонностью к наукам” [27, с. 11]. Наряду с мотивационным фактором – желанием учиться – необходимо обладать также определенными психологическими способностями: иметь “быстрое понятие”, “твёрдую память”, “живое воображение”. Наконец, умственные способности должны дополняться главными нравственными добродетелями: стремлением к добру и истине, “ревностным желанием споспешствовать благу всего рода человеческого вообще, и в особенности своего отечества” [там же]. Все указанные душевые свойства Чеботарев определяет как основу, краеугольный камень всего “храма учения”.

Подчеркивалось, что эффективность обучения предполагает наличие системы, основанной на знании возрастных особенностей психики детей, закономерностей функционирования познавательной деятельности.

В работах мыслителей этого периода встречаются интересные соображения, касающиеся психогигиенических требований к процессу умственного развития. Так, Антонский указывал на необходимость постепенного развития “способностей ума”, подчеркивал, что “душевые способности,

равно как и органы тела, требуют отдохновения” [2, с. 16]. Он предлагал для облегчения учебы и “отвращения скуки” делать перемены упражнений – “важных с приятными, полезных с занимательными” [там же]. Чеботарев отмечал, что в ходе обучения важно не загружать память ребенка беспорядочным изучением многих наук сразу, беречь его душевые силы, “делить отдохновение и довольно телодвижение с благопристойными притом забавами” [27, с. 13–14]. Активный отдых, по его мнению, способствует восстановлению как душевых, так и телесных сил.

Подчеркивалась важность структурирования учебного материала, последовательности в изучении предметов, учитывающей возможности детского возраста. Делался важный вывод о том, что огромные возможности детской памяти позволяют начинать обучение в целом и особенно освоение языков в раннем возрасте. Как говорил Новиков, знания иностранных языков, полученные в этот период, являются более основательными [15, с. 188]. Антонский, отмечая полезность изучения иностранных языков, в то же время считал, что оно должно идти не в ущерб усвоению родного языка, дающего ребенку знания, “необходимые в жизни, служащие к просвещению и укреплению рассудка” [2, с. 20]. Он советовал бережно относиться к “душевным способностям” детей, предостерегал родителей и воспитателей от чрезмерной и несвоевременной загрузки ума детей “тысячью бесполезных сведений”. Надо стараться, чтобы память ребенка вначале “восприняла мало-помалу”, и чтобы лишь постепенно “все почерпнутое ею вело…к размышлению” [там же]. Антонский подчеркивал необходимость в целях укрепления памяти постоянно обращаться к накапливаемому в памяти материалу, так как при этом он лучше запоминается и сохраняется. Память он сравнивал с житницей и указывал, что “богатая жатва”, собранная в ней, была бы бесполезна и даже вредна, если “не употреблять ея” [там же, с. 17].

Серьезное внимание уделялось мотивационной сфере обучения. Антонский писал, что для эффективного обучения важно “неусыпное прилежание” [2, с. 16]. В связи с этим поддержание познавательного интереса, являющегося внутренним мотивом учебной деятельности, рассматривалось как одна из главных задач педагога: важно в ученике развивать прилежание, выводить стремление к получению знаний на сознательный уровень. Панкевич, давая наставление учителям по поводу организации учебного процесса, отмечал, что умелый педагог должен помочь детям преодолевать трудности обучения, внушать им уверенность в своих силах, создавать условия для наиболее полного раскрытия мотива достижения цели, развивать стремление к наилучшему выполнению учебной деятельности. С

восхищением говорил он, что в любом возрасте человеку свойственно стремление “преодолевать затруднения даже до того, что величайшие препятствия, вместо устрашения его, часто подстrekают его любочество” [18, с. 78]. Человек способен на риск; он будет со всей решимостью (“ничем уже, что только сил человеческих не превышает”) стремиться к какой-либо цели, если “и предмет лестен, и надежда достигнуть его несомнительна” [там же].

В психолого-педагогической литературе содержится утверждение, что знание индивидуальных психологических особенностей ребенка – важное условие организации обучения. Сохацкий призывал выявлять “дарования, природное сложение и склонности, страсти” воспитанника и учитывать указанные психологические особенности в воспитании и обучении [23, с. 7]. На необходимость изучать “свойства человеческой души” и строить обучение “по различию учащихся, различию их способностей и склонностей...дабы не всех их вести по утвержденному единожды методу, но чтоб учение... благоразумно распоряжать”, указывал Новиков [15, с. 195, 196]. Сохацкий на примерах показывал, что должен делать учитель, организуя обучение на основе учета индивидуальных особенностей ребенка. Если питомец, например, ветренен и пылок, то можно управлять его вниманием, увлекая разносторонним, новым материалом, “очаровательным видом” предмета, “указывая ощущительно в природе и в произведениях искусства стройность и гармонию, сию душу красоты” [23, с. 17].

В обучении необходимо использовать самые лучшие источники; материал должен быть наглядным, доступным и понятным детям, соответствовать их возможностям. На наглядность, как необходимый способ внедрения знаний в разум ребенка, указывал Новиков: только то, что “чувства детей ясно ощущать могут”, привлекает их внимание. Поэтому, чем нагляднее и образнее преподносят учителя учебный материал, тем легче привлекается и удерживается внимание детей. Необходимо также опираться на естественный интерес детей к окружающему, показывать им, сколько нового и занятного в мире. В этом случае дети будут включены в учебный процесс в течение продолжительного времени, в то время как при обычном обучении они не могут “по причине своей живости” и “четверти часа пробыть с некоторою внимательностью” [15, с. 182].

Интенсивно разрабатывались и вопросы методики преподавания. В 1771 г. силами профессоров Московского университета был подготовлен и издан труд “Способ учения”, содержащий оригинальные дидактические и психологические идеи, касающиеся методов обучения. Этим вопросам были посвящены также труды Янковича-Мирие-

во, в частности, его “Устав народным училищам в Российской империи” (1786 г.) [25].

Огромное значение в обучении придавалось роли воспитателя и наставника. Подчеркивалось, что поскольку обучение включает воспитательный аспект, большое значение имеют духовные качества воспитателя, склад его личности, нравственные характеристики, особенности поведения. По мнению Ломоносова, эффективность воспитания в значительной степени зависит от поведения воспитателя, характера его общения с учащимися: “учителя не должны поступать ни гордо, ни фамилиарно. Первое производит к ним ненависть, второе – презрение. Умеренность не даст места ни тому, ни другому” [11, с. 515]. Отсюда делался вывод, что воспитатели должны быть людьми опытными, знающими, умело использующими методы воздействия на учащихся. Ломоносов высоко оценивал такой воспитательный фактор, как сила примера; говорил о необходимости изгонять из гимназии учащихся, склонных к пьянству, дабы они не подавали плохой пример другим ученикам; указывал, что учитель должен “не только словами учение, но и поступками добрый пример показывать учащимся” [там же, с. 485].

Сохацкий отмечал: “Дабы вселить в воспитанника хороший вкус и высокие превосходные чувствования, должно самому обладать ими” [23, с. 16]. Процесс воспитания осуществляется не столько наставлением, сколько живым примером, поэтому на первом плане стоят нравственные качества наставника: его “добронравие”, истинно христианские ценности, терпение и прилежание, выдержка и спокойствие, умение “доводить дело до конца”, добиваться поставленной цели (Новиков, Чеботарев, Антонский). Психологический портрет воспитателей рисовал Бецкой, указывая, что “им надобно быть всем известной и доказанной честности и нравоучения, а поведение их, нравы должны быть наперед ведомы и непорочны; особенно же надлежит им быть терпеливыми, рассмотрительными, твердыми и рассудительными, одним словом, таковыми, чтобы воспитывающееся юношество любило их и почитало и во всем добный от них пример получало” [4, с. 152]. Чеботаревым выделялась важность профессиональной компетентности учителей, подчеркивалось, что они должны быть “искусны в науке”, иметь “дар и способность толковать ясно и внятно”; обладать “просвещенным практическим рассудком”; уметь “правильно и чисто рассуждать” [27]. Антонский подчеркивал, что воспитатель должен обладать психологическим даром, иметь “тонкое, глубокое познание сердца человеческого, чтобы надежно руководствовать человека, смотря по характеру его, дарованиям и обстоятельствам жизни” [2, с. 39].

\* \* \*

Проведенный нами анализ работ русских мыслителей XVIII в. показал, что развитие психолого-педагогических знаний стимулировалось в значительной мере запросами практики, в частности, реальными потребностями обучения и воспитания. Удалось выделить три основные проблемные области, в русле которых происходило накопление феноменологии психолого-педагогического содержания: проблема психического развития, психологии воспитания и обучения.

В центре психологических интересов ученых и мыслителей XVIII в. стояли вопросы, связанные с формированием "разума и сердца". Предметом обсуждения становится проблема факторов развития ребенка; появляется понимание сложной природы психики человека, обусловленности ее развития как внутренними (природными), так и внешними (социальное окружение, воспитание) факторами. Требование изучения индивидуально-психологических и возрастных особенностей детей, общих закономерностей функционирования психики, сформулированное и уже реализуемое мыслителями XVIII в., является одним из прогрессивных моментов в системе их взглядов. Отличаются оригинальностью психологические идеи, касающиеся процессов воспитания, организации умственного труда, мотивов учения, личности воспитателя.

Но поскольку понятийный аппарат психологии в рассматриваемый период еще находился в стадии формирования, собственно психология как наука еще не существовала, мысли ученых носили описательный характер, основывались на частных наблюдениях и здравом смысле, не являлись научно доказательными. Несмотря на это, в указанный период происходило накопление значительного эмпирического материала в области психолого-педагогического знания и делались первые попытки его эмпирического обобщения, осуществлялся поиск и постановка исследовательских задач, выдвигались оригинальные идеи, касающиеся их решения. В связи с этим XVIII в. можно охарактеризовать как важный этап подготовки к выделению педагогической психологии в качестве научного направления, что произошло уже в XIX в.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аничков Д.С. Слово о свойствах познания человеческих. М., 1770.
2. Антонский-Прокопович А.А. Слово о воспитании. М., 1798.
3. Антонский-Прокопович А.А. Слово о начале и успехах наук. М., 1791.
4. Бецкой И.И. Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества. СПб., 1766.
5. Бецкой И.И. Краткое наставление выбранное из лучших авторов. СПб., 1766.
6. Бецкой И.И. Разсуждения служащие руководством к новому установлению Шляхетного кадетского корпуса. СПб., 1766.
7. Козельский Я.П. Философические предложения, сочиненные Яковом Козельским. СПб., 1768.
8. Курмачев М.Д. Проблемы образования в Уложенной комиссии 1767 г. // Дворянство и крепостной строй России XVI–XVIII вв. М., 1975.
9. Ломоносов М.В. Репорт в Канцелярию АН об успехах студентов, занимающихся под руководством Ломоносова поэзией и химией // Полное собрание сочинений. М.-Л., 1955. Т. 9. С. 79–84.
10. Ломоносов М.В. Проект регламента Московских Гимназий // Полное собрание сочинений. М.-Л., 1955. Т. 9. С. 446–451.
11. Ломоносов М.В. Проект речи в Академической гимназии // Полное собрание сочинений. М.-Л., 1955. Т. 9. С. 459–462.
12. Ломоносов М.В. Проект речи в Академическом собрании о переустройстве Университета // Полное собрание сочинений. М.-Л., 1955. Т. 9. С. 452–456.
13. Ломоносов М.В. Отчет о состоянии Университета и Гимназии // Полное собрание сочинений. М.-Л., 1955. Т. 9. С. 467–472.
14. Новиков Н.И. Избранные сочинения. М., 1951.
15. Новиков Н.И. Избранные педагогические сочинения. М., 1959.
16. Новиков Н.И. О воспитании и наставлении детей // Прибавление к Московским ведомостям. М., 1783. № 1–39.
17. О воспитании (без автора) // Прибавление к Московским ведомостям. М., 1783. № 40–81.
18. Панкевич М.А. Слово об отличительных свойствах, источниках и средствах просвещения. М., 1800.
19. Пекарский П.П. Введение в историю просвещения в России XVIII столетия. СПб., 1862. Т. 1
20. Полосков И.Т. Завещание отеческое // Антология педагогической мысли России XVIII в. М., 1985. С. 64–68.
21. Прокопович Ф. Духовный регламент // Антология педагогической мысли России XVIII в. М., 1985. С. 46–53.
22. Радищев А.Н. Избранные философские сочинения. М., 1949.
23. Сохацкий П.А. Слово о главной цели воспитания. М., 1793.
24. Татищев В.Н. Разговор о пользе наук и училищ. М., 1887.
25. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. М., 1986.
26. Чеботарев Х.А. Слово об изобретении искусства письма. М., 1776.
27. Чеботарев Х.А. Слово о способах и путях, ведущих к просвещению. М., 1779.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL VIEWS  
IN RUSSIA IN XVIII CENTURY

V. A. Koltzova\*, B. N. Tugaybaeva\*\*

\* *Cand. sci. (psychology), professor, head of the lab, IP RAS, Moscow*

\*\* *Jun. res. ass., IP RAS, Moscow*

The specific features of psychological knowledge in context of Russian culture as well the history of the development of psychological and pedagogical ideas in issues of Russian educators, scientists and public figures in XVIII century are considered. It was shown that psychological and pedagogical sciences were developed in different spheres of public consciousness and practice as the empirical accumulation of psychological results especially on such problems as mental development, psychology of learning and training.

*Key words:* education, psychological ideas, science, development, training.