

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского»
Институт психологии Российской академии наук
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»
Международная Академия Психологических Наук



ВЕК ПСИХОЛОГИИ В ЯРОСЛАВЛЕ

Сборник научных материалов всероссийской конференции

Ярославль
2023

УДК 159.9
ББК 88
В26

Печатается по решению редакционно-издательского совета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Рецензенты:

академик Российской академии образования, профессор-исследователь НИУ «Высшая школа экономики», доктор психологических наук, профессор *В.Д. Шадриков*;
президент Международной академии психологических наук, доктор психологических наук, профессор факультета психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова *В.В. Козлов*

Век психологии в Ярославле : сборник научных материалов всероссийской конференции / под научной редакцией В. А. Мазилова, Ю. Н. Слепка. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. – 343 с.
ISBN 978-5-00089-667-9

В настоящий сборник включены статьи и тезисы участников конференции «Век психологии в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского», прошедшей в Ярославле 20-24 ноября 2023 г. Конференция посвящена празднованию векового юбилея кафедры психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. Материалы сборника структурированы по четырем направлениям, обсуждавшимся в ходе конференции: История кафедры психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Отечественная психология в 20-30 гг. XX в., Отечественная психологии в 40-70 гг. XX в., Отечественная психология на рубеже веков - XX-XXI в.

Материалы сборника будут интересны всем, кто занимается разработкой проблем истории отечественной психологии, истории психологических школ, региональной истории психологии.

УДК 159.9
ББК 88

ISBN 978-5-00089-667-9

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2023

© Авторы материалов, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Мазилев В.А., Слелко Ю.Н.</i> Век психологии: люди, идеи, события (вместо предисловия)	5
ИСТОРИЯ КАФЕДРЫ ПСИХОЛОГИИ ЯГПУ ИМ. К.Д. УШИНСКОГО	
<i>Бугайчук Т.В.</i> Категория идентичности. Кафедральная разработка понятия	15
<i>Дьяков И.Н.</i> Теория психического развития К. Коффки	17
<i>Карпов А.А.</i> Роль отделения логики и психологии ЯГПИ в институционализации Ярославской психологической школы	41
<i>Карпов А.В.</i> Штрихи к осмыслению научного наследия Виктора Васильевича Карпова	47
<i>Карпов А.В., Карпов А.А., Шадриков В.Д.</i> Вспоминая Виктора Васильевича Карпова	52
<i>Кашипов М.М.</i> Творческий вклад М.М. Рыбаковой в понимание ресурсных основ педагогической конфликтологии	64
<i>Козлов В.В.</i> Виктор Васильевич Новиков	73
<i>Корсаков С.Н.</i> Новые источники к биобиблиографии доктора философских наук В. С. Филатова	77
<i>Костригин А.А.</i> Психология литературного творчества в публицистических трудах С.А. Голованенко второй половины 1920-х гг.	84
<i>Мазилев В.А.</i> Н.П. Ерастов: психология и логика (исследования мышления в ярославской психологической школе)	91
<i>Нижегородцева Н.В.</i> Становление и основные положения концепции системогенеза учебной деятельности и готовности к обучению	100
<i>Поваренков Ю.П.</i> Системогенетический подход к классификации деятельности профессионала	105
<i>Светличная Л.В.</i> Исследование мнемических способностей в трудах Л.В. Черемошкиной: теоретический и практический аспекты	110
<i>Сизинцев П.В.</i> Учение о личности, разработанное профессором психологии КДА И.П. Четвериковым в свете идей о человеке и бытии М. Хайдеггера	115
<i>Слелко Ю.Н.</i> Безвременье 30-40-х гг. в истории кафедры психологии	122
<i>Стернина М.А.</i> Абрам Осипович Стернин - педагог и популяризатор науки	126
<i>Стоюхина Н.Ю.</i> Ярославский педолог Н.А. Соколов и проблемы дошкольного воспитания в Советской России 1920-х гг.	130
<i>Черемошкина Л.В.</i> Роль кафедры психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского в разработке теории мнемических способностей	137
ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ В 20-30 ГГ. XX В.	
<i>Акимова М.Н., Акопов Г.В., Акопян Л.С.</i> Развитие психологии в самарском регионе в первой трети XX века	142
<i>Клыпа О.В.</i> Педология: по страницам старых журналов «Дошкольное воспитание»	147
<i>Коротаева А.И.</i> Влияние идей Л.С. Выготского на развитие системы специального образования в СССР	157
<i>Серова О.Е.</i> П.П. Соколов о психологических механизмах формирования веры как высшей функциональной способности	161
<i>Шабанов Л.В.</i> «Движение» и «отражение» как базовые понятия отечественной психологии в 20-30 гг. XX в.	165
ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПСИХОЛОГИИ В 40-70 ГГ. XX В.	
<i>Батыршина А.Р.</i> Проблема воли и волевой регуляции: подходы отечественных психологических школ	173
<i>Белкина В.Н.</i> Психология и дошкольное образование Ярославской области	179
<i>Власов Н.А., Мазилев В.А.</i> М.С. Роговин как основатель традиции изучения понятий психологической науки	183
<i>Нелюбин Н.И.</i> Тенденции развития отечественной психологии мышления во второй половине XX века	190

<i>Позняков В.П.</i> К вопросу о соотношении положений субъектного подхода С.Л. Рубинштейна и теории психологических отношений человека В.Н. Мясищева	196
<i>Турчин А.С.</i> Проблемы психологии внушения в трудах В.Н. Куликова	200
<i>Юров И.А.</i> Вклад ленинградских психологов в системно-комплексную парадигму отечественной психологии	204

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ НА РУБЕЖЕ ВЕКОВ - XX-XXI В.

<i>Ансимова Н.П., Прядилина А.А.</i> Феномен позитивного одиночества и возможности его переживания в решении психологических проблем личности	210
<i>Арпентьева М.Р., Меньшиков П.В.</i> Проблема метакогнитивных феноменов в современной психологической науке	217
<i>Бочкарева О.В.</i> Интеграция современных отечественных и зарубежных исследований в области музыкальной психологии и музыкального образования	225
<i>Брагина М.В.</i> Психология эмоционального интеллекта: возможности применения в российском образовании	230
<i>Виноградова В.О., Цымбалюк А.Э.</i> Удовлетворенность трудом как психологический фактор карьерной адаптивности	235
<i>Ганичев М.А.</i> Теоретические аспекты психологического феномена рефлексии как фактора эффективности деятельности руководителя	240
<i>Зобков А.В.</i> Проблемы инноваций в образовании: психология обучения и психосемиотика	245
<i>Карнов А.А.</i> Опыт исторической реконструкции в Ярославской психологической школе на примере музея факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова	249
<i>Корнеева Е.Н.</i> Связь удовлетворенности образованием с параметрами конфликтного поведения субъектов образовательного взаимодействия	255
<i>Коротаева А.И.</i> Исследование гендерных отношений в отечественной психологии	262
<i>Курылева В.С., Суворова О.В., Серебрякова Т.А.</i> Идеи К.Д. Ушинского и современные подходы к организации развивающего общения в системе «взрослый – ребенок»	267
<i>Макарова О.А.</i> Психологический анализ понятий «труд» и «профессиональная деятельность» в отечественной психологии	274
<i>Марищук Л.В., Джанашиа А.З.</i> Новые «старые» аспекты психологии воспитания и самовоспитания	284
<i>Пряжников Н.С.</i> Проблемы и «точки роста» современной российской профориентации	289
<i>Рафикова В.А.</i> История приматологии и феминистская оптика: перспективы библиографического анализа репрезентации женщин-приматологов в русскоязычных источниках	297
<i>Рукавишников Н.Г.</i> Современные аспекты девиантного поведения подростков	303
<i>Сманов Д.А.</i> Структура когнитивных свойств личности студентов с различной склонностью к прокрастинацией	307
<i>Толочек В.А.</i> Российская психология на рубеже тысячелетий: «две стороны медали»	210
<i>Турчин А.С.</i> Отношение к жизнедеятельности или мастерство психологических отношений Валерия Александровича Зобкова	317
<i>Холондович Е.Н.</i> Внутренние и внешние факторы развития научного коллектива на примере деятельности лаборатории истории психологии и исторической психологии ИП РАН (1990-2010 гг.)	320
<i>Цуркан Н.В.</i> Взаимосвязь социальной креативности и адаптивности у курсантов в образовательном процессе	327
<i>Шестакова Е.С., Ситникова Э.О.</i> Когнитивная терапия на основе осознанности как перспективное направление современной психотерапии	332
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	332

В.А. Мазиллов, Ю.Н. Слепко

ВЕК ПСИХОЛОГИИ В ЯГПУ ИМ. К.Д. УШИНСКОГО: ЛЮДИ, ИДЕИ, СОБЫТИЯ (ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ)

Аннотация. Настоящая статья открывает сборник материалов всероссийской конференции «Век психологии в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского», прошедшей в Ярославле 20-24 ноября 2023 г. В статье дается обзор материалов, представленных на конференцию. Авторы структурируют описание материалов сборника по основным направлениям: История кафедры психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Отечественная психология в 20-30 гг. XX в., Отечественная психологии в 40-70 гг. XX в., Отечественная психология на рубеже веков - XX-XXI в. Характеризуя материалы сборника, авторы предпринимают попытку встроить их содержание в обсуждение предмета конференции - столетнего юбилей кафедры психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

Ключевые слова: история психологии, кафедра психологии, ЯГПУ, ярославская психологическая школа.

V.A. Mazilov, Iu.N. Slepko

THE CENTURY OF PSYCHOLOGY IN YSPU K.D. USHINSKY: PEOPLE, IDEAS, EVENTS (INSTEAD OF A FOREWORD)

Abstract. This article opens a collection of materials from the All-Russian conference “Century of Psychology at YSPU named after. K.D. Ushinsky”, held in Yaroslavl on November 20-24, 2023. The article provides an overview of the materials presented at the conference. The authors structure the description of the collection materials in the main areas: History of the Department of Psychology of YSPU named after. K.D. Ushinsky, Russian psychology in the 20-30s. XX century, Russian psychology in the 40-70s. XX century, Domestic psychology at the turn of the century - XX-XXI centuries. Characterizing the materials of the collection, the authors make an attempt to integrate their content into the discussion of the subject of the conference - the centenary anniversary of the Department of Psychology of the Yaroslavl State Pedagogical University. K.D. Ushinsky.

Keywords: history of psychology, department of psychology, YSPU, yaroslavl psychological school.

История психологии является особой отраслью психологического знания. Круг историков психологии в России и за рубежом весьма ограничен, по крайней мере, он значительно меньше тех, кто занимается, например, разработкой проблем общей психологии, психологии личности, педагогической, социальной и другими направлениями психологических исследований. Хотя, наверное, каждый, кто включается в изучение тех или иных проблем и вопросов психологического знания, должен обращаться к истории их исследования, к анализу множества существующих теорий и концепций, подходов и направлений и пр.

Несмотря на высказанную мысль о ограниченности круга историко-психологического сообщества, в России в последние десятилетия проводится немало научных конференций, посвященных самым разным аспектам истории психологического знания. Конференции посвящены юбилейным датам в истории психологии (Ананьевские чтения..., 2022; История, современность..., 2022; От истоков..., 2017; Развитие российской..., 2019; Факультет психологии..., 2011; Факультет психологии..., 2020 и др.), обсуждению актуальных проблем истории психологического знания (Актуальные проблемы..., 2009; История отечественной..., 2023; Методология, теория..., 2019), анализу развития психологических теорий и концепций, личности и деятельности их авторов (История отечественной..., 2016) и др.

При всем разнообразии проблем, входящих в предметное поле историко-психологических исследований, необходимо обратить внимание на ряд вопросов, зачастую уходящих в них на второстепенные планы. Мы достаточно хорошо знаем судьбы и идеи выдающихся российских психологов - Л.С. Выготского (Выгодская, 1996), А.Н. Леонтьева (Леонтьев, 2005), С.Л. Рубинштейна (Абульханова, 2010), Б.Ф. Ломова (Журавлев, 2022), К.К. Платонова (Позняков, 2021), В.М. Бехтерева (Журавлев, 2012), Я.А. Пономарева (Галкина, 2020) и мн.др. Помимо этого психологическое сообщество уделяет значительное внимание изучению истории отечественных психологических школ (Зинченко, 2013; Шведовская, 2016), известных научных и образовательных учреждений - университетов (Шаболтас, 2018), институтов (Журавлев, 2023), лабораторий (Журавлев, Холондович, 2022) и др. Однако зачастую за пределами нашего внимания остаются менее заметные фигуры в истории отечественной психологии, научные организации и коллективы, находящиеся за пределами столичных центров.

Несмотря на сказанное, следует отметить, что в последние годы психологическим сообществом все-таки предпринимаются значительные усилия по восстановлению региональной истории психологии (Стоюхина, 2019 и др.), восстановлению и сохранению памяти о малоизвестных психологах (Костригин, 2023 и др.) и научно-исследовательских учреждениях (Стоюхина, 2022 и др.) и др. Авторы настоящей вводной статьи, относя себя к сообществу ярославской школы психологии, не могут не обратить внимание на два издания, вышедших в 2011 и 2020 гг. и посвященных истории факультета психологии Ярославского государственного университета (Факультет..., 2011; Факультет..., 2020). Будучи формально приуроченными к юбилейным датам в истории ярославской психологии, конференции решили важнейшую задачу сохранения памяти о региональной психологической школе в Ярославле, основатели и представители которой продолжают вносить значительный вклад в развитие отечественной психологической науки.

Между тем, проведенные в 2011 и 2020 гг. конференции решили еще одну - гораздо более значимую задачу. В ряде публикаций, представленных в сборниках по итогам конференций (Корнилов, 2011; Мазиллов, 2020; Соколова, 2020), было показано, что психология на ярославской земле имеет гораздо более широкие хронологические рамки и не ограничивается открытием в 1970 г. в стенах Ярославского государственного университета третьего в СССР факультета психологии. Создание последнего стало плодом организационного и кадрового участия представителей ярославской школы психологии, работавших на кафедре психологии Ярославского государственного педагогического института им. К.Д. Ушинского. Речь идет о известных ярославских психологах - В.С. Филатове, В.В. Новикове, В.Д. Шадрикове, Ю.К. Корнилове, М.М. Князеве и др. Таким образом в 1970 г. в Ярославле появился второй центр психологии, что послужило толчком для открытия новых направлений исследований в сферах психологии труда и инженерной психологии, педагогической психологии, психологии мышления и пр.

Между тем, до недавнего времени история первого центра ярославской психологии - кафедры психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского становилась предметом крайне редких исследований. В них преимущественно обсуждалась роль отдельных выдающихся личностей в развитии ярославской психологической школы (Мазиллов, 2016; Мазиллов, 2017; Карпов, 2022 и др.). Однако и эти исследования зачастую ограничивались хронологическими рамками второй половины XX в.

Одним из условий, побудивших авторов настоящей статьи к тому, чтобы шире взглянуть на историю ярославской психологии, стала публикация цикла справочно-библио- и биографических изданий, посвященных истории педагогического университета (Ермаков, 2013 и др.). Конечно, и до их выхода были относительно хорошо известны основные факты истории ЯГПУ - время создания факультетов и отделений, имена выдающихся ярославских филологов, историков, математиков, физиков, педагогов и др. Однако внимательное прочтение истории педагогического университета стало открывать в числе последних имена тех, чья работа была связана с преподаванием психологических дисциплин, проведением научных психологических исследований, и, что самое главное, хронологические рамки их работы выходили далеко за пределы 60-70-х гг. XX в. (это традиционное представление о времени создания ярославской психологической школы).

Здесь же нельзя не сказать и о еще одном ценном источнике, побудившем авторов настоящей статьи шире взглянуть на историю психологии в Ярославле. В 1998 г. вышло в свет издание с красноречивым названием «Психологический пульс Ярославля». В нем была опубликована статья Германа Александровича Мурашева (1922-2014) «Из истории Ярославской психологии» (Мурашев, 1998). Герман Александрович всю свою трудовую жизнь провел в стенах ЯГПУ (1948-1998), работал преподавателем кафедры психологии, закончив перед этим отделение логики и психологии педагогического института (1947-1950) и аспирантуру при кафедре психологии (1950-1953). В его статье история психологии в Ярославле и в педагогическом институте была представлена уже как длительный процесс, начавшийся в далекие 20-е гг. XX в. В статье были приведены сведения о первых ярославских психологах - Н.А. Соколове, И.П. Четверикове, И.О. Зубове и других, работавших на кафедре психологии в 20-30-е гг. прошлого столетия. Здесь же были описаны факты истории кафедры в 40-80 гг., представив таким образом процесс ее развития как непрерывный и имеющих глубокие исторические корни. Таким образом авторами настоящей статьи и была определена проблема систематического описания истории кафедры психологии ЯГПУ в XX в., что неизбежно расширяло традиционное представление о хронологических и содержательных рамках ярославской психологии.

Решение обозначенной проблемы нашло отражение в подготовке монографии «Век психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского» (Мазилов, Слепко, 2023), приуроченной к празднованию столетнего юбилея кафедры психологии ЯГПУ. В свою очередь, представленные в настоящем сборнике материалы выполняют важнейшую функцию уточнения многих, не раскрытых в монографии фактов истории психологии в Ярославле. Помимо этого, в сборнике представлены материалы, раскрывающие вопросы интеграции ярославской школы психологии и других научных и образовательных учреждений; ценные материалы касаются анализа биографий и научных взглядов представителей других региональных школ психологии и т.д. В целом же сборник материалов конференции не только раскрывает исторические аспекты психологии на ярославской земле, но и иллюстрирует примеры изучения региональной истории психологии.

Перед тем, как чуть более подробно познакомить читателя с содержанием представленных на конференцию материалов, авторы хотели бы ответить на один крайне важный вопрос. А именно - вопрос о том, что вообще обозначает словесная конструкция «Век психологии в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»?

Работа авторов с материалами преимущественно двух архивов - Архива ЯГПУ им. К.Д. Ушинского и Государственного архива Ярославского области позволила установить некоторые формальные точки отсчета в истории кафедры психологии педагогического университета. Так, 7 марта 1922 года в отчете отдела педагогического образования Главного управления профессионального образования была описана кафедральная структура Ярославского педагогического института, насчитывавшего к четвертому году своего существования 26 кафедр. В числе последних была и кафедра психологии. Более ранних сведений о кафедральной структуре института пока обнаружить не удалось. В связи с сказанным мы и можем говорить о том, что идущий ныне 2023 год является годом начала второго столетия существования в Ярославле кафедры психологии.

Чтобы быть точным до конца, необходимо обратить внимание и на другой документ, связанный с появлением психологии в структуре Ярославского педагогического института. Знакомство с списочным составом кафедр Ярославского государственного университета¹ за 1922-1923 учебный год позволило установить, что одним из профессоров по кафедре психологии был *Николай Александрович Соколов*, в личной характеристике которого указано следующее: «По окончании высшего образования был приглашен лектором по психологии на Ярославские Губернские Педагогические Курсы. В 1918 году был избран Советом Института на кафедру психологии...» (Списки кафедр..., 1922-1923, л. 48). Итак, уже в 1918 г., когда Ярославский учительский институт был преобразован в педагогический, в последнем появляется первый преподаватель психологии - Николай Александрович Соколов². Именно ввиду сказанного авторы настоящей статьи и приняли решение использовать фразу «Век психологии...» для обозначения юбилея в истории ярославской психологии.

Не будем далее повторять сведения о истории кафедры психологии в 20-30-е гг. прошлого столетия - они представлены в уже упомянутой монографии. Обратим внимание лишь на некоторые существенные моменты.

Первые годы существования психологии в Ярославском педагогическом институте сопровождались непрерывными структурными преобразованиями. Так, с 1918 по 1925 гг. в структуре института были и кафедра психологии (заведующий - Н.А. Соколов), и кафедра психологии и новейшей педагогики (заведующий - Н.А. Соколов), кафедра психологии и учения о трудовой школе (заведующий - Н.А. Соколов), кафедра психологии и психопатологии отроческого возраста (заведующий - А.Ф. Опочинский), кафедра экспериментальной психологии (заведующий - Д.И. Орлов), кафедра педологии (заведующий - И.П. Четвериков). Лишь с 1926 г. кафедра приобрела устойчивое наименование, став кафедрой педологии и психологии, просуществовавшей в институте до 1936 г.

За неполные 20 лет существования психологии в институте (1918-1936) сформировался состав *первого поколения* ярославских психологов. Среди них - Николай Александрович Соколов, Сергей Алексеевич Голованенко, Арон Федорович Опочинский, Дмитрий Иванович Орлов, Владимир Сергеевич Капелько, Михаил Павлович Поливанов, Иван Пименович Четвериков, Иван Осипович Зубов. Их трудами кафедра выполняла важнейшие функции, связанные с становлением региональной системы образования, социального и медицинского обслуживания населения, оказания психологической, медицинской, педагогической помощи взрослым и детям в сложнейший период становления советского государства. Не будем подробнее характеризовать личность и деятельность каждого преподавателя - читатель может с ними познакомиться в упомянутой монографии, а также в представленных в настоящем сборнике статьях А.А. Костригина (о С.А. Голованенко), П.В. Сизинцева (о И.П. Четверикове), Н.Ю. Стоюхиной (о Н.А. Соколове).

Развитие кафедры в 20-30-е гг. прошлого столетия происходило на фоне становления советской психологической науки, которая, с одной стороны, искала собственные пути развития, с другой, впитывала опыт мировой психологической мысли. Ввиду этого у читателя должны вызвать интерес представленные в настоящем сборнике статьи, посвященные проблемам методологических поисков в советской психологии (статья Л.В. Шабанова), развитию педологии и специальной психологии (статьи О.В. Клыпы и А.И. Коротаевой), разработке проблем психологии личности (статья О.Е. Серовой). Не меньший интерес вызовет статья М.Н. Акимовой, Г.В. Аكوпова и Л.С. Акоюн, в которой представлен опыт исследования развития психологии в самарском регионе в первой трети XX века.

К сожалению, состав первого поколения ярославских психологов провел на кафедре лишь неполные 10 лет. Их социальное происхождение и мировоззрение, преимущественно духовное образование стали непреодолимым препятствием для продолжения работы в институте в 1930-1931 гг. Начавшиеся в это время чистки педагогических кадров привели к тому, что не только психологи, но и представители других кафедр были вынуждены покинуть стены института (подробнее в Ермаков, 2001).

Сохраняющаяся между тем потребность в квалифицированных кадрах вынудила руководство института приглашать совместителей для преподавания психологических дисциплин. Так в стенах педагогического института оставили свой след ставшие позднее известными отечественными психологами Борис Васильевич Беляев, Петр Антонович Рудик, Лев Михайлович Шварц, Иван Николаевич Дьяков, Галина Михайловна Гагаева и др. К сожалению, в настоящем сборнике читатель не найдет статей, посвященных упомянутым психологам. Поэтому вновь сошлемся на подготовленную авторами монографию. Между тем об одной статье в разделе «История кафедры психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского» стоит сказать специально.

Работая в архиве Российской академии образования, известный отечественный историк психологии Наталья Юрьевна Стоюхина обнаружила неопубликованную ранее рукопись профессора кафедры педологии и психологии ЯГПИ Ивана Николаевича Дьякова. Рукопись является расширенной рецензией на книгу немецкого психолога Курта Коффки «Основы психического развития» и носит в настоящем сборнике название «Теория психического развития К. Коффки». Уверены, читателям будет небезынтересно познакомиться с критикой гештальтпсихологического подхода.

Помимо этого, в представленной статье И.Н. Дьяков - известный отечественный психотехник, раскрывается как глубокий и вдумчивый теоретик и методолог психологии.

Если чистки педагогических кадров 1930-1931 гг. привели к ликвидации в институте первого поколения психологов, хорошо известное Постановление ЦК ВКП(б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов» стало причиной прекращения работы кафедры педологии и психологии ЯГПИ. Конечно, ввиду сохранившейся потребности в психологической подготовке учительских кадров в институте в это время работали профессиональные психологи и бывшие педологи - Александр Алексеевич Березников, Александра Михайловна Голяховская, Тихон Георгиевич Егоров, Арон Федорович Опочинский, Иван Матвеевич Цветков. При этом не останавливалась и научно-исследовательская работа, результатом которой стала защита в 1942 г. Т.Г. Егоровым докторской диссертации по психологии чтения и в 1943 г. И.М. Цветковым кандидатской диссертации по психологии развития интереса у школьников. Подробнее о преподавателях этого периода времени читатель может познакомиться в уже упомянутой монографии авторов, а также в представленной в настоящем сборнике статье Ю.Н. Слепко.

Второе рождение кафедры психологии в ЯГПИ было связано с появившейся в 1946 г. потребностью в подготовке школьных учителей логики и психологии. Именно поэтому в 1946 г. в институте вновь открывается кафедра психологии, призванная готовить педагогов для этих предметов. Заведующим кафедрой был назначен Василий Степанович Филатов, внесший наиболее значительный вклад в становление современной ярославской психологической школы (о личности и деятельности В.С. Филатова см. в статье С.Н. Корсакова в настоящем сборнике). Не повторяя во всех подробностях уже опубликованные материалы (Мазилев, Слепко, 2022; Мазилев, Слепко, 2023 и др.) отметим лишь основные факты развития психологии в этот период времени.

В 1947 г. состоялся первый набор студентов на отделение логики и психологии. Спустя непродолжительное время на кафедру пришли работать первые выпускники отделения - Жозефина Ивановна Журавлева, Тамара Васильевна Карпова, Герман Александрович Мурашев (подробнее об отделении см. в статье А.А. Карпова в сборнике; также ценные сведения о Абраме Осиповиче Стернине - преподавателе философии на кафедре психологии, представила его дочь - Марина Абрамовна Стернина).

В 1949 г. при кафедре была открыта аспирантура по психологии, с некоторыми перерывами продолжающая работать и сегодня. Выпускниками аспирантуры стали психологи, составляющие славу ярославской психологической школы - Николай Павлович Ерастов (см. статью В.А. Мазилова о нем), Виктор Васильевич Карпов (см. статьи А.В. Карпова, А.А. Карпова и В.Д. Шадрикова о нем), Юрий Константинович Корнилов, Виктор Васильевич Новиков (см. статью В.В. Козлова о нем), Альберт Владимирович Филиппов, Владимир Дмитриевич Шадриков и мн.др.

За короткий промежуток времени кафедра психологии приобрела неповторимый облик, чему способствовала, в том числе, избранная В.С. Филатовым стратегия научно-исследовательской работы. Критически восприняв идеи К.Д. Ушинского о роли труда в психическом развитии человека, В.С. Филатов направил кафедру на разработку проблем психологии труда, трудового обучения и воспитания. Это позволило кафедре включиться в организацию многочисленных конференций, проведенных преподавателями в 50-60-е гг. по проблемам психологии трудового обучения и воспитания. Так кафедра приобрела всесоюзную известность.

Однако специально стоит отметить, что особое место в ряду конференций 60-х гг. занимает конференция-совещание 1961 г., проведенная на базе ЯГПИ при участии представителей Московского отделения Общества психологов, Министерства просвещения РСФСР и Института психологии АПН РСФСР. Поводом для проведения конференции стала необходимость обновления содержания профессиональной подготовки в вузе школьных учителей в соответствии с требованиями Закона СССР 1958 г. «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». Требуемая в Законе политехнизация профессиональной подготовки будущих учителей распространялась и на содержание научно-исследовательской работы преподавателей института, в том числе кафедры психологии. Именно на конференции-совещании 1961 г. были представлены идеи, положенные в основу научно-исследовательской работы кафедры в области политехнизации вузовской подготовки учителей, проведения собственных

научных исследований. В.С. Филатовым была обобщена проблема роли труда в психическом развитии человека; М.М. Рыбакова представила материалы о психологических основах трудового воспитания младших школьников; Л.К. Токмаков раскрыл особенности взаимосвязи умственной активности и планирования трудовых действий школьников; В.В. Карпов представил оригинальный подход к решению проблемы сигнального программирования. Следствием организованных на кафедре обсуждений проблемы роли труда в психическом развитии человека стали события, произошедшие спустя два года.

1964 г. жизнь кафедры ознаменовалась знаковым событием - при кафедре была открыта проблемная лаборатория психологии труда, трудового обучения и воспитания. К этому моменту на кафедре работали одиннадцать сотрудников и преподавателей - Анатолий Александрович Иванов, Виктор Васильевич Карпов, Герман Александрович Мурашев, Степан Иванович Новокшанов, Маргарита Макаровна Рыбакова (см. статью М.М. Кашапова о ней), Валентин Николаевич Смирнов, Василий Степанович Филатов, Альберт Владимирович Филиппов, Татьяна Михайловна Филиппова, Вера Ивановна Фролова, Иван Матвеевич Цветков. Все они в разных аспектах своей работы реализовали заложенные В.С. Филатовым идеи трудового обучения и воспитания. Открытие лаборатории стало хорошим стимулом и для обновления материальной базы кафедры, и для проведения многочисленных экспериментальных исследований, и для подготовки молодых кадров психологов. Востребованность проводимых на кафедре и в лаборатории исследований позволила уже в 1968 г. приобрести для нее статус головной для Министерства просвещения.

Еще одно значимое событие в жизни кафедры произошло в 1966 г., когда Ученый совет института получил право проведения защит кандидатских диссертаций по психологии. Открытие совета позволило привлечь к его работе выдающихся отечественных ученых, что создало новые возможности для повышения узнаваемости ярославской психологии. В разное время оппонентами в совете выступали В.Н. Алексеев, А.В. Брушлинский, Н.Ф. Добрынин, Е.А. Климов, В.Н. Колбановский, Б.Ф. Ломов, Н.С. Мансуров, В.С. Мухина, К.К. Платонов, В.Ф. Рубахин, В.И. Селиванов, А.Г. Спиркин, Л.И. Уманский, Е.В. Шорохова, П.М. Якобсон и мн.др. Благодаря работе совета В.С. Филатовым было подготовлено новое поколение ярославских психологов. В разное время в совете защитились Юрий Павлович Вавилов (1971), Николай Павлович Воронин (1974), Юрий Константинович Корнилов (1970), Герман Александрович Мурашев (1970), Виктор Васильевич Новиков (1967), Александр Григорьевич Поддубный (1970), Валерий Филиппович Шевчук (1973), Владимир Дмитриевич Шадриков (1968) и др.

Конечно, развитие кафедры психологии в 40-70-е гг. происходило на фоне интенсификации самых разных направлений исследований в советской психологии. Поэтому читателю настоящего сборника будет небезынтересно познакомиться с историческими аспектами разработки проблем методологии психологии (статьи В.П. Познякова, Н.А. Власова и В.А. Мазилова), развития системного подхода (статья И.А. Юрова), педагогической психологии и психологии развития (статья В.Н. Белкиной), психологии мышления (статья Н.И. Нелюбина), психологии воли и волевой регуляции (статья А.Р. Батыршиной), психологии внушения (статья А.С. Турчина) и др. Заметим, что в представленных материалах читатель найдет немало точек пересечения в развитии советской психологии и психологии на ярославской земле.

В 1970 г. закончился этап в развитии кафедры психологии, получивший после публикации уже упоминавшейся статьи Г.А. Мурашева (Мурашев, 1998) название «филатовского». Действительно, В.С. Филатовым были заложены крепкие традиции организации научно-исследовательской деятельности кафедры, практически с чистого листа было создано поколение ярославских психологов, хорошо известных в психологической науке. Именно заложенные на кафедре традиции и созданный кадровый потенциал позволили в 1970 г. самому В.С. Филатову, его ученикам и коллегам (В.В. Новиков, В.Д. Шадриков, М.М. Князев, Ю.К. Корнилов и др.) создать третий в стране факультет психологии, не так давно отпраздновавший свой 50-летний юбилей (Факультет..., 2020).

Несмотря на переход ведущих преподавателей и исследователей на факультет психологии, научная жизнь кафедры психологии ЯГПИ не остановилась, приобретя новый импульс. Произошло это благодаря и молодым преподавателям, и заведующим кафедрой - крупным организаторам

и известным отечественным психологам - Николаю Павловичу Ерастову (1970-1974), Виктору Васильевичу Карпову (1974-1980), Николаю Павловичу Воронину (1980-1982, 1986-1988), Владимиру Дмитриевичу Шадрикову (1983-1985).

В 70-80 гг. на кафедре продолжилось исследование проблем психологии труда, трудового обучения и воспитания. Одним из оригинальных результатов последнего стала, например, разработка Юрием Павловичем Поваренковым системогенетической концепции профессионального развития (см. его статью в настоящем сборнике). В рамках его научных интересов самостоятельным направлением исследований на кафедре стала проблема профессиональной идентичности, с чем читатель может познакомиться в статье Татьяны Владимировны Бугайчук. Здесь же необходимо обратить внимание на разработку в 80-е гг. важнейшей проблемы профессиональной ориентации, наиболее яркие результаты которой нашли отражение в деятельности Марины Александровны Беломятцевой, Татьяны Николаевны Кузьминой, Ирины Вениаминовны Кузнецовой - бессменного руководителя Центра профориентации «Ресурс». Заметим, что актуальность профориентационной проблематики не снижается и сегодня, с чем читатель может познакомиться в соответствующей статье Н.С. Пряжникова. Еще одним направлением исследований, развивающим профориентационные идеи на кафедре, стала разработка проблем психологии карьеры и карьерного консультирования. Читатель может познакомиться с некоторыми результатами последнего в статье А.Э. Цымбалюк и В.О. Виноградовой.

Не менее значимым направлением научных исследований на кафедре стала разработка проблем педагогической психологии, психологии образования, обучения, развития и воспитания школьников. С одним из интереснейших результатов этой работы можно познакомиться в статье Надежды Викторовны Нижегородцевой, посвященной становлению и основным положениям концепции системогенеза учебной деятельности и готовности к обучению.

В 80-е гг. на кафедре стало развиваться еще одно актуальное направление научных исследований, связанное с разработкой проблем психологии способностей. Под руководством В.Д. Шадрикова началось изучение проблем теории, методологии и диагностики способностей, психологической структуры и формирования профессиональных и познавательных способностей, связи способностей и одаренности и др. Благодаря этому российская психология пополнилась не только современной теорией способностей В.Д. Шадрикова, но и, например, оригинальным подходом к психологическому анализу мнемических способностей, реализуемом сегодня в исследованиях Любви Валерьевны Черемошкиной (подробнее об этом см. в статьях самой Любви Валерьевны и Л.В. Светличной). Также проблематика мнемических способностей нашла продолжение в исследованиях Ларисы Анатольевны Огородников и Елены Геннадьевны Заверткиной. Заметим, что проблема способностей по-прежнему входит в число приоритетных задач научно-исследовательской работы кафедры.

В целом же стоит сказать, что 80-90-е гг. прошлого столетия стали временем небывалого расцвета кафедры, прежде всего ее кадрового потенциала. Если в начале 80-х гг. на кафедре работали лишь шесть штатных преподавателей (Валентина Николаевна Белкина, Николай Павлович Воронин, Герман Александрович Мурашев, Владимир Сергеевич Овчинников, Александр Григорьевич Поддубный и Александр Анатольевич Сивов), то уже к середине 80-х гг. штат кафедры состоял из 23 преподавателей, учебных мастеров, инженеров и лаборантов. Произошло это, в том числе, за счет того, что на кафедру стали приходить молодые выпускники факультета психологии ЯрГУ - Нина Петровна Ансимова, Марина Александровна Беломятцева, Петр Иванович Губочкин, Елена Геннадьевна Заверткина, Наталья Львовна Иванова, Елена Николаевна Корнеева, Татьяна Николаевна Кузьмина, Ирина Вениаминовна Кузнецова, Александр Владимирович Матвеев, Надежда Викторовна Нижегородцева, Юрий Павлович Поваренков, Наталья Георгиевна Руквишникова, Ольга Витальевна Сорокина, Лариса Юрьевна Субботина, Владимир Анатольевич Урываев, Сергей Владиславович Шабров, Елена Николаевна Юрасова и др.

Благодаря расширению кадрового состава на кафедре появились новые направления исследований в области истории, теории и методологии психологии, психологии образования, психологического консультирования, возрастной психологии и психологии развития, специальной пси-

хологии и мн.др. Именно они сегодня и составляют неповторимый облик не только кафедры психологии, но и многих других кафедр, реализующих психологические исследования на факультете социального управления, педагогическом и дефектологическом факультетах ЯГПУ.

Как и в предыдущие периоды, развитие кафедры на рубеже веков происходило на фоне разработки самых разных направлений психологических исследований в России. Читатели сборника могут познакомиться с современными результатами исследований в области теории, методологии и истории психологии, представленными в статьях В.А. Толочка, Е.Н. Холондович, А.А. Карпова и В.А. Рафиковой. Интерес вызовут работы, посвященные проблематике психологии личности (статьи Н.П. Ансимовой и А.А. Прядилиной, а также А.И. Коротяевой), когнитивной психологии (статьи М.Р. Арпентьевой и П.В. Меньшикова, М.А. Ганичева, Д.А. Сманова), педагогической психологии и психологии развития (статьи О.В. Бочкаревой, А.В. Зобкова, Е.Н. Корнеевой, Н.Г. Рукавишниковой, Л.В. Марищук и А.З. Джанашии, В.С. Курылевой, О.В. Суворовой и Т.А. Серебряковой), психологии труда (статья О.А. Макаровой), социальной психологии (статьи М.В. Брагиной, А.С. Турчина, Н.В. Цуркан), психотерапии и психологического консультирования (статья Е.С. Шестаковой, Э.О. Ситниковой).

Обобщая краткий обзор представленных в настоящем сборнике материалов, авторы хотели бы обратить внимание на следующее. Задачи дать хоть сколь-нибудь полное описание всего многообразия исследований, реализованных на кафедре за вековой путь ее развития, перед конференцией не стояло. Наверное, наиболее близко к решению этой задачи авторы статьи подошли в уже упоминавшейся работе «Век психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского». Хотя и в ней остались многие невыясненные факты, события и биографии преподавателей и сотрудников. Несмотря на все это, организационный комитет конференции выражает слова глубочайшей признательности и благодарности всем, кто поделился своими идеями в формате научной статьи или в работе круглых столов.

Примечания.

¹ - Напомним, что в 1922-1924 гг. Ярославский педагогический институт был объединен с Ярославским государственным университетом.

² - Ввиду того, что пока авторами не были обнаружены документы о введении в структуру института в 1918 г. кафедры психологии, будем считать годом создания последней 1922 г.

Библиографический список

1. Абульханова К. А. Сергей Рубинштейн. Детство. Юность. Молодость / К. А. Абульханова, А. Н. Славская. Москва : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2010. 224 с.
2. Актуальные проблемы истории психологии. Материалы методологического семинара / отв. ред.: А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Е.С. Минькова, Э.В. Тихонова. Арзамас : Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара, 2009. 210 с.
3. Ананьевские чтения - 2022. 60 лет социальной психологии в СПбГУ: от истоков - к новым достижениям и инновациям. Материалы международной научной конференции. Санкт-Петербург : ООО «Скифия-принт», 2022. 840 с.
4. Выгодская Г. Л. Лев Семенович Выгодский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету / Г. Л. Выгодская, Т. М. Лифанова. Москва : Смысл, 1996. 424 с.
5. Галкина Т. В. Пономарев Яков Александрович. Жизненный путь и научное творчество / Т. В. Галкина, А. Л. Журавлев, О. И. Маховская, Д. В. Ушаков / В сб.: Выдающиеся ученые Института психологии РАН. Биографические очерки. Москва : Институт психологии РАН, 2020. С. 342-374.
6. Ермаков А. М. Ректоры ЯГПУ (1908-2013) : очерки / под ред. М. В. Новикова. Ярославль : ЯГПУ, 2013. 128 с.
7. Ермаков А. М. Разгром преподавательских кадров Ярославского пединститута // Ярославский педагогический вестник. 2001. № 3-4 (28-29). С. 135-143.
8. Журавлев А. Л. Количественный анализ изданий Института психологии РАН по научному направлению психологии нравственности в 2002-2021 гг. часть I. Библиометрический анализ / А. Л. Журавлев, А. А. Костригин // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 3. С. 71-82.

9. Журавлев А. Л. Основные направления научно-исследовательской работы лаборатории истории психологии и исторической психологии ИП РАН в 2017-2021 гг. / А. Л. Журавлев, Е. Н. Холондович // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 4. С. 5-14.
10. Журавлев А. Л. Роль В.М. Бехтерева в становлении общественной (социальной) психологии в России (к 155-летию со дня рождения) // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 3. С. 122-134.
11. Журавлев А. Л. Теоретические проблемы инженерной психологии в трудах Б.Ф. Ломова / А. Л. Журавлев, А. А. Костригин // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2022. Т. 7. № 1. С. 180-216.
12. Зинченко В. П. Психология действия. Вклад харьковской психологической школы // Культурно-историческая психология. 2013. № 1. С. 92-107.
13. История, современность и перспективы развития психологии в системе Российской Академии наук. Материалы Международной юбилейной научной конференции, посвященной 50-летию создания Института психологии РАН / отв. ред.: Д.В. Ушаков, А.Л. Журавлев, А.В. Махнач и др. Москва : Институт психологии РАН, 2022. 947 с.
14. История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций. Материалы всероссийской конференции по истории психологии «VI Московские встречи» / отв. ред.: А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. Москва : Институт психологии РАН, 2016. 637 с.
15. История отечественной и мировой психологической мысли: знать прошлое, анализировать настоящее, прогнозировать будущее. Материалы международной конференции по истории психологии / отв. ред.: А.Л. Журавлев, Ю.В. Ковалева, Ю.Н. Олейник. Москва : Институт психологии РАН, 2023. 887 с.
16. Карпов А. В. К 95-летию Виктора Васильевича Карпова / А. В. Карпов, А. А. Карпов, В. Д. Шадриков // Ярославский психологический вестник. 2022. № 1(52). С. 115-128.
17. Корнилов Ю. К. Рождение научной психологии в Ярославле / В сб.: Факультет психологии Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова. История и современность / Под ред. А.В. Карпова, Л.Ю. Субботиной. Ярославль : ЯРО РПО, факультет психологии ЯрГУ, 2011. С. 91-97.
18. Костригин А. А. Философско-психологическая литература в обзорах Ю. И. Айхенвальда / В сб.: История отечественной и мировой психологической мысли: знать прошлое, анализировать настоящее, прогнозировать будущее. Материалы международной конференции по истории психологии. Ответственные редакторы: А. Л. Журавлев, Ю. В. Ковалева, Ю. Н. Олейник. Москва : Институт психологии РАН, 2023. С. 472-482.
19. Леонтьев А. А. Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность / А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. Москва : Смысл, 2005. 431 с.
20. Мазиллов В. А. Психология на ярославской земле: первые шаги / В сб.: Факультет психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. К 50-летию юбилею факультета психологии / отв. редактор А. А. Карпов. Ярославль : Филигрань, 2020. С. 52-87.
21. Мазиллов В. А. В. С. Филатов и создание ярославской психологической школы / В сб.: История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций. Материалы всероссийской конференции по истории психологии «VI Московские встречи». Ответственные редакторы: А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. Москва : ИП РАН, 2016. С. 461-469.
22. Мазиллов В. А. Виктор Васильевич Карпов: несколько штрихов к портрету // Ярославский психологический вестник. 2017. № 1(37). С. 66-70.
23. Мазиллов В. А. Век психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023.
24. Мазиллов В. А. Филатов Василий Степанович: методолог, психолог, организатор науки / В. А. Мазиллов, Ю.Н. Слепко. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. 223 с.
25. Методология, теория, история психологии личности. Сборник статей. Сер. «Методология, история и теория психологии» / отв. ред.: А.Л. Журавлев, Е.А. Никитина, Н.Е. Харламенкова. Москва : Институт психологии РАН, 2019. 734 с.

26. Мурашев Г. А. Из истории Ярославской психологии // Психологический пульс Ярославля / Под ред. В. В. Новикова. Москва; Ярославль : МАПН, 1998. С. 21-47.
27. От истоков к современности: 130 лет московскому психологическому обществу. Материалы юбилейной конференции. Москва : ООО «Когито-Центр», 2017. 360 с.
28. Позняков В. П. Вклад К.К. Платонова в разработку проблем социальной психологии / В. П. Позняков, А. Л. Журавлев // Психологический журнал. 2021. Т. 42. № 3. С. 107-116.
29. Развитие российской психологии накануне и после русской революции 1917 года: тенденции, научные школы, персоналии. Сборник статей участников Всероссийской научной конференции с международным участием. Сер. «Арзамасские чтения по истории психологии» / отв. ред.: А.Л. Журавлев, Ю.Н. Олейник, Э.В. Тихонова. Арзамас : ООО «Интерконтакт», 2019. 544 с.
30. Соколова Н. В. Забытые русские психологи / В сб.: Факультет психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. К 50-летию юбилею факультета психологии / отв. редактор А. А. Карпов. Ярославль : Филигрань, 2020. С. 87-94.
31. Списки кафедр и профессорско-преподавательского состава Университета, протоколы Студенческого комитета, заявления студентов студкому, список студентов Агрофака / Государственный архив Ярославской области. Фонд 51. Опись 1. № ед. хр. 140. 1922-1923. 49 л.
32. Стоюхина Н. Ю. Деятельность психофизиологической лаборатории Горьковского автозавода и ее руководителя К.К. Платонова // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2022. Т. 7. № 1 (25). С. 148-177.
33. Стоюхина Н. Ю. Нижегородские врачи и психодиагностика в 1920-1930-х гг. / В сб.: Взаимодействие академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования. Материалы II национальной научно-практической конференции с международным участием. Под научной редакцией В.А. Мазилова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. С. 115-118.
34. Факультет психологии Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова. История и современность / Под ред. А.В. Карпова, Л.Ю. Субботиной. Ярославль : ЯРО РПО, факультет психологии ЯрГУ, 2011. 256 с.
35. Факультет психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. К 50-летию юбилею факультета психологии / отв. редактор А. А. Карпов. Ярославль : Филигрань, 2020. 376 с.
36. Шаболтас А. В. О становлении психологической науки в Санкт-петербургском университете / А. В. Шаболтас, Н. В. Гришина // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 6. С. 76-85.
37. Шведовская А. А. Развитие идей научной школы Л.С. Выготского: научные публикации журнала «Культурно-историческая психология» (2005-2016 гг.) // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 47-57.

ИСТОРИЯ КАФЕДРЫ ПСИХОЛОГИИ ЯГПУ ИМ. К.Д. УШИНСКОГО

УДК 159.9

Т.В. Бугайчук

КАТЕГОРИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ. КАФЕДРАЛЬНАЯ РАЗРАБОТКА ПОНЯТИЯ

Аннотация. Автором статьи представлена проблема изучения категории идентичности в трудах ученых кафедры психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. Особое внимание автор уделил исследованиям вопросов развития социальной идентичности Натальей Львовной Ивановой и особенностей становления профессиональной идентичности Юрием Павловичем Поварёнковым в конце 90-х – начале 2000 годов. Именно под руководством этих ученых кафедра психологии стала центром исследования идентификационных основ личности, в том числе социальной и профессиональной идентичности. Автором также представлены результаты работы первой научно-практической конференции по проблемам идентичности, которая проводилась кафедрой психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского в 2003 году. Тема конференции была очень актуальной – «Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества». Именно в этот период кафедра психологии и ее ведущие ученые заявили и обозначили свой фундаментальный вклад в вопросы изучения идентификационных процессов личности. Представленная научная тенденция продолжается в исследовательских проектах преподавателей кафедры общей и социальной психологии и в настоящее время.

Ключевые слова: категория идентичности, социальная идентичность, профессиональная идентичность, кафедра психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

T.V. Bugaychuk

IDENTITY CATEGORY. CATHEDRAL DEVELOPMENT OF THE CONCEPT

Abstract. The author of the article presents the problem of studying the category of identity in the works of scientists from the department of psychology of the Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. The author paid special attention to research on the development of social identity by Natalya Lvovna Ivanova and the peculiarities of the formation of professional identity by Yuri Pavlovich Povarenkov in the late 90s - early 2000s. It was under the leadership of these scientists that the department of psychology became a center for research into the identification foundations of personality, including social and professional identity. The author also presents the results of the first scientific and practical conference on issues of identity, which was held by the department of psychology of Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky in 2003. The theme of the conference was very relevant - "Identity crisis and problems of the formation of civil society." It was during this period that the department of psychology and its leading scientists declared and outlined their fundamental contribution to the study of personal identification processes. The presented scientific trend continues in the research projects of teachers of the department of general and social psychology at the present time.

Keywords: category of identity, social identity, professional identity, department of psychology Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky.

Психология идентичности – это большое и достаточно новое направление в нашей отечественной науке, поэтому разработка и описание идентификационных процессов личности является актуальной и востребованной темой с конца двадцатого столетия. Преподаватели кафедры психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского не обошла это новое направление стороной и стали изучать его в конце 90-х годов XX века, причем в двух масштабных сферах – социальной и профессиональной.

Понятие социальной идентичности на кафедре психологии изучала Наталья Львовна Иванова. Сейчас она профессор, заведующий кафедрой в Высшей школе экономики. Ее преподавательский и научный путь начинался именно в Ярославском педагогическом университете. Активная разработка категории социальной идентичности началась после прохождения программы Фулбрайт США, Berkeley University of California (Беркли, Калифорния) по теме «Социальная идентичность и образование в переходный период» в 1999-2000 годах. Именно тогда ею была опубликована важная «заявляющая» о себе работа «Социальная идентичность в различных социокультурных условиях» в журнале «Вопросы психологии», где были обозначены основные исследовательские позиции автора (Иванова, 2000). В 2003 году Наталья Львовна защитила докторскую диссертацию по теме «Психологическая структура социальной идентичности». В своей научной работе автор, опираясь на труды Эриксона, Тэджфэла, Тернера, Мида, Фромма, Брэйкуэлла, дает определение социальной идентичности как сложно организованного образования, в котором когнитивная составляющая связана с мотивационными и ценностными основаниями личности, а также социальная идентичность имеет динамичный характер, это целостная система социальных конструктов личности (по Г.М. Андреевой, Т.Г. Стефаненко) (Иванова, 2003).

Тема социальной идентичности представлена в работах Н.Л. Ивановой и в настоящее время, хотя она уже достаточно давно представляет ярославскую психологическую школу в Высшей школе экономики в городе Москве. Ее статья в соавторстве с коллегами в журнале «Мир психологии» вышла в 2022 году под заголовком «Взаимосвязь социальной идентичности и стилей потребительского поведения» (Волкова, Патоша, Иванова, 2022). В этой работе категория социальной идентичности представлена ею как процесс, который формируется в течение всей жизни человека через социальное сравнение и самокатегоризацию на основе реального опыта. Это сложно организованное образование, которое связано с социокультурными условиями, социализацией, обретением профессионального опыта и др. Социальная идентичность представляет собой единство когнитивных и ценностных компонентов. Когнитивный компонент — это представления человека о самом себе и о причастности к той или иной группе (социальное «Я», семейное «Я», профессиональное «Я» и др.). Ценностный компонент отражает ценности и значимость объектов и явлений для человека.

Вспоминается очень интересная научно-практическая конференция «Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества», которая проходила в Ярославле 8 сентября 2003 года на базе библиотеки им. Н.А. Некрасова по инициативе Натальи Львовны Ивановой. Конференция была организована кафедрой психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского и факультетом психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова, при поддержке Международной академии психологических наук (МАПН). Конференция носила международный статус. Были представители как ближнего и дальнего зарубежья - Казахстана, США, так и российских вузов и организаций – Москвы, Санкт-Петербурга, Владивостока, Костромы, Ярославля, Ростова-на-Дону, Набережных Челнов, Пскова, Петрозаводска, Ульяновска, Екатеринбурга, Саратова. По результатам работы конференции был издан сборник трудов под редакцией профессора М.М. Кашапова, профессора Ю.П. Поваренкова, доцента Е.В. Коневой и доцента Н.Л. Ивановой (Кризис идентичности..., 2003). В этот сборник вошли доклады участников конференции по проблеме идентичности. Можно отметить заглавный доклад доктора философских наук М.В. Заковоротной «Проблема идентичности в современной социальной философии», которая «искала» ответ на вопрос о месте идентичности в теориях о человеке, опираясь на работы Ю. Хабермеса. Хабермес выделил три базовые парадигмы в исследовании проблемы идентичности: во-первых, идентичность – это микроуровень глобальной системы (макроуровня) – Н. Луман, во-вторых, идентичность – это естественный биологический субстрат – М. Кастельс, в-третьих, идентичность – это результат процесса развития рефлексивных способностей человека – Г. Гегель, К. Маркс, Ю. Хабермес. Именно понимание идентичности в третьей парадигме, по нашему мнению, позволило активно развивать это направление в психологии, так как личностная и социальная сферы личности находятся в системном взаимодействии, в процессе постоянного взаимоопределения результатом которого и является обретение идентичности (Заковоротная, 2003).

Еще один доклад, представленный на конференции, был доктора психологических наук Т.Г. Стефаненко «Поведенческий компонент этнической идентичности: за и против», который был посвящен идентичности как одной из центральных тем социальной психологии. Ею было операционализировано понятие социальной идентичности как динамической прижизненно формирующейся в ходе взаимодействия и активного построения социальной реальности системы социальных конструктов субъекта, которая оказывает влияние на его ценностно-смысловую сферу и поведение и была представлена структура идентичности, состоящая из когнитивного (самоидентификация) и аффективного (чувство принадлежности к социальной общности) компонентов (Стефаненко, 2003).

Доктор психологических наук А.В. Юревич представил научное исследование на тему «Кризис идентичности ученых и расслоение российского научного сообщества», выделив такие составляющие кризиса идентичности российской науки как кризис мировоззренческих позиций, кризис социального статуса, невостребованность, изменение общей траектории развития, кризис методологической основы, разрушение идентификации ученых с российской наукой и разрушение идентификации с Россией (Юревич, 2003).

Можно много перечислять участников конференции и их научные работы, но что важно – все приведенные выше сведения позволяют нам сказать о том, что тема идентичности стала активно разрабатываться во многих научных направлениях и подходах, и в ярославская психологическая наука не осталась в стороне, ярким представителем этого научного направления является Наталья Львовна Иванова.

Еще одна научная тема – профессиональная идентичность личности, активно изучается профессором кафедры психологии Юрием Павловичем Поварёнковым и его учениками.

Свою первую работу по проблеме идентичности Юрий Павлович написал еще в конце прошлого века, в 1999 году. Она вышла в «Ярославском педагогическом вестнике» и носила название «Формирование профессиональной идентичности (на материале деятельности учителя)» (Поваренков, 1999). Эта работа стала фундаментом для размышлений над понятием, структурой, динамикой профессиональной идентичности личности. Более развернутое понимание категории профессиональной идентичности было представлено автором позднее – в статьях «Психологическая характеристика профессиональной идентичности» в 2003 году (Поваренков, 2003) и «Профессиональная идентичность как предмет психологического исследования» в 2004 году (Поваренков, 2004). Именно в этих статьях Юрий Павлович обозначил свое научное понимание категории идентичности. Операционализируя понятие «профессиональная идентичность», Ю.П. Поваренков ориентируется на труды Дж. Марсиа, Э. Эриксона, А. Ватермана, З. Фрейда, Х. Теджфела, Дж. Мида, Дж. Тернера, а также Н.В. Антоновой, Л.И. Анцыферовой и др. Под профессиональной идентичностью он понимает целостное, интегральное качество личности, проявляющееся в таких эмоциональных состояниях как чувство непрерывности собственной личности, чувство осмысленности собственной жизни и др., так и психологическую структуру, которая развивается благодаря механизмам идентификации. В его концепции профессионального становления личности именно профессиональная идентичность является ведущим субъективным критерием профессионального развития личности, который свидетельствует о степени соответствия профессиональной деятельности человека его ожиданиям и притязаниям.

Сейчас сфера интересов Ю.П. Поваренкова в области изучения профессиональной идентичности связана со специализацией будущего профессионала. Он совместно со своими студентами и аспирантами изучает особенности развития профессиональной идентичности у студентов-медиков, курсантов военного вуза, студентов – будущих педагогов (Поваренков, Аскярова, 2022; Поваренков, Бадальянц, 2020; Поваренков, Фонарев, 2021).

Хотелось бы отметить, что тема идентичности представлена не только в работах ученых и их учеников, представленных выше, но и других преподавателей кафедры психологии. Нельзя не отметить вклад в разработку понятия идентичности Елены Николаевны Корнеевой. В своих научных работах ученый поднимает вопросы этнической, гендерной идентичности (Корнеева, Коротаева, 2015), а также личностной идентичности инвалидов (Князева, Корнеева, 2005).

Итак, научные исследования представителей кафедры психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского в различных направлениях изучения проблемы идентичности находятся в «тренде научного знания». Умение «идти в ногу» со временем, отвечать на актуальные запросы общества и вызовы к социальному развитию личности – вот то, чем славится ярославская психологическая школа.

Библиографический список

1. Волкова А. Д. Взаимосвязь социальной идентичности и стилей потребительского поведения / А. Д. Волкова, О. И. Патоша, Н. Л. Иванова // Мир психологии. 2022. № 3 (110). С. 70-82.
2. Заковоротная М. В. Проблема идентичности в современной социальной философии // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества. Сборник научных трудов. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2003. 323 с. С. 7-14.
3. Иванова Н. Л. Психологическая структура социальной идентичности: диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. Ярославль, 2003.
4. Иванова Н. Л. Социальная идентичность в различных социокультурных условиях // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 65.
5. Князева А. П. Психологическая инвалидизация, или личностная идентичность инвалида / А. П. Князева, Е. Н. Корнеева // Ярославский педагогический вестник. 2005. № 2 (43). С. 93-99.
6. Корнеева Е. Н. Содержание учебно-методических комплексов как средство конструирования гендерной идентичности младших школьников / Е. Н. Корнеева, А. И. Коротаева // Ярославский педагогический вестник. 2015. Т. 2. № 1. С. 106-110.
7. Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества. Сборник научных трудов. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2003. 323 с.
8. Поваренков Ю. П. Профессиональная идентичность как предмет психологического исследования // Труды Ярославского методологического семинара. Ярославль : МАПН, 2004. С. 255-266.
9. Поваренков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества. Сборник научных трудов. Ярославль, 2003. С. 154-163.
10. Поваренков Ю. П. Формирование профессиональной идентичности (на материале деятельности учителя) // Ярославский педагогический вестник. 1999. № 1-2 (19-20). С. 79-85.
11. Поваренков Ю. П. Формирование учебно-профессиональной идентичности у студентов медицинского вуза / Ю. П. Поваренков, Э. А. Аскярова // Педагогика и психология современного образования: теория и практика. Материалы 76-й международной конференции. Ярославль : ЯГПУ, 2022. С. 111-117.
12. Поваренков Ю. П. Развитие профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза / Ю. П. Поваренков, М. О. Бадалянц // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы научно-практической конференции. Ярославль, 2020. С. 158-162.
13. Поваренков Ю. П. Становление профессиональной идентичности курсантов военного вуза / Ю. П. Поваренков, М. С. Фонарев // Педагогика и психология современного образования: теория и практика. Материалы научно-практической конференции. Под научной редакцией И. Ю. Тархановой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. С. 132-137.
14. Стефаненко Т. Г. Поведенческий компонент этнической идентичности: за и против // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества. Сборник научных трудов. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003. 323 с. С. 135-144.
15. Юревич А. В. Кризис идентичности ученых и расслоение российского научного сообщества. // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества. Сборник научных трудов. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2003. 323 с. С. 45-54.

И.Н. Дьяков

ТЕОРИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К. КОФФКИ²

Аннотация. Настоящая статья является расширенной рецензией на книгу немецкого психолога Курта Коффки «Основы психического развития», опубликованную на русском языке в 1934 г. В статье представлена критика взглядов К. Коффки на основы детского развития, психического развития вообще, его концепции интеллекта. Особый интерес работа К. Коффки представляет ввиду того, что она имеет гораздо более общее и более широкое значение как критическое исследование принципов психического развития вообще с точки зрения гештальтпсихологии. При подготовке рецензии автор сравнивает немецкое издание книги 1925 г. и русское издание 1934 г., в которых обнаруживаются некоторые разночтения и неточности. На основе немецкого издания книги автор вносит необходимые уточнения и дополнения в формулируемые К. Коффкой идеи.

Ключевые слова: К. Коффка, психическое развитие, детская психология, гештальтпсихология, интеллект.

I.N. Diakov

THEORY OF MENTAL DEVELOPMENT BY K. KOFFKA

Abstract. This article is an extended review of the book by German psychologist Kurt Koffka «Fundamentals of Mental Development», published in Russian in 1934. The article presents criticism of K. Koffka's views on the fundamentals of child development, mental development in general, and his concept of intelligence. The work of K. Koffka is of particular interest due to the fact that it has a much more general and broader significance as a critical study of the principles of mental development in general from the point of view of Gestalt psychology. When preparing the review, the author compares the German edition of the book of 1925 and the Russian edition of 1934, in which some discrepancies and inaccuracies are found. Based on the German edition of the book, the author makes the necessary clarifications and additions to the ideas formulated by K. Koffka.

Keywords: K. Koffka, mental development, child psychology, gestalt psychology, intelligence.

Лист 1

Для современной стадии развития психологической науки является характерным повышенный интерес к вопросам психологии ребенка.

В противоположность старой эмпирической психологии и – в первую очередь – Вундту, который при своих универсальных психологических интересах как раз только область детской психологии оставил незатронутой, не найдя очевидно в ней источника достаточно важных для своей работы наблюдений, новейшие заграничные психологи видят именно в психологии ребенка наиболее важный и обильный для своих исследований и анализов источник.

Соответственно этому последнее десятилетие ознаменовалось появлением целого ряда капитальных исследований по вопросам детской психологии, выдвигающих крупнейшие принципиальные вопросы общего характера.

Среди авторов этих исследований мы находим не только старые имена, давно уже известные своими прежними трудами по вопросам психологии детского возраста, но и целый ряд психологов, работавших ранее в области других проблем – каковы Шпрангер, Бюлер, Иенш, Коффка, Фолькельт, не говоря уже о Пиаже, который выступил совсем недавно, но за короткое время успел выпустить целый ряд эффектных работ, которым некоторые психологи – в том числе и наш Выготский – склонны придавать чуть ли не эпохальное значение.

Вся эта зарубежная психологическая литература то в большей, то в меньшей степени отражает на себе влияние фашистской идеологии, выражающееся в тенденции к искусственному уста-

новлению групповых различий и фактов «неполноценности», в натуралистической и механистической трактовке детского развития, в игнорировании социально-исторической природы человеческого сознания и проч. Среди всей этой психологической литературы по вопросам детской психологии особое место занимает книга Коффки «Основы психического развития» (Koffka, 1925),

Лист 2

вышедшая в первом немецком издании в 1921 г. и недавно переведенная на русский (Коффка, 1934)³.

Это особое место в современной зарубежной психологической литературе принадлежит книге Коффки не потому, что она в какой-либо степени свободна от этих общих недостатков зарубежной психологии, но потому, что она представляет собою единственную до сих пор попытку систематического изложения теоретических основ детской психологии и притом с единой, строго-выдержанной точки зрения.

Эта точка зрения, проводимая Коффкой во всех его анализах и построениях, касающихся психического развития ребенка, сводится к теории так называемой Gestaltpsychologie, в числе представителей которой Коффка является одним из наиболее радикальных, воинствующих защитников.

В сущности, мы могли бы сразу же уточнить общую характеристику книги Коффки, указав на то, что она ни по содержанию, ни по заглавию не является исследованием специально по детской психологии, но трактует вопросы психического развития вообще.

Однако первые же страницы книги убеждают в том, что это вряд ли произошло вполне намеренно для автора книги и вряд ли соответствовало его первоначальным целям.

Книга была им задумана еще в 1916 г., сначала в качестве отдела детской психологии в педагогическом сборнике, но получила свою реализацию только пять лет спустя.

«Монографии по детской психологии - говорит Коффка - в то время уже не были редкостью. В 1914 г., незадолго до начала войны, к старым трудам прибавилась систематическая работа В. Штерна, а в 1918 г. появилась ценная работа Бюлера. Необходимости в еще одной работе такого рода больше не было».

Лист 3

«Мне представился поэтому только один путь к разрешению поставленной задачи: я хотел попытаться критически изложить причины психического развития и исследовать отдельные факты с этой точки зрения. Иными словами: рассмотреть ребенка в первые годы жизни не как объект самостоятельного исследования, но как носителя развития».

И ребенок в книге Коффки, действительно, никаким предметом специального изучения не является; то, что излагается в книге, имеет гораздо более общее и более широкое значение, как критическое исследование принципов психического развития вообще с точки зрения гештальтпсихологии.

Характерным для всего изложения Коффки является то, что он не во всех своих анализах добивается выявления и установления тех структурных единств, форм, целостных образований и динамических соотношений, на которых зиждется вся система гештальтпсихологии.

Как будет нами отмечено в соответствующих местах, в целом ряде случаев Коффке приходится довольствоваться установлением некоторого соответствия, связанности между изучаемыми явлениями, не носящих характера действительно замкнутых динамических зависимостей.

Наконец, еще чаще Коффке приходится основывать свои заключения на одних аналогиях и сопоставлениях в полном противоречии с им же высказанным убеждением в том, что пользование аналогиями легко приводит к фантазированию.

В целом все-таки ценность работы Коффки должна определяться соответственно тому, насколько удачным является применение им не этих вторичных и по существу не специфических приемов, но – так сказать – основных принципов гештальтпсихологии для построения теории психического развития.

Лист 4

Эти основные принципы гештальтпсихологии Коффка старается приложить к исследованию психического развития, причем характерным остается то, что отдельные экскурсы его в этом

направлении оказываются далеко не равноценными, не одинаково убедительными, однако автор, видимо сам сознавая это, все-же не считает нужным отказываться от тех своих построений, которые носят явно неубедительный, натянутый характер. Приводим несколько примеров.

«Биогенетический закон» не только в тех его крайних формах, которые он получил у Штерна и Ст. Холла, но и вообще, как принцип, Коффка считает возможным с самого начала поставить под вопрос.

«Этими теориями, – говорит он, – мы не будем пользоваться. Спрашивается – что можно заключить из этих аналогий? Прежде всего необходимо, конечно, строго критически проверить материал. В области аналогии научная строгость может быть легко вытеснена фантастическим увлечением» (Коффка, 1934, с. 32).

Однако никакой проверкой материала Коффка в действительности не занимается, но ограничивается собственным построением.

Следует различать, по его мнению, три теории, служащие для объяснения биогенетического параллелизма: 1. теорию повторения, 2. теорию полезности и 3. теорию соответствия.

«Особенности этих трех теорий, – говорит Коффка, – можно свести к следующему: согласно первой теории наследственные задатки, определяющие развитие индивидуума, содержат в себе наследуемые родовые признаки, которые проявляются в такой же последовательности, в какой они образовались в ряду предков... хронологическая последовательность реализации этих различных возможностей главным образом определяется первоначальным порядком их образования. По второй теории сохранившиеся в результате отбора полезные для рода свойства проявляются в последовательности, биологически одинаково целесообразной для индивидуума и рода: индивидуум владеет таким образом только возможностью выбирать из всех однажды существовавших способов реагирования, а хронологический порядок зависит только от целесообразности».

Коффка не присоединяется ни к одной из этих двух теорий, но отдает предпочтение третьей теории, которую он обозначает, как теорию соответствия.

В чем же заключается эта третья теория?

Приходится сказать, что если обе первые теории – независимо

Лист 5

от их правильности или неправильности – все же допускали, по крайней мере, ясную формулировку, – то эта третья теория отличается от обоих предыдущих своей полной неясностью.

«По третьей теории, – говорит Коффка, – индивидуум последовательно проходит все стадии, начиная с наиболее примитивных, и на каждой из них проявляет типические формы реакций на окружающую среду, которые соответствуют данной стадии. Таким образом, как в филогенезе так и в онтогенезе бывают примитивные, более развитые и высоко развитые формы реакций одинакового типа» (Коффка, 1934, с. 35).

Казалось бы, если индивидуум проходит последовательно все стадии, начиная с примитивных, то это еще более несомненным является в отношении рода, и таким образом целиком воспроизводится первая теория – повторения.

Но Коффке важно здесь не это, а самая возможность подчеркнуть существование каких-то устойчивых, повторяющихся в филогенезе и онтогенетическом развитии форм реакций. Однако, не располагая достаточным конкретным материалом, он ограничивается заявлением: «мы должны требовать по возможности больше фактов, подтверждающих третью теорию».

Не менее неудачной оказывается попытка Коффки применить гештальт-теорию к вопросу о физических коррелятах простейших психических процессов новорожденного.

Коффка ссылается на опыты Зольмана, доказавшего посредством раздражения мышц и двигательных нервов новорожденных и взрослых млекопитающих, что у первых раздражимость гораздо меньшая, утомляемость очень велика, а главная мышца новорожденного приходит в состояние тетануса уже после 16-18 раздражений в секунду, тогда как для взрослого животного требуется 70-80 раздражений в секунду.

Конечно, Коффка несколько не сомневается в применении этого закона также и к человеку.

Но это только начало дела. Сейчас же он строит построение, сводящееся к изысканию подобных же устойчивых, повторяющихся в каких-либо других областях форм.

Дело ограничивается на этот раз аналогией с явлениями слияния часто – повторяющихся раздражителей, в частности, с явлениями смешения цветов.

Если у взрослого наименьшая частота, при которой наступает смешение цветов, равна, скажем 50 оборотов в секунду, то

Лист 6

по аналогии с явлениями тетануса следует признать, по мнению Коффки, что у ребенка она должна быть значительно ниже, хотя сам Коффка признает, что доказать это или проверить на опыте крайне трудно, но приводит зато в подтверждение другую аналогию – с восприятием движущихся предметов (например, светящейся точки), – также имеющим определенный лимит быстроты, за пределами которого восприятие движущейся светящейся точки утрачивается и заменяется неподвижной полосой света. Имеется основание признать, что и этот лимит оказывается у ребенка значительно ниже, чем у взрослого, причем это также можно поставить в зависимости от более быстрого наступления тетануса у ребенка.

Все такого рода сопоставления в аналогии, а ими изобилует книга Коффки, не лишены интереса сами по себе, но вряд ли можно усмотреть в них какое-либо применение принципов гештальт-теории к вопросам психического развития.

Если это не так, то в чем же, собственно, состоит здесь это применение?

Меньшая раздражимость нервной системы ребенка и соответственно ей более низкий предел частоты раздражений, вызывающий явления тетануса, слияния, смешения и утраты восприятия движущихся предметов, действительно, при достаточном подтверждении экспериментами и фактами, могут быть признаны характерными особенностями нервной организации ребенка. Это конечно важно, но и все. Никаких элементов чего-либо, соответствующего структурам, формам, гештальтам во всех этих явлениях усмотреть все-таки нельзя.

Не решается это подчеркивать сколько-нибудь отчетливо и сам Коффка, ограничиваясь, так сказать, только намеком, рассчитанным очевидно на повышенную восприимчивость гештальтистски-настроенного читателя.

Наконец, в качестве третьего примера такого же натянутого применения гештальтистской теории к вопросам психического развития можно привести предлагаемую Коффкой схему рефлексов.

Коффка считает невозможным удовлетвориться общепринятой схемой рефлекса: стимул-реакция или рецептор-кондуктор-соответствующая область центральной нервной системы-эффектор.

Лист 7

Он считает необходимым поставить вопрос: что происходит в рефлекторной дуге, когда совершается рефлекс? «Ясно, – отвечает он, – что не может быть и речи о простой передаче энергии, полученной от внешнего раздражения. Такое предположение невозможно ни для какого рода нервной деятельности. Слишком независима для этого интенсивность реакций от энергии раздражения. Можно только допустить, что раздражение освобождает скрытую в нервных клетках энергию. Дальше изложение Коффки утрачивает свою ясность, но все-же остается вполне заслуживающим внимания и интереса: «При этом, – продолжает он, – сила раздражения в значительной мере определяет количество и качество освобождаемой энергии, если она заключена в нервных клетках. Но этого нельзя сказать ни о чувствующих, ни о двигательных нервах. Когда я непосредственно электричеством раздражаю двигательный нерв, электрический ток не является единственной причиной, заставляющей мышцу сокращаться: здесь имеет место и освобождение энергии».

Повторяем, во всем этом очень мало ясности. В самом деле: интенсивность реакции не зависит от энергии раздражения. Спрашивается, чем это объясняется? Коффка рассуждает, что объяснение этому можно видеть в нервных клетках, энергия которых при реакции освобождается, причем так, что количество и качество этой освобождаемой энергии в значительной мере «определяется силой раздражения». Хотя уже и это не вполне понятно, но дальше становится еще туманнее. Почему этого нельзя сказать о чувствующих и двигательных нервах, если здесь также

имеется освобождение энергии? В чем же здесь разница между нервной клеткой и нервами? Ответа мы не получаем. «Таким образом, – пытается сформулировать Коффка, – мы предполагаем при рефлексе самостоятельность центростремительных и центробежных нейронов; следовательно, раздражение освобождает в чувствующем нейроне определенную энергию, которая, передаваясь дальше, в свою очередь освобождает энергию двигательного нейрона» (Коффка, 1934, с. 46).

Все это весьма неясно, однако не лишено интереса, носит, так сказать, будирующий критическую мысль характер.

С точки зрения использования в этом рассуждении Коффки принципов гештальттеории, мы имеем снова только «намек» – такая более усложненная трактовка рефлекторного пути, очевидно, открывает какие-то, еще не вполне ясные самому автору возможности, проще говоря, более соответствующей сти-

Лист 8

лю и духу гештальтпсихологии, чем обычное понимание.

Суть дела больше всего раскрывается из примечания Коффки, разъясняющего, что то же самое, известное под именем «закона специфической энергии органов чувств» (... (неразборчиво –*Н. Стоюхина*), Мюллер), мы имеем в сенсорной области (Коффка, 1934, с. 241).

Из дальнейшего изложения мы еще будем видеть, почему при всем своем радикальном новаторстве гештальтист Коффка не может отказаться от этого знаменитого закона, почти столетие служившего «эмпирической» опорой идеалистической метафизики.

Проблема координации движений глаз⁴. Более отчетливо и категорически удастся Коффке продемонстрировать эвристическое значение гештальтистских установок на анализе проблемы движений глаз.

Указывая на то, что способность координации существенно отличается у взрослого и новорожденного ребенка тем, что «у взрослых эти движения координированы и подобно рефлексам автоматичны, в то время как у новорожденного они часто не координированы»..., Коффка не считает однако возможным принять так называемую «генетическую» (или эмпирическую, по его терминологии) теорию Гельмгольца, выведившего координацию глаз целиком из упражнения, но присоединяющаяся к нативистической теории Геринга. Характеризуя ее как теорию созревания (нативизм), в противоположность эмпиризму, как теории обучения, Коффка присоединяется к формулировке Бюлера: «При подробном рассмотрении в этих процессах обнаруживается довольно сложная и тонко дифференцированная система связей, а именно связей между световыми впечатлениями в отдельных областях сетчатой оболочки со специальными двигательными импульсами глаз. Строго говоря, из каждой точки сетчатки должно возникнуть движение; таким образом каждое чувствующее волокно зрительного нерва связано с центральным соединением двигательных нервов, приводящих в движение мышцы глаз» (Бюлер, 1924, с. 119).

Коффка усложняет эту формулировку в том смысле, что «каждое чувствующее волокно имеет столько соединений с двигательными нервами, сколько существует возможных положений глаза, т.е. необыкновенное разнообразие, и положение глаза является каждый раз определяющим для данного соединения». И потом: «но не существует внутренней зависимости между одинаковым результатом и различными средствами, которыми он дости-

Лист 9

гается. К такому-же выводу мы пришли при изучении рефлекса: реакция хотя и связана с раздражением, но двигательный и чувствующий процессы вполне гетерогенны» (Коффка, 1934, с. 50).

Таким образом, пока, в этой стадии исследования Коффки по теории зрения достигли только того же результата в смысле установления различных аналогий единообразий, какой характерен и для всех прочих исследований автора: это то, что мы могли возможным обозначить, как стиль его изложения. Однако в данном случае он уже не хочет удовольствоваться тем, но дает попытку построения гештальтистской теории координации.

Это построение Коффка осуществляет посредством следующей цепи умозаключений. «Движение глаз зависит от контуров видимых предметов». Это то, что Геринг назвал «прекрасной гармонией» сенсорных и моторных функций обоих глаз.

«Но до тех пор, – продолжает Коффка, – пока зависимость между всеми функциями рассматривается как простое соединение самостоятельных элементов, нельзя было вывести из этой теории соответствующие следствия. Возможна ли здесь какая-нибудь другая зависимость?» – Да, – говорит Коффка, – возможна, и именно та, на которую указали Кёлер и Вертгеймер.

«Мы отказываемся от предположения, что зависимость между сенсорными и моторными функциями зрения является только системой соединения отдельных элементов... Вместо этого можно выставить гипотезу, по которой специфическая форма видимого сама регулирует движения глаза. Следовательно, оптическая сенсорика и моторика рассматривается не как два самостоятельных аппарата, но как образующие единый орган для выполнения однородных действий = физическую систему, отдельные части которой могут действовать друг на друга».

Что нового представляет собой эта теория сравнительно с цитированной формулировкой Бюлера? По-видимому то, что в единую систему связей, определяющую движение глаз, включаются не только нервно-физиологические моменты, свойственные строению и функциям самого глаза, как это имеется у Бюлера, но также и физический момент, «специфическая форма видимого» или, проще говоря, тот физический объект, который является раздражителем.

Спрашивается, как-же могло бы быть иначе? Ведь никто еще из философов всех направлений не пытался отрицать то, что физические объекты, раздражители и проч. – как-бы мы их ни понимали – входят, конечно, в ту систему связей, которая образует понятие «ощущение». Следовательно, то главное, что как будто Коффка к формулировке Бюлера фактически ничего не добавляет.

Лист 10

«Наш зрительный аппарат, чувствующий плюс двигателей, является следовательно саморегулирующимся органом: при действии на двигательную часть изменяются условия явления, происходящие в чувствующей» (Бергсон, 1909, с. 52). В целом это обозначается им, как «регулирующая сила оптического поля», но существо дело от этого нисколько не меняется.

Такой же совершенно характер и с тем же результатом имеет и описание Коффкой рефлексов новорожденного на слуховые раздражители. Поворот головы на звук Коффка объясняет совершенно механически: «Из раздражителей, расположенных справа звуки скорей достигнут правого уха, на расположенных слева – левого... при повороте головы в направлении звука эта разница становится равной нулю... таким образом так же, как и при движениях глаз, сама система изменяет условия в направлении их максимального упрощения».

Во-первых, здесь остается все-таки неясным, что считать поворотом головы на звук – установку ее в направлении источника звука, уравнивающую расстояние для каждого уха, или же, наоборот – поворот соответствующего уха в сторону звука, в полной мере сохраняющей разницу в пользу какого-нибудь одного уха.

Во-вторых, несколько странно то, что гештальтист Коффка не замечает ту большую роль, какую имеет в установке первого рода визуальный момент – стремление посмотреть глазами на причину звука. При всем том остается не ясным, в чем же, собственно, заключается эта система, самостоятельно изменяющая условие в сторону их управления, кроме общей чисто механистической тенденции автора здесь, не представляющей, по существу, какой-либо системы.

Инстинктивные движения. Коффка правильно отвергает распространенный взгляд, будто инстинкт должен быть понимаем, как цепь последовательных рефлексов, выдвинутый сначала Г. Спенсером, затем талантливо защищавшийся В. Джемсом, затем бихевиористами в лице Уотсона, Торндайка и др., и, можем мы добавить, наконец, рефлексологами. Коффка правильно берет для своей критики ту наиболее разработанную концепцию инстинкта, которую в этом роде представил Торндайк, выделяя в ней в особенности значение понятий об удовлетворяющих и нарушающих состояниях, которые сейчас же приравниваются им к замкнутым и незамкнутым физиологическим процессам.

Лист 11

Критикуя во всем остальном концепцию инстинкта у Торндайка, Коффка, в частности, ссылается на опыты Марина, который оперативным путем заменял либо внешнюю, либо внутреннюю прямую мышцу глаза друг с другом, а также заменял правый *m. rectus externus* на *rectus superior*, причем оказывалось, что как только зарубцовывались раны, животное было в состоянии, несмотря на эту пересадку мускулов, вполне нормально выполнять произвольные и автоматические боковые движения глаза. Следовательно – «даже если бы нам удалось переключить пути, изменение порядка движений остается невозможным».

Это значит, что инстинктивное действие не складывается на суммы отдельных актов или рефлексов и не приурочено к прочно заложенному в организме расположению нейронов. «Оно не представляет множества отдельных движений, а единое в самом себе расчлененное целостное поведение... Возникновение каждого звена этого действия определяется не только его положением в отношении предыдущего, но и ко всем прочим звеньям, главным образом, к последнему, которое завершает успех» (Коффка, 1934, с. 53). На основании этого Коффка выводит, что инстинктивное действие производит впечатление мелодии.

Все это рассуждение Коффки представляет несомненный интерес, хотя заставляет вспомнить о другом теоретике, давшем образцы так называемой индуктивной метафизики чисто идеалистического толка. Мы имеем в виду А. Бергсона, который в своей «творческой эволюции» дает концепцию инстинкта, близкую к той, которую дает Коффка.

«Когда наука делает из инстинкта сплошной рефлекс или сознательно приобретенную и ставшую автоматической привычку или же сумму маленьких случайных преимуществ, накопленных и закрепленных отбором, – говорит Бергсон, – во всех этих случаях она хочет целиком разложить инстинкт то на сознательные действия, то на механизм, построенный по частям, подобно тому, который составляется нашим интеллектом» (Бергсон, 1909, с. 149). «Инстинкт – говорит Бергсон – отливается по форме жизни, он действует не механически, но, если можно так выразиться, – органически» (Бергсон, 1909, с. 141). Совершенно очевидна близость всех этих определений к тому, что доказывает Коффка: инстинкт не серия последовательных рефлексов, но неразрывное, слитное действие; инстинкт подобен мелодии, которая хотя и течет, разворачивается, но в которой каждый очередной такт определен не только его положением в отношении предыдущего, но и ко всем прочим звеньям, в особенности последующим.

Лист 12

Родственность своих построений бергсоновским и положительное (в целом) отношение к последним зафиксировал и сам Коффка в примечании № 98 (Koffka, 1925, s. 278) немецкого 2-го издания, опущенном в русском переводе. «Бергсон посвятил вопросу об отношении инстинкта и интеллекта обширное натурфилософское исследование. Для него они представляют два различных, одинаково изящных способа решения одной и той же проблемы», – говорит Коффка.

Но гораздо интереснее дальнейшее наблюдение: А. Бергсон вполне принципиально и сознательно выдвигал свою концепцию инстинкта в противовес интеллектуализму, доказывая антиинтеллектуальную природу инстинкта.

Гораздо непоследовательнее поступает Коффка, который, сознавая сам далеко еще незаконченный, отрывочный и эскизный характер своего построения, безо всякого обоснования переходит к распространительному толкованию своей концепции инстинкта и притом в неожиданном направлении.

«В этом описании, – говорит он, – бросается в глаза то, что оно относится не только к инстинктивным действиям, но в еще большей степени к актам, которые мы называем интеллектуальными... Это соответствие между инстинктивными и интеллектуальными действиями не дает оснований, подобно Стауту, утверждать наличие разумного сознания в инстинктивной деятельности. Но в равной мере нельзя оставить это сходство без внимания, но понять, в чем же именно усматривает Коффка это «бросающееся в глаза» сходство для описания инстинкта с интеллектуальными актами.

Пока из того, что им изложено, мы при всем желании не можем извлечь никакого другого обобщающего признака, сколько-нибудь родственного, вернее, сходного с интеллектом, кроме признака целеустремленности, образности; так, по-видимому, понимает сам Коффка, который

дальше говорит: «единая цель осуществляется благодаря варьированию действий. В соответствии с этим инстинктивные действия имеют гораздо больше сходства с волевыми актами, чем с чистыми рефлексам, во всяком случае им – так же, как и волевым актам, – присуще стремление вперед». Все это, однако, не составляет никакого бросающегося в глаза сходства с интеллектом и в целом ни на шаг не уводит нас дальше Бергсона.

Разбирая дальше обычное возражение против признания целеустремленности инстинкта: как можно говорить об устремленности инстинкта, если животное лишено сознания цели, результата действия, Коффка выдвигает в опровержение его указание на то, что инстинкты суть своего рода силы, которые происходят из феноменального поля (сенсорных процессов), конечно, не не-

Лист 13

посредственно из раздражений.

Силы являются векторами, т.е. кроме величины имеют еще и направление. Таким образом «начало мелодии (инстинктивного действия) идет вперед в направлении продолжения к своему концу». Далее Коффка, примыкая к Мак-Дауголлу, указывает на теснейшую связь инстинкта с аффектом: «инстинктивная деятельность естественным образом сопровождается более или менее сильным возбуждением», представляющим собой переживание, специфическое для данного инстинкта.

Наконец, Коффка указывает на то, что конечную причину инстинктивной деятельности следует видеть в потребностях организма, которые могут оставаться латентными, не оказывая влияние на поведение или сознание, или наоборот, проявляться, активизироваться в результате воздействия соответствующих раздражителей в феноменальном поле. «Аффекты, по мнению Коффки, могут не только сопровождать действия, они могут предшествовать действиям как прямое выражение потребностей, ставших активными». Соответственно этому Коффка говорит об «аффектах потребностей». В связи с теорией «квазипотребностей» К. Левина Коффка устанавливает, что «инстинктивными мы должны называть такие действия, которые происходят из первоначальных, а не приобретенных потребностей» (Коффка, 1934, с. 66).

Это различие заставляет его защищать понятие инстинкта против отрицательной концепции Уотсона, утверждающего, что существует только врожденное и приобретенное путем навыка поведение (по схеме: стимул–реакция), и требующего устранения из науки понятия инстинкта как бессмысленного.

Эта защита приводит Коффку к развитию центрального пункта своей гештальтистской концепции – понятия феноменального поля.

В этом именно пункте всего построения нашего автора идеалистическая и, пожалуй, даже спиритуалистическая сущность всех теоретических воззрений Коффки проявляется наиболее резко и отчетливо.

Характерно, что такие понятия как реальная действительность, природа или независимый объективный мир – не находят себе не только места, но даже упоминания на протяжении всего наследования Коффки. Взаимодействие организма и среды также не играет роли во всех исследованиях Коффки. Вместо всего этого у него фигурирует понятие феноменального поля. Что оно обозначает?

Лист 14

«Рассматривая феноменальное поле не как статистическую сумму мертвых данных, но как динамическое целое, мы принуждены исследовать взаимодействие этой динамики между «я» и прочими частями поля»; и далее:

«Функциональная ценность каждой части феноменального поля, будь это «исходный пункт» или «промежуточная ситуация», как средство к достижению цели, или же препятствие, или, наконец, сама цель, изменяется деятельностью животного. Объективно одна и та же вещь может служить началом и концом; феноменально она конечно не будет одной и той же».

«Но и независимо от деятельности организма его феноменальное поле обладает динамическим характером. Так, дифференцированность этого поля может быть «хорошей» или «плохой», части могут быть «полными» и «неполными».

Все распределение энергии в поле может быть «открытым» и «замкнутым» (Коффка, 1934, с. 68).

Вот эти понятия «замкнутости» и «незамкнутости» распределения энергии феноменального поля Коффка и привлекает для окончательного построения гештальтистской концепции инстинкта.

Совершенно устраняя какое-либо понятие объективной действительности, реальности, являющейся причиной ощущений и восприятий живого существа, даже просто хотя бы понятие раздражителя, как физического возбудителя всяких рецептивных процессов, Коффка строит концепцию, представляющую собою почти буквальное воспроизведение механизма. «Мы полагаем, – говорит он, – что наши феномены связаны с нашим поведением так же, как и все остальное поведение связано с определенными процессами в центральной нервной системе, принимая во внимание именно инстинктивные акты, мы должны заключить, что свойство внутренней замкнутости, как мы предварительно кратко обозначили упомянутую особенность феномена, присуще не только им, но и всему поведению в целом, включая и внешнее поведение. Инстинктивные действия, следовательно, являются внешним поведением, аналогичным таким феноменам как ритм, мелодия, фигура» (Коффка, 1934, с. 69).

Этого предположительного и далеко еще не доказанного допущения оказывается для Коффки достаточно, чтобы сейчас же сделать далеко идущие выводы в том направлении, которое очевидно является для него наиболее близким и свойственным.

«Мы близки к тому, чтобы совершенно отвергнуть механизм этих функций и принять, что жизненные процессы не могут быть без остатка сводимы к законам, управляющим неорганическими явлениями природы; в них проявляется действие специфических жизненных сил, которые по своей сущности являются психическими или родственными психическому».

Лист 15

Содержащая эти рассуждения глава книги Коффки имеет подзаголовок: «Преодоление механико-виталистической альтернативы», однако, фактически построение Коффки дает не преодоление этой альтернативы, но, наоборот, соединение механизма и витализма.

Сам Коффка скорее склонен назвать свою концепцию витализмом, чем механизмом, и действительно виталистичность ее вполне достаточно определяется принимаемой им теорией жизненных сил или эти психические силы оказываются определяющими не только наше поведение, но и – как только что видели – и процессы в центральной нервной системе и – что еще гораздо важнее – также и наш феноменальный мир. Такое воззрение является, конечно, гораздо более радикальным витализмом, чем, например, точка зрения Бюлера, который говорит, что организмы – это образования, имеющие цель, включающие, во-первых, задатки, а во-вторых, план (цель, направление) осуществления (Koffka, 1925, s. 71).

Бюлер не выводил свой витализм за пределы развития организмов и даже не считал его включающим возможность причинного объяснения фактов развития. Коффка же распространяет виталистическое понимание основ развития на всю сумму того, что «эмпириокритики» и «имманентисты» называли «имманентным миром», «опытом» и проч.; причиненное же объяснение, по видимому, приходится признать принципиально исключенным в теории гештальтпсихологии.

Нечего и говорить, что все построения Коффки не имеют ничего общего с тем сформулированным В.И. Лениным основным положением диалектического материализма, что материя есть первичное, что физический мир существует независимо от человечества и человеческого опыта, что физический мир существовал тогда, когда никакой «социальности» и никакой «организации» человеческого опыта быть не могло и т.д. (Ленин, 1925, с. 89).

Однако, построение Коффки является не только витализмом, но – как мы сказали – одновременно и механизмом, несмотря на применяемое им противопоставление машины и системы, устанавливаемые им динамические структуры, развертывающиеся по своим собственным внутренним законам и независимо от какого-либо опыта объединяющие в одной системе и физическую действительность, и нервно-физиологический аппарат живого существа и, наконец, переживания его психики представляют собой эти целостные динамические структуры как не механизмы, только тем и отличающиеся от машины, что они не состоят из частей?

«Эти воззрения, – продолжает Коффка, – носят название витализма, а поскольку они отождествляют жизненные силы с психическим – психовитализма».

Хотя мы не считаем нужным тратить время на опровержение таких антинаучных теорий, как витализм, однако стоит отметить ярко проявляющуюся в этом вопросе путанность рассуждений Коффки.

То, что жизненные процессы не сводимы без остатка к неорганическим (физико-химическим) явлениям – это признают не только виталисты: качественное своеобразие органических процессов в отличие от неорганических, равно как и процессов психических, процессов интеллектуальных и проч. – признает, например, и теория диалектического материализма.

Но такое признание ни в какой мере не аналогично витализму, признающему какие-то метафизические «жизненные силы».

Еще менее убедительным становится психо-витализм Коффки в его гештальтистском обосновании.

Это обоснование сводится к использованию излюбленного теоретиками гештальтизма метода аналогии и сопоставлений.

Коффка ссылается на то, что Вертгеймер уже раньше показал, что нервные процессы соответствуют таким феноменам, как ритм, мелодия, фигура, а Келер те же свойства установил и для неорганических процессов.

Соответственно этому и объяснение инстинктивного действия надо видеть не в схеме стимул-реакция, но в том, что «действие является естественным продолжением процесса восприятия» и «организм реагирует на предметы и явления, которые составляют феноменальное отражение в определенной констелляции раздражителей» (Коффка, 1934, с. 71). Вместе с инстинктом такое понимание, по мнению Коффки, «выводит реакцию еще на ступени рефлекторных движений из фактических свойств феноменального поля, из рецепторного процесса». Из этого Коффка выводит два важных следствия:

1. Такое выведение инстинктивных и рефлекторных действий из основных свойств феноменального или рецепторного поля, по мнению Коффки, превращает эти действия в известном смысле в интеллектуальные акты. «Реакция, – говорит он, – особенности и направление которой находятся в зависимости от простых внешних связей, конечно, менее интеллектуальна, чем та, которая следует из спонтанного распределения сил поля».

Эта интеллектуальность инстинктивных и рефлекторных действий, оказывается, сводится – в понимании Коффки – целиком к

тому, что они по природе своей представляют систему. «Система в том числе интеллектуальна, в каком счетная машина таковой не является: стоит только спутать связи в такой машине, и сумма будет неправильной. Хотя я, – продолжает Коффка, – нисколько не колеблясь, приписываю интеллектуальность (в указанном смысле) рефлексам, обычное различие между инстинктивной и интеллектуальной деятельностью сохраняет свое значение» (Коффка, 1934, с. 72).

2. Различие между рефлекторными и инстинктивными действиями, с этой точки зрения, приходится считать утратившим силу. «Мы сравниваем, например, «рефлекторные» движения глаз младенца с инстинктивным клеванием только что вылупившегося из яйца цыпленка. Последнее действие сложнее первого, но оба регулируются *оптической системой* (курсив И.Н. Дьякова - Н. Стоюхина). Если принять во внимание характер деятельности, оказывается невозможным поставить резкие границы между рефлекторными и инстинктивными действиями. Коффка соглашается признать между ними только то различие, что типичный рефлекс – более независимая деятельность, чем типичное инстинктивное действие». Точность и закономерность рефлексов должна быть в сильной мере обусловлена ранее существующей нервной структурой, должна быть отнесена к заложенным в организме предрасположениям к определенным структурам. Другое различие между рефлексом и инстинктивным действием получается, по мнению Коффки, с точки зрения их возникновения и осуществления. «Когда мы исследуем силы, вызывающие эти

действия, мы должны, как уже указывалось, обратиться к потребностям организма. Феноменальное, т.е. рецепторное поле имеет очень большое значение для выполнения инстинктивных действий, но само не содержит силы, обуславливающие эти действия у животных. Иначе обстоит с рефлексам: здесь нет необходимости в потребности, сами силы поля являются причинами соответствующих движений». Наконец, ... (неразборчиво – *Н. Стоюхина*) действия являются врожденными, реакции-же ни в каком смысле не могут считаться врожденными» (Коффка, 1934, с. 76).

Во всех этих рассуждениях Коффки очень мало ясности и еще меньше последовательности.

Прежде всего, приравнивание интеллектуальности к простой системе (ср. форма, фигура, мелодия) представляет настолько явное противоестественное упрощение, настолько яркий пример злоупотребления аналогиями, что критика этого (фактически - центрального) пункта построений Коффки является совершенно излишней, поскольку автор не приводит в обоснование его никаких аргументов, кроме этой аналогии. Далее, – почему и рефлекс (глаз), и инстинкт (клевание) – одинаково регулируются

Лист 18

оптической системой. А какая «оптическая» регулировка должна быть у рефлексов на слуховые или обонятельные раздражители, как возможна эта ориентировка у живых существ, не имеющих глаз?

В-третьих, если точность и закономерность рефлексов должна быть отнесена к заложенным в организме предрасположениям, к определенным структурам, а обусловлена ранее существующей структурой, то как же можно утверждать, что реакции ни в каком смысле не являются врожденными и вследствие этой именно особенности противопоставлять их – в данном отношении – инстинктам, как врожденным действиям, вызываемым потребностями организма?

Наконец, весь ход рассуждений Коффки начался с того, что и инстинкты, и рефлекс выводятся из фактических свойств феноменального поля, из рецепторного процесса, а закончился как мы видим тем, что «феноменальное, т.е. рецепторное поле... само по себе не содержит сил, обуславливающих инстинктивные действия у животных», но наоборот содержит силы, обуславливающие рефлексорные действия.

«Феноменальное поле» и объективная действительность. Решение Коффкой этого коренного вопроса представляет значительный интерес с точки зрения уяснения тенденций современной буржуазной психологии.

Коффка начинает с указания на то, что «человек, незнакомый с психологией, принимает как нечто само собой разумеющееся, что мир для всех представляется одинаковым, для новорожденного только менее полным, менее знакомым, чем для взрослого». Коффка противопоставляет этому «наивному» воззрению обратное положение: «два человека, находящиеся в одном и том же реальном мире, не могут, однако, обладать одинаковыми феноменами... например, один ничего не видит в чернильной кляксе, другой различает в ней интересную, выразительную картину, или один слышит хаос звуков, другой богатую музыкальную тематику» (Коффка, 1934, с. 88).

Коффка сейчас же использует это обстоятельство для построения широко идущих выводов: «реальный мир не достаточен, – заключает он, – для того, чтобы определять феноменальный мир индивидуума... это зависит также и от свойств самого индивидуума».

От этой идеалистической позиции Коффка никак не соглашается отойти. Правда, ему не чуждо вполне сознание того, что вопрос этот в конечном счете должен решаться не теоретическими рассуждениями, но – как установили Маркс и Энгельс –

Лист 19

практикою человеческой деятельности. Так, например, он устанавливает, что «наши построения должны соответствовать» наблюдаемому «внешнему» поведению, подобно тому, как наш феноменальный мир соответствует нашему внешнему поведению.

Однако, Коффка сейчас же дает «уточнение» своих формулировок, не оставляющее никакого сомнения в идеалистичности всего построения.

«Как мы уже неоднократно указывали, всякое внешнее воспринимаемое поведение, каждое движение, каждое действие есть более поздняя фаза единого общего процесса, начальная фаза

которого происходит в сенсорном поле (в самом широком смысле слова)». При этом Коффка делает ссылку на учение Штерна о примитивном единстве сенсориума.

Таким образом, все поведение рассматривается не как взаимодействие живого организма с окружающей объективной средой, но как некий процесс в имманентной сенсорной сфере. Во всяком случае, на протяжении всей книги Коффки только в одном месте, и как бы мимоходом упоминается «реальный мир», но все исследование ведется так, как будто этого реального мира фактически не существует.

Почти по точной схеме Авенариуса поведение новорожденного выводится из момента равновесия или неравновесия в пределах «имманентного» ему мира. Причем Коффка никогда не останавливается перед тем, чтобы пожертвовать ребенком в пользу своей абстрактной философской схемы.

«Мы предполагаем, говорит, например, он, что до наступления раздражения ребенок находился в покое, не двигался». – «Новый фактор, вступающий в существующий мир, в котором ребенок пребывает в равновесии, всегда нарушает состояние покоя» (Коффка, 1934, с. 90).

Полнейшая искусственность такого понимания вряд ли требует дальнейших разъяснений.

Вполне заслуживает, однако, более подробного рассмотрения, так сказать «картина мира», построенная Коффкою.

Подобно тому, как Мах и Авенариус отказывались говорить о физических причинах наших ощущений, о раздражителях, о вещах объективного мира, сводя всю действительность к «комплексам ощущений», к «элементам», – так точно и Коффка стремится устранить из своей концепции какое-либо упоминание о вещах и явлениях реальной действительности, выдвигая новое понятие «феноменов».

Как и в отношении большинства других понятий, вводимых Коффкою, приходится отметить, что понятие феномена не

Лист 20

имеет у него полной ясности.

Прежде всего оно обозначает переживание, факты сознания, однако не только это.

Гораздо существеннее то, что это переживание представляет собою некоторую внутреннюю закономерность, делающую его независимым от той реальной причины, которою оно вызвано.

«Если мы определяем феномен из поведения, – продолжает Коффка, – то абсолютно недифференцированному поведению, покою должен также соответствовать недифференцированный феномен. Читатель не должен забывать, что речь идет о самом первоначальном состоянии сознания, что мы пытаемся здесь охарактеризовать первоначальные феномены. Вследствие этого наша характеристика гласит: первые феномены суть качества, фигуры на некоторой основе: мы вводим здесь новое понятие – простейшие структуры».

«Такое воззрение на строение примитивнейших феноменов, – продолжает Коффка, – покажется многим очень странным в том отношении, что оно заранее приписывает существование известного порядка в переживаниях, в то время как обычному современному мышлению гораздо больше соответствует мнение, что всякий порядок устанавливается в результате опыта».

Это обычное понимание Коффка характеризует, однако, не с той наиболее существенной и главной стороны, – что оно утверждает первичность реальной действительности, опыта и практики, и – наоборот – вторичность, производность всяких ощущений, восприятий, представлений и прочих фактор сознания, – но он характеризует это обычное понимание со стороны того аналитического понимания психики, сознания, которое ему свойственно.

«Это учение опирается на одно из основных положений, которым долгое время оперировала психология: существуют простейшие психологические образы – ощущения, которые просто вызываются раздражением, и из этих простейших элементов путем соединений образуется все остальное». Соответственно этому и сознание ребенка новорожденного является ничем иным, как упорядоченным конгломератом отдельных ощущений, хаосом световых и красочных впечатлений, на которых только благодаря опыту образуется мир восприятий» (Коффка, 1934, с. 91).

Критика, даваемая Коффкою такому аналитическому пониманию, во многом правильна и убедительна.

Он указывает на то, что это обычное аналитическое понимание опровергается данными наблюдения и опыта.

Согласно этому пониманию «следовало бы ожидать, что

Лист 21

сперва простые раздражения возбуждали действия и интересы ребенка, потому что простое должно раньше выделиться из хаоса, раньше войти в соединение с другим». Наблюдения показывают как раз обратное. «Первыми дифференцированными слуховыми реакциями младенца являются реакции на человеческий голос, следовательно, – на очень сложное раздражение (и соответственно – восприятие)». Как показала ... (неразборчиво – *Н. Стоюхина*) младенец испытывает интерес не к простым краскам, но к человеческим лицам. «Для теории хаоса феномен, соответствующий человеческому лицу, есть ничто иное, как смещение различнейших ощущений света, тьмы и красок, к тому же неправильно меняющихся... И однако лицо матери знакомо ребенку уже на втором месяце жизни: он в середине первого года уже по-разному реагирует на ласковое и «гневное» лицо и настолько различно, что мы должны сказать, что феноменальным является именно ласковое или злое лицо, а не какое-нибудь распределение света и тени. Объяснять это опытом, считать, что такие феномены образуются путем соединения простых оптических ощущений, возникших вследствие приятных или неприятных последствий из первоначального хаоса ощущений, оказывается невозможным» (Коффка, 1934, с. 92).

Коффка приходит к заключению, что с этой точки зрения «такие феномены, как «грозный» или «ласковый» являются более примитивным, элементарным содержанием мира восприятий чем те, которые мы называем «элементарными» в учебниках психологии».

Все это представляет бесспорный интерес и во многом правильно. Однако Коффка снова делает из этого далеко идущие выводы – все в том же направлении махистского мировоззрения.

Если такие сложные феномены, как ласковость или неласковость приходится считать примитивными, то значит в них нет разделения на воспринимаемые (перцептивные) и чувствуемые (аффективные) элементы. В этих примитивных феноменах «наряду с субъективным ощущением не возникает и объективное «восприятие», но примитивный мир несет в себе аффективные черты, которые мы здесь можем рассматривать как объективные».

Со ссылкой на Штерна автор заключает, что «для людей примитивных культур мир полон свойств, которые мы обозначаем как эмоциональные, чисто-субъективные, имеющие связь с личностью».

Во-первых, остается непонятным, почему не может быть разделения перцептивных и аффективных элементов в примитивных феноменах, особенно, таких как «ласковость», «неласковость» и проч. Во-вторых, аналогия между новорожденным

Лист 22

ребенком и людьми примитивных культур ничего не уясняет, так как приведена автором в совершенно схематическом виде.

В-третьих, совершенно противоречиво всему изложенному звучит у Коффки последняя фраза того же абзаца, «что противоположность субъект-объект не должна еще только образовываться, но уже существует, хотя бы в примитивной форме в первоначальных феноменах новорожденного».

Далее, противопоставляя свою концепцию эмпиризму, Коффка не соглашается, однако, назвать все устанавливаемые им структурные свойства – априорными. «Вместо допущения априорного «инстинктивного знания чего же противостоящего» «Я» (Дриш) мы показали», – говорит он, – что понимание является результатом воздействия специфических сил на организм, собственная специфичность которого конечно не должна быть упущена из виду. Поэтому *организмы понимают многое без предварительного опыта* (курсив *И.Н. Дьякова*). Для пояснения того, почему этот взгляд не является априоризмом, Коффка прибегает к обычному у гештальтистов приему – к аналогии. Для скрипача, например, совсем не безразлично, на какой скрипке играть. Дешевая скрипка не дает таких звуков, как скрипка Страдивариуса или Амати. «Однако никто не различит степень участия скрипача и скрипки в самом исполнении». По обычаю своему этого сопоставления Коффка считает достаточным для доказательства того, что таким образом уничтожается дилемма эмпиризма и нативизма, иначе говоря, устраняется и возможность априоризма» (Коффка, 1934, с. 94).

Правда, разъяснение относительно априоризма добавлено только в русском издании книги Коффки, в немецком оригинале оно отсутствует, однако, отвергая априоризм, Коффка тем ближе становится к махизму.

Что вообще дает такого рода объяснение, как: «каждая реакция возникает из нового распределения сил в организме; это распределение сил, как и всякое физическое распределение сил, определяется структурой системы и распределением силы участвующих в процессе, скопляющихся на его поверхности».

Совершенно в таком же духе строил свой «анализ ощущений» Э. Мах. Например, Мах ставит вопрос: как можно объяснить то, что все изображения падают на сетчатку нашего глаза в перевернутом виде, соответствующие же предметы видятся нами прямо? – Потому, – отвечает Мах, – что «световые ощущения отдельных мест сетчатки с самого начала связаны с ощущениями пространственными, и о местах, соответствующих местам на сетчатке, лежащим внизу, мы говорим «наверху». Или другой вопрос: что мы видим на местах пространства, соответствующих слепому пятну? Мах отвечает: «на слепом пятне мы не видим ничего, здесь никакого пробела в нашем изображении не существует также, как не образует пробела в нашем

Лист 23

поле зрения, скажем, кожа спины» (Мах, 1907, с. 41).

Все такие анализы и объяснения Маха, равно как и его нативизм в вопросах восприятия пространства, носят вполне гештальтистский характер. Э. Маха, по справедливости, следует признать ближайшим предшественником гештальтпсихологии не только в ее философских основах, но и в ее конкретной методике.

Примитивные феномены новорожденного, хотя и структурные, однако еще разобщенные, должны с дальнейшим развитием и ростом человека превратиться в связную и расчлененную, «структурированную» картину мира, свойственную взрослому.

В развитии этой картины мира Коффка снова устанавливает большое значение еще одной структуры, еще одного соответствия – соответствия внешнего и внутреннего поведения, или сенсорного и моторного поля.

Не может быть никаких чисто-моторных навыков, не содержащих сенсорного компонента. Таковы речь, письмо, движение игры, ходьба и проч. Это тоже трактуется Коффкою, как структурность.

«Таким образом, – заключает Коффка, – между действующей на нас ситуацией раздражения и ответной реакцией на нее возникают промежуточные феноменальные звенья, которым вовсе не должны соответствовать наличные реальные вещи». «Такие промежуточные звенья играют все большую и большую роль в процессе развития; в то время как первоначально реакция следует тотчас же за раздражением, с течением времени промежуточные звенья становятся все многочисленнее и важнее» (Коффка, 1934, с. 102).

Априорист мог бы объяснять это в том смысле, что существуют некоторые формы, которые являются условиями и предпосылками опыта, которые даже образуются в процессе опыта, однако сами они возникают не из опыта, но априорно, до-опытным и сверх-опытным путем.

Махист предпочтет объяснить это явление указанием на то, что имеется некоторое первичное содержание опыта, в котором внутреннее и внешнее неразрывно связано и соответственно этому весь процесс развития подчинен некоторым собственным имманентным законам или формам, которые устанавливаются из его спонтанного рассмотрения, без какого-либо выведения из объективной реальной действительности.

Так именно объясняет и Коффка.

Лист 24

Концепция интеллекта

Коффка дает интересную и удачную критику методики Торндайка. Основной закон навыка, установленный Торндайком: «закрепляются те движения, которые наиболее часто повторяются при пробах» – Коффка опровергает изящной и безупречной аргументацией.

Такой закон никогда не мог бы привести животное к образованию навыка, как открывать клетку, потому, что как раз правильные, удачные движения, приводящие к открытию клетки, принадлежат к числу наименее часто повторяющихся движений неверных, не приводивших к удачному результату, в каждом опыте могло быть большое количество и притом много повторных, между тем как верное движение, приводившее к открытию клетки, в каждом сеансе (опыте) могло быть только одно.

Кроме того, совершенно неверно, будто такое движение всегда бывает абсолютно одинаково: кошка, дважды открывшая клетку, потянув лапой за петлю, в третий раз тянет ее зубами; открывание щеколды головою всякий раз производится с иной позиции, с иной позою, так что полной повторяемости никогда нет.

Далее, – нервная скачущая кривая, принятая Торндайком в качестве типичной для всякого процесса обучения животных, оказывается далеко не единственным типом. У самого Торндайка получился ряд кривых, дающих случаи внезапного падения без последующих колебаний, т.е. внезапного обучения животных с одного единственного опыта. Животным оказывается вполне доступным перенесение своего опыта (навыка) с одних условий на другие: собака, научившаяся открывать дверцу ударом по петле на передней стенке, гораздо меньше времени затрачивает, если петля будет заменена дощечкой, не имеющей с нею никакого сходства.

Наконец, постановка опытов у Торндайка была такова, что животное заранее принуждалось только к механическим неосмысленным движениям: существенные части механизма часто устраивались снаружи клетки и были невидимы для животного; нисколько не считались с тем обстоятельством, чтобы запор был понятен животному.

Спрашивается, как же следует истолковать указанные случаи внезапного обучения у животных и переноса действий с одной ситуации на другую.

Лист 25

Торндайк не признает, что у животных образуются какие-либо общие понятия: по его мнению, такие явления переноса получаются потому, что животное не различает отдельных предметов нашего мира, а имеет общее неопределенное впечатление от ситуации. Факт перенесения свидетельствует поэтому не об интеллекте, но – наоборот – об очень примитивной и мало дифференцированной ступени в развитии психики.

Коффка, конечно, легко опровергает такое объяснение Торндайка и с успехом применяет для данного случая принципы гештальтпсихологии. По мнению Коффки «научившись освобождаться из первой клетки, животное тем самым научилось в большей или меньшей мере структурно воспринимать ситуацию: сходная структура становится снова действенной, когда в другой клетке петля помещается на новое место». «Петля выделяется, становится в представлении животного «вещью для ударов» или «вещью для движения» (Коффка, 1934, с. 115).

– «Таким образом, теория совершенно механического, бессмысленного обучения оказывается несостоятельной».

Для окончательного подтверждения этого вывода Коффка ссылается на эксперименты Роджера над людьми, которым давались проволочные головоломки и предлагалось вынуть какую-нибудь часть. Оказалось, что в тех условиях эксперимента, которые сходны с методикой Торндайка, люди ведут себя весьма сходно с животными: они делают много случайных, ненужных движений, решение находят случайно и часто при повторении опыта затрачивают больше времени на решение, чем вначале.

«В общем же – успешное движение, даже случайно совершенное, имеет своим первым следствием то, что направление, в котором производится действие, или особый характер движения выделяется и становится центром опыта. В очень многих случаях это сводится к простому анализу места», т.е. испытуемому становится теперь известно, в каком направлении действовать (Коффка, 1934, с. 119).

В целом Коффка устанавливает и для животных, и для человека, что «индивидуум только тогда действительно овладевает движением, приводящим к успеху, только в том случае он изменяет его в следующий раз, если значение воспринято сознательно. Чем выше понимание, тем значительнее его влияние... Перенесение, т.е. успешное применение усвоенного в известных

условиях способа для измененных условий *есть всегда осмысленное перенесение, предполагающее понимание*» (курсив И.Н. Дьякова).

Лист 26

Полемизируя с психологами, выступавшими с критикой методики и построений Келера, Коффка особенно останавливается на двух теориях, стремящихся осмысленность действий келеровских обезьян объяснить, не прибегая к признанию интеллекта. Это – теории «непосредственного подмечания отношений» и «переживаний перехода», выдвинутые Бюлером, Линдворским, Иеншем и др.

Первый аргумент, выдвигаемый Коффкой против теории подмечания, убедителен только для того, кто уже стоит на точке зрения гештальтпсихологии: подмечанием нельзя объяснить поведение обезьян потому, что подмечание не есть нечто, прибавляющее что-либо к феномену или изменяющее что-нибудь в нем. Это, конечно, совершенно не убедительно.

Гораздо больше заслуживает внимания второй аргумент Коффки: «Соотношение вещей, в которых части ситуации находятся в зависимости между собою и с остальными частями ситуации, бесчисленное множество. Палка находится справа от животного и слева от столба, ближе к последнему, чем к решетке, длиннее, чем лежащий поблизости кусок проводки и т.д. и т.д. Теория должна объяснить, почему из этого бесчисленного количества отношений замечаются важнейшие, которые определяют поведение». Для Коффки объяснение может быть только одно: «по отношению к цели возникает осмысленная структура поля, решение же есть ни что иное, как ее образование».

Это, конечно, аргумент, вполне заслуживающий внимания, однако следует сказать, что он дает только частично разрешение вопроса. Можно принять, что именно структура, когда она возникла, дает решение задачи, осмысление ситуации. Но остается все-таки вопрос – каким образом образовалась эта структура, на который автор ответа не дает.

Теория «переживания перехода», по мнению Коффки, неприемлема потому, что также не вносит никаких изменений в состав «феномена», просто прибавляя к абсолютным переживаниям и в некоторую добавочную третью часть – переживание перехода. «Дело обстоит не так, что пара цветов состоит из двух отдельных цветов... мы видим в паре красок соотношение, структуру, для этого нам не нужно «переживания

Лист 27

перехода», тем более что оно предполагает существование структуры» (Коффка, 1934, с. 141). Кроме того, переживания перехода вовсе не являются примитивной и непосредственно воспринимаемой функцией. По признанию самого Бюлера «при переживаниях перехода, так же, как и при различении обертонов звука, требуется известное упражнение, нужно найти эти обычно опускаемые моменты переживаний» (Бюлер, 1924, с. 212).

В отличие от этого более сложного характера «переживаний перехода» структурные функции совершенно примитивны, настолько, что не требуют даже сознания – они имеются на лицо даже в самом примитивном поведении – в инстинкте.

Вместе с этим Коффка подвергает решительной критике теорию трех ступеней Бюлера: инстинкта, дрессуры и интеллекта.

Основное, против чего направлена эта критика – это против признания коренного различия установленных Бюлером трех ступеней, заставляющего признавать, что развитие состоит только в том, что к одной из этих ступеней каким-то непонятным образом присоединяется другая.

По мнению Коффки «инстинкт, дрессура и интеллект не суть три совершенно различных принципа, – во всех них мы находим один и тот же принцип, различно выраженный».

«Инстинкт, дрессура и интеллект, по нашему мнению, основаны на различно образованных, различно обусловленных и различно протекающих структурных функциях, но не на различных аппаратах, которые «в случае надобности включаются, как полагает Бюлер».

Коффка таким образом подходит к кульминационному пункту своей концепции интеллекта, который заключается в отождествлении его структурой, которая – в свою очередь – превращается во всеобъемлющий принцип, охватывающий все, что относится не только к психике, но и в широком смысле – к природе.

Дрессура, которую Бюлер рассматривает как совершенно самостоятельную стадию развития, отличную от двух прочих, фактически представляет собою особую форму той же

Лист 28

структурной функции.

Дрессировка состоит не в механическом повторении, но в образовании структур.

Большая затрата времени, требующаяся для так называемого механического обучения, объясняется тем, что для образования необходимых структур здесь требуется «отыскание существенного для дрессуры материала», структурирование феноменального поля.

«Дрессура требует такого долгого времени потому, что условия, – внешние условия среды или условия внутренней организации животного, – исключают мгновенное восприятие структуры... Повторение, следовательно, способствует не укреплению каких-либо связей, слишком частое чтение является даже вредным для запоминания: чем чаще материал «только прочитывается», тем большее число повторений требуется впоследствии... *Всякое обучение предполагает образование структур.* Повторения, не сопровождаемые структурными образованиями, остаются безрезультатными, если не бывают вредными... Упражнение есть образование структуры в полном смысле слова, а не закрепление связи» (*курсив И.Н. Дьякова*).

Приходится только удивляться той «нечувствительности к противоречиям», которую проясляют основоположники гештальтпсихологии в своей теории интеллекта.

Начать с протеста против асоциальной теории, как дающей грубо-механическое толкование интеллектуальных и вообще психических процессов, подвергнуть затем разрушительной критике методику Торндайка, как упускающую существеннейшие свойства интеллекта, а закончить доказательствами того, что не только механическая дрессировка, но даже и инстинкт построены на одних и тех же структурных функциях – и потому не представляют каких-либо принципиально различных ступеней!

«Для нас, – говорит Коффка, – главную роль играет определенный принцип, который *в одинаковой мере* (*курсив И.Н. Дьякова*) относится к объяснению инстинкта, дрессуры или интеллекта, т.е. принцип структурности. Мы пытаемся самое явления, его внутреннюю замкнутость и

Лист 29

направленность применить в качестве главного принципа всякого объяснения» (Коффка, 1934, с. 145).

Спрашивается, отличаются ли все-таки чем-нибудь «интеллектуальные структуры от дрессурных и инстинктивных... Мы не только не найдем у Коффки какого-либо упоминания об этом, но даже боимся, что он упрекнет нас в грубом непонимании. Структура есть всегда структура и больше ничего, хотя в физическом мире, в физиологической области и в психике, равно как в сферах инстинкта, дрессуры и интеллекта, эти структуры образованы, обусловлены и протекают различно.

При таком категорическом объединении всех ступеней психического развития остается непонятным, что подразумевает Коффка под словами: «принцип структурности наиболее ясно выражен при интеллектуальной деятельности».

Непонятно, какое значение имеет эта наиболее ясная выраженность и для кого она устанавливается. Уж не о переживании ли ясности идет здесь речь – т.е. не возвращается ли Коффка к некоторому подобию теории «переживания отношений», только что столь решительно отвергнутой?

Тем самым теряет значение и другое объяснение Коффки: «Мы применяем следовательно для объяснения низших форм принцип, которым мы пользовались для объяснения высших форм поведения, тогда как до сих пор, наоборот, принцип объяснений примитивного поведения переносили на высшие ступени».

Все комментарии и возражения, которые накопились в психологической литературе вокруг этого тезиса Коффки, – не исключая и рассуждений Л. С. Выготского, – упустили то основное, что построения Коффки принципиально не допускают говорить ни о каких высших и низших формах.

В самом деле, ведь структура, – где бы она ни образовалась, – в физическом мире, в нервной системе или в психической деятельности, существует, функционирует независимо от сознания. Это во всяком случае является бесспорным в отношении физических и физиологических структур. Поскольку же структура – по теории Коффки – представляет собою всюду один и тот же принцип, – значит и в психике структуры функционируют независимо от

Лист 30

сознания их «переживания» и проч.

Ведь все исследования гештальтпсихологии и вся книга Коффки были бы совершенно излишними, если бы структуры представляли собою нечто самое очевидное для нашего сознания и не требующее исследований и доказательств.

И действительно, во всем исследовании Коффки нет и упоминания о том, чтобы эти структуры были связаны с сознанием или на различных ступенях развития представляли бы специфические, качественно отличные функции.

Только как неточность языка, а может быть как намеренное кокетство, можно рассматривать выражение «разумные структуры», в котором притом Коффка термин разумные употребляет в кавычках. Ввиду неточности русского перевода книги Коффки мы передаем это место по немецкому тексту.

Это упоминание мы находим в пятой главе книги в разделе: 4 – «Моторное обучение. Хватание и осязание. Моторные структуры». Объясняя выработку моторных навыков ребенка (и взрослого), конечно, не какими-нибудь механическими повторениями или соединениями, но образованием «мелодии движения», Коффка далее разъясняет: «Улучшение действия следовательно должно состоять в образовании все более усовершенствованных и объемлющих структур. Разумеется, это образование не является интеллектуальным процессом. Знать заранее, как оно должно совершиться, представляется невозможным. Следовательно, структуры возникают не там, где возникают «разумные» (einsichtigen) структуры, но их место в основном (im Wesentlichen) должно находиться в других центрах. И все же существует связь между этими областями и теми, в которых происходят процессы, сопровождающиеся высокими ступенями сознания» (Коффка, 1934, с. 196).

Хотя во всех этих разъяснениях Коффки и очень мало ясности, однако ясным остается все же то, что структуры могут проявляться как на низших, так и на высших ступенях сознания, но сами никоим образом не связаны обязательно с сознанием. Л.С. Выготский в своей вводной статье к книге Коффки совершенно неправильно истолковывает эти

Лист 31

рассуждения Коффки в том смысле, что – «образование все более усовершенствованных и объемлющих структур и есть функция интеллекта», соответственно чему дальше Выготский все-таки трактует о различии разумных и неразумных структур безо всяких кавычек.

Как моторное обучение и развитие строится на образовании «мелодии» движений замкнутых структур, так и на образовании тех же структур строится и сенсорное обучение, для исследования которого Коффка берет различение цветов и восприятие пространственных отношений.

Исследование различия цветов проводится им в аспекте полемики против теории Петерса, пришедшего к заключению о большой роли названия цветов в восприятии цветовых различий.

Обосновывая и здесь свой обычный тезис: «первоначальным для нас является структура, вторичным название» и приводя ряд достаточно убедительных аргументов о значении структурных моментов в восприятии цветовых оттенков, Келер в своей полемике против Петерса упускает из внимания (как, впрочем, и автор вводной статьи Выготский) главный недостаток методики Петерса, состоящий в следующем.

Фактическую различаемость маленькими детьми цветовых оттенков нельзя ставить в зависимость от названия цветов не только потому, что ребенок (как впрочем и взрослый) не может иметь достаточно названий для обозначения всех цветовых оттенков, но еще и потому, что ребенку (как, впрочем, отчасти и взрослому) никогда не может быть понятно, с какой тонкостью следует практически различать цвета в том или в другом случае, поскольку цветовых оттенков существует необозримое количество.

Соглашаясь с тем, что – «поскольку это зависит от чувствующих органов, грудной ребенок может видеть все цвета», Коффка именно поэтому должен был бы отвергнуть всю теорию Петерса, всеми своими экспериментами доказывающую, что ребенок в своем поведении, т.е. практически, удовлетворяется различением только тех цветовых оттенков, которые он в данном возрасте умеет называть.

Это действительно так, но это совершенно не значит, будто ребенок не различает и не может различать прочих оттенков, хотя практически они не имеют для него значения, и потому не имеют отдельных

Лист 32

названий, так же, как и для взрослого практически существует только несколько основных цветов, а все остальное многообразие используется только в редких случаях.

Наиболее существенное для концепции интеллекта у Коффки, естественно, можно было бы ожидать в разделах, озаглавленных: 9. «Идеаторное обучение. Проблема речи и мышления» и 10. «Категории мышления. Субстанция и причинность» (Гл. V).

Оба эти раздела наиболее сильно изменены в русском издании книги Коффки и некоторые изменения весьма показательны. В немецком издании, например, соответствующий раздел озаглавлен: «о категориях в восприятии» (Koffka, 1925, s. 223), а в русском издании: «категории мышления» (Коффка, 1934, с. 212).

Мы понимаем это так, что для гештальт-теории нет никакого различия между восприятием и мышлением, поскольку и то и другое в одинаковой степени обуславливается структурными моментами.

Коффка начинает (Коффка, 1934, с. 213) с правильного указания на то, «что мир ребенка подобно нашему, вместо того, чтобы состоять из красок, звуков, запахов и т.д. составляется из предметов и явлений».

Установив это, Коффка сейчас же делает попытку снизить важность этого факта, выдвигая в русском издании плохо построенное доказательство, будто наше знание этих предметов не является накоплением опыта, так как каждая вещь имеет «значение», смысл.

То, что доказательство вне-опытного происхождения значения реальных вещей построено Коффкой совсем плохо, можно видеть из его основного аргумента. «Еще до того, как мне говорят, что это здание – почтамт, я воспринимаю его как здание, т.е. оно имеет уже какое-то «значение», на котором может быть создано еще одно – почтамт. Мы можем пойти еще дальше и спросить откуда происходит значение».

Как будто понятие здания, предшествовавшее понятию почтамта, само возникло не из опыта!

Но Коффка утверждает, что, спускаясь так от более поздних и сложных значений к первоначальным и примитивным,

Лист 33

мы в конце концов откроем, что примитивнейшим является структура.

«Тот же принцип, который объясняет первичное значение, делает по меньшей мере принципиально понятным «приобретенное значение».

Поскольку речь идет в данном случае не о каких-нибудь логических категориях, но о значении реальных вещей, все эти рассуждения Коффки приходится рассматривать как чисто словесные упражнения для любителей.

Эта беспомощность Коффки производит странное и досадное впечатление особенно потому, что ряд его рассуждений носит вполне правильный характер.

Так вполне правильно, что значения предметов определяются и устанавливаются соответственно их отношению к поведению воспринимающего и что, следовательно, каждый предмет может приобретать бесконечное количество значений соответственно нашим аспектам, опыту, практике. Это значит, что между предметом и субъектом «я» имеется всегда связь, характер которой определяется наличным практическим интересом.

Вот эту-то связь Коффка и выдвигает в данном случае в качестве некоторой первичной структуры.

В итоге снова получается плохой результат: нечто вроде пресловутой «принципиальной эмпириокритической координации» Авенариуса и Маха.

«Предметы, – говорит Коффка, – следовательно, приобретают свое значение благодаря тому, что они становятся частями поля восприятия в момент действия».

Характерно, что Коффка даже не пытается объяснить, в чем же, собственно, здесь заключается структура, ограничиваясь доказательством этой изменчивой, постоянно варьирующейся связи между субъектом и предметом, которая всякому и без того понятна и ни в каких доказательствах не нуждается, если понимать ее не в духе субъективного идеализма или махизма, но в духе реализма и материализма.

Ведь если сущностью вещи (субстанцией) является, как, по-видимому, хочет доказать Коффка, – ее значение (так ли?), а значение она приобретает только в связи с субъектом, «я», то, следовательно, до этой связи вещь теряет свое значение,

Лист 34

свою субстанцию.

Это, конечно чистейший махизм, который был блестяще разоблачен и опровергнут В.И. Лениным, основной аргумент которого вполне применим против теории Коффки. «Ни один сколько-нибудь образованный и сколько-нибудь здоровый человек не сомневается в том, что земля существовала тогда, когда на ней не могло быть никакой жизни, никакого ощущения, никакого «центрального члена», и следовательно вся теория Маха и Авенариуса, из которой вытекает, что земля есть комплекс ощущений («тела суть комплексы ощущений»), или «комплекс элементов, в коих тождественно психическое с физическим», или «противочлен, при коем центральный член никогда не может быть равен нулю», есть философский обскурантизм, есть доведение до абсурда субъективного идеализма» (Коффка, 1934, с. 51-52).

Другое правильное рассуждение Коффки касается причинности. «Что обозначает тот факт, что мы окружены вещами? – спрашивает Коффка. – Этот вопрос неотделим от проблемы причинности» – отвечает он.

Это верно, так именно смотрят на этот вопрос и основоположники диалектического материализма, подчеркивая, что «каузальность, обычно нами понимаемая, есть лишь малая частичка всемирной связи, но (материалистическое добавление) частичка не субъективной, а объективно реальной связи (Ленин, 1925, с. 156; Ленин, 1936, с. 113-114).

Совершенно в ином смысле трактует категорию причинности Коффка.

И окружающие нас вещи, о которых он поставил вопрос, и причинность, с которой эти вещи связаны, – все это не явление объективной реальной действительности, но явления нашего «феноменального поля».

Причинность оказывается вовсе не средством познания хотя бы частицы всемирной мировой связи, но принадлежностью младенческого сознания. Причинный взгляд на вещи, оказывается, сводится к признанию того, что вещи обладают «силой-действия», и такое понимание составляет характерную особенность ребенка младенческого возраста, наделяющего такой силой действия все незнакомое. В дальнейшем это понимание испытывает развитие у гештальтистов – состоят в

Лист 35

структурировании, и, следовательно, для развитого сознания взрослого причинность уступает место структуре.

Таким образом, все то, что составляет существеннейшие признаки объективной предметности, реального мира – независимость существования вещей («субстанция» - по терминологии Коффки) и их воздействие друг на друга и на организмы, вызывающее реакции, восприятия и проч. (– причинность), – все это в одинаковой степени отрицается Коффкою, как составляющее особенность только примитивного детского сознания и не свойственное развитому сознанию взрослого человека нашей культуры.

Это с полной ясностью выражено Коффкою в таком положении: «Материал, освещающий динамику процессов, выступает в нашем мышлении и деятельности в качестве субстанции и причинности. В них так же, как и в остальной деятельности, выражается сущность детской, можно сказать более обще-примитивной интеллектуальной деятельности» (Коффка, 1934, с. 219).

Трудно представить себе более яркое выражение субъективного идеализма или механизма.

Нам остается рассмотреть последний вопрос: испытывают ли структуры в процессе человеческой жизни развитие, в чем состоит это развитие и насколько может оно объяснить то фактическое различие интеллекта, которое имеется между взрослым и ребенком.

На протяжении своего исследования Коффка неоднократно возвращается к этой теме, но окончательная позиция его в этом вопросе до конца так и остается двойственной.

С одной стороны, мы видим, что не только в онто-, но и в филогенетическом развитии (инстинкт-дрессура-интеллект) мы находим только различие формы выражения одного и того же структурного принципа. Даже инстинкт с этой точки зрения оказывается по природе своей интеллектуальным и сходным с волевым действием.

С другой стороны, Коффка не может, конечно, отказаться от попытки доказать какие-то возможности развития этих структур. Для этого он избирает позицию, которая – по его мнению – противоположна эмпиризму, однако не является в то же

Лист 36

время априоризмом. Он устанавливает две формы развития: развитие – как рост, созревание и развитие – как обучение. «Мы имеем в виду, – говорит он, – с одной стороны развитие, определяемое имманентными законами, очень мало зависящими от действий индивидуума, и с другой решающее влияние индивидуальной деятельности, «опыта» на развитие интеллекта человека».

Все исследование Коффки является доказательством того, что интеллектуальное развитие представляет собою именно рост, созревание, но никак не обучение. Так, по поводу константности цвета, формы и величины предметов Коффка заявляет: «Для всех трех мы отвергли объяснение путем индивидуального опыта... Мы нашли здесь, наоборот, законы структурных функций, которые развиваются путем простого созревания»...

Развитие структур «можно понимать, как процесс, который изменяет структуру в ее образовании, утончает ее, расширяет, процесс, в котором либо присоединяются сильные компоненты созревания, либо образуется совершенно новая структура, возможности образования которой должны быть даны в индивидууме» (Коффка, 1934, с. 193).

С этой точки зрения само обучение есть ни что иное, как «преобразование существующих до того структур, которое происходит под давлением внутренних и внешних условий».

В чем же все-таки заключается это преобразование от ребенка ко взрослому? В том, – отвечает Коффка, – что «для примитивного поведения характерна очень высокая степень связанности воспринимаемых объектов вместе с низкой степенью их расчленения и что развитие расчленения здесь, как и во многих других случаях, нарушает первоначальное единство» (Коффка, 1934, с. 215).

Такую концепцию развития высшей психической функции – интеллекта – приходится признать не только соединяющей субъективный идеализм (махизм) с типичным априоризмом (что бы там ни говорил сам Коффка), но и несомненно реакционным построением, отрицающим, по существу, значение педагогического процесса, устанавливающим имманентные, наследственно данные законы и возможности интеллектуального развития, в которых очень отчетливо проявляется классовая идеология современного фашизма.

Лист 37

Вот почему никак нельзя согласиться с автором вводной статьи Л.С. Выготским, будто «структурный принцип остается как великое незыблемое завоевание теоретической мысли» и в приложении к фактам детского развития является будто бы «не то, чтобы неправильным... но недостаточным, условным, ограниченным, ибо он раскрывает в детском развитии только то, что не является специфическим для человека, что является общим для человека и животного. А потому основная методологическая ошибка в применении этого принципа к детской психологии заключается не в его неверности, а в том, что он слишком универсален, а потому недостаточен для

того, чтобы вскрыть отличительные и специфические особенности человеческого развития как такового» (Коффка, 1934, с. XLVIII).

Из нашего критического рассмотрения мы убедились в том, что все попытки Коффки универсализировать значение защищаемого им принципа вплоть до утверждения об интеллектуальности инстинкта и пр., представляют собою худший образец субъективной метафизики - махизм.

Сам структурный принцип не только не остается как «великое, незыблемое завоевание теоретической мысли», но вообще еще не может считаться обоснованным, поскольку – с легкой руки теоретиков гештальтизма оказывается имеющим одинаковое значение и в мышлении, и в восприятии, и в психике, и в физической природе, и для человека, и для паука и пчелы.

Примечания.

¹ - Дьяков Иван Николаевич (1891-1937) - профессор кафедры педологии и психологии Ярославского государственного педагогического института (1934-1935). Область научных интересов была достаточно широкой и связанной с разработкой проблем психологии, психотехники, философии, теории и методологии психологии. Наибольшую известность имеет в связи с разработкой проблем и вопросов психотехники - организации городских подземных железных дорог (метрополитена), организации коммунального хозяйства, влияния городской жизни на утомление человека, организации психотехнического отбора, внедрения психотехнических испытаний в автотранспортное хозяйство и мн.др. Также занимался вопросами психологии школьников, психологии одаренности, психологии индивидуального развития. Разрабатывал психофизиологические аппараты - пневматический ртутный динамометр, сигнализационный ламповый тахистоскоп, психотехнический экспериментальный экран и др. Владел многими иностранными языками - английским, немецким, французским, латинским, древнегреческим.

Подробнее о нем см. в литературе: 1) Дьяков Иван Николаевич / в кн.: Профессора ЯГПУ. 1908-2008: биографические очерки / сост. А.В. Еремин; под ред. проф. М.В. Новикова. Ярославль : ЯГПУ, 2008. С. 58-59. 2) Стоюхина Н. Ю. Психотехник городской среды И.Н. Дьяков (к 130-летию со дня рождения) // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2021. Т. 6. № 4. С. 156-178. 3) Стоюхина Н. Ю. Профессор Ярославского пединститута И.Н. Дьяков // В сб.: Педагогика и психология современного образования: теория и практика. Материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». Ярославль : ЯГПУ, 2018. С. 98-102. 4) Стоюхина Н. Ю. Психолог И.Н. Дьяков - ученик профессора Г.И. Челпанова: один из многих // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2013. № 5-6. С. 72-96. 5) Стоюхина Н. Ю. К списку репрессированных психологов #1 // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2017. № 1. С. 90-107. 6) Щедрина Т. Г. И.Н. Дьяков. *Currículum vitae* / в кн.: Институт научной философии. Начало / отв. ред. А.В. Черняев, Т.Г. Щедрина. Москва : Политическая энциклопедия, 2021. 566 с. С. 471-474.

² - Текст работы И.Н. Дьякова, посвященный анализу теории психического развития Курта Коффки, был обнаружен известным российским историком психологии Натальей Юрьевной Стоюхиной в архиве Российской академии образования - «Архив Российской академии образования. Ф. 82. Оп. 3. Ед.хр. 202а. ЛЛ. 1-37». Н.Ю. Стоюхина полностью подготовила текст к публикации - расшифровала его, перевела в печатный вид, подготовила авторские примечания, дала необходимые пояснения в тексте, оформила список использованных И.Н. Дьяковым источников. По мнению Н.Ю. Стоюхиной текст статьи был подготовлен И.Н. Дьяковым в промежутке между 1936 и 1937 гг. незадолго до его ареста 4 августа 1937 г. и расстрела 10 сентября 1937 г. До настоящего сборника текст статьи И.Н. Дьякова нигде ранее не публиковался. При подготовке текста к публикации редакционная коллегия сопроводила его аннотацией и ключевыми словами, а также сохранила внутри текста авторскую нумерацию листов (Лист 1, Лист 2 и т.д.). Знакомство с текстом позволяет оценить глубину владения автором современными знаниями в области психологической науки, в том числе, в области общей психологии, психологии развития, детской психологии, гештальт-психологии и др. При знакомстве с текстом читатель должен учитывать годы его подготовки (1936-1937), когда требовалось использовать соответствующие духу времени речевые обороты.

Далее использованы примечания, данные самим И.Н. Дьяковым.

³ - Русское издание книги Коффки не тождественно ни первому, ни второму немецкому изданию (1925 г.), содержит библиографию вплоть до 1931 г. и ряд принадлежащих несомненно самому автору изменений в тексте, о чем русские издатели почему-то не сочли нужным упомянуть.

⁴ - В целях краткости изложения мы условно объединяем под терминами «координация» как конвергенцию, так и аккомодацию, являющейся неразрывно связанной с ней.

Библиографический список

1. Бергсон А. Творческая эволюция. Перевод с фр. М. Булгакова. Москва : т-во тип. А.И. Мамонтова, 1909.
2. Бюлер К. Духовное развитие ребенка. Перевод с нем. и предисловие В.Е. Смирнова. Москва : Новая Москва, 1924.
3. Коффка К. Основы психического развития. Перевод с нем. Р. и Б. Левин. С предисловием В.Н. Колбановского и статьей Л.С. Выготского «Проблема развития в структурной психологии». Москва-Ленинград : Соцэкгиз, 1934.
4. Ленин В. И. Собрание сочинений. Т. 10. Материализм и эмпириокритицизм. Москва : Гос. изд-во, 1925.
5. Ленин В. И. Философские тетради. Москва : Парт. изд-во, 1936.
6. Мах Э. Анализ ощущений и отношение физического к психическому. Перевод с нем. Г. Котляра с вступит. статьей А. Богданова. Москва : С. Сирмунт, 1907.
7. Koffka K. Die Grundlagen der psychischen Entwicklung; eine Einführung in die Kinderpsychologie. 2., verb. Aufl. Osterwieck am Harz, Zickfeldt, 1925.

УДК 159.9

А.А. Карпов

РОЛЬ ОТДЕЛЕНИЯ ЛОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ЯГПИ

В ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИИ ЯРОСЛАВСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Представлены материалы, раскрывающие историю работы отделения логики и психологии Ярославского государственного педагогического института (ЯГПИ). Сформулированы положения, согласно которым создание и функционирование отделения может быть рассмотрено не только в качестве неотъемлемой составляющей общей исторической линии развития Ярославской психологической школы (ЯПШ), но и как важнейшее условие ее институционализации, а также дальнейшего усиления научно-исследовательской, педагогической и административной работы психологов Ярославского региона, последующей возрастающей теоретизации и диверсификации разработок ярославских психологов. Проанализированы исторические условия, в которых осуществлялась работа отделения и дальнейшие исторические события в Ярославской психологической школе, явившиеся прямым или косвенным следствием его деятельности. Показана роль преподавателей и студентов первого выпуска отделения в становлении Ярославской психологии. Отмечено значение отделения в контексте влияния на создание и работу ряда структурных подразделений ЯГПИ, а также факультета психологии Ярославского государственного университета (ЯрГУ). Представлены данные биографии отдельных видных персоналий, чей профессиональный путь, так или иначе, связан с отделением логики и психологии, а также их последующий вклад в дело развития психологии в Ярославле.

Ключевые слова: отделение логики и психологии, Ярославский государственный педагогический институт (ЯГПИ), Ярославская психологическая школа (ЯПШ), кафедра психологии, факультет психологии, Ярославский государственный университет (ЯрГУ), институционализация, психология, история, история психологии.

А.А. Карпов

THE ROLE OF THE DEPARTMENT OF LOGIC AND PSYCHOLOGY OF YSPI IN INSTITUTIONALIZATION OF YAROSLAVL PSYCHOLOGICAL SCHOOL

Abstract. The paper presents materials revealing the history of the Department of Logic and Psychology of the Yaroslavl State Pedagogical Institute (YSPI). The provisions are formulated according to which the opening and functioning of the department can be considered not only as an integral part of the general historical line of development of the Yaroslavl Psychological School (YPS), but also as an essential con-

dition for its institutionalization, as well as further strengthening of the research, pedagogical and administrative work of psychologists of the Yaroslavl region, the subsequent increasing theorization and diversification of the developments of Yaroslavl psychologists. The historical conditions in which the work of the department was carried out and further historical events in the Yaroslavl Psychological School, which were a direct or indirect consequence of its activity, are analyzed. The role of teachers and students of the first graduation of the department in the formation of Yaroslavl psychology is shown. The importance of the department in the context of the influence on the creation and work of a number of structural units of the YSPI, as well as the Faculty of Psychology of the Yaroslavl State University (YSU), is noted. The biographies of individual prominent personalities whose professional path, one way or another, is connected with the Department of Logic and Psychology, as well as their subsequent contribution to the development of psychology in Yaroslavl are presented.

Keywords: Department of Logic and Psychology, Yaroslavl State Pedagogical Institute (YSPI), Yaroslavl Psychological School (YPS), Department of Psychology, Faculty of Psychology, Yaroslavl State University (YSU), institutionalization, psychology, history, history of psychology.

В истории становления и развития крупных научных школ и направлений традиционно принято выделять исключительные события – вехи и особые временные отрезки. От них, решающим образом, зависит не только процесс формирования и эволюции школы, но и конструктивность исследовательской работы в ее пределах. Это, в свою очередь, не может не создавать и не обеспечивать преемственности в ее методологии, теории, практике, а также, попросту в кадровом воплощении. Как известно, «учитель жив в своих учениках». Однако для того, чтобы соблюдалась эта непреложная истина, убеждены, обязательно должны происходить и явления более формального плана, которые, нося официальный и иногда даже «ненаучный», а, скорее, организационный характер, тем не менее, выступают в качестве первостепенных. Вместе с тем, подобные знаковые, а порой и переломные события, как это практически всегда случается в истории, во времена их развертывания не осознаются в роли таковых, однако их значение с высоты прошедших лет становится все более очевидным. Более того, с каждым годом подобная картина предстает все яснее.

В данной работе речь пойдет как раз об одном из таких судьбоносных в истории Ярославской психологической школы (ЯПШ) событий – открытии в 1947 году *отделения логики и психологии* при факультете русского языка и литературы Ярославского государственного педагогического института (ЯГПИ). При этом считаем необходимым сразу же прокомментировать некоторый пафос, с которым дается оценка этому историческому факту, указав, что далее будет предпринята попытка дать его объективный анализ и подтвердить действительно его весьма высокую значимость.

Наряду с этим, нельзя не учитывать и другого принципиально важного обстоятельства, во многом определяющего историческую науку как таковую, и, вообще, придающего ей надлежащий методологический стержень. Дело в том, что ключевой формой работы по установлению различного рода исторических закономерностей было и остается источниковедение. В связи с этим, раскрытие темы данной работы, разумеется, не может обойтись без опоры на достоверные материалы. Так, в (История..., 2008) отмечается особая роль в создании ряда новых структурных подразделений университета одного из основателей Ярославской психологической школы, в 1947 году – доцента, *Василия Степановича Филатова*: «Была вновь сформирована самостоятельная кафедра психологии, а при ней кабинет логики и психологии, где сосредоточилась специальная литература и оборудование для проведения лабораторных занятий. По инициативе В. С. Филатова открылось и функционировало до 1954 г. отделение логики и психологии, призванное готовить преподавателей этих дисциплин в школе. Выпускники отделения получили также право преподавания русского языка и литературы. Для ведения отдельных дисциплин приглашались преподаватели и сотрудники московских и ленинградских вузов и научных учреждений». Вместе с тем, совершенно справедливым представляется тот факт, что *начало профессионального психологического образования* на Ярославской земле берет начало именно с открытия отделения логики и психологии. Без сомнения, расценивать его в качестве исходного для всей ЯПШ было бы ошибочным, однако начало его работы стало, полагаем, важнейшим условием *институционализации*

школы и ее дальнейшего конструктивного развития, вообще. Конечно, история не терпит сослагательного наклонения, однако, если представить, что подобное событие не произошло бы в то время, трудно сказать наверняка, как долго пришлось бы ожидать психологическому сообществу города, области и страны, организации профессионального психологического образования в регионе? При этом, возникнув в объективно не самые подходящие для этого тяжелейшие годы послевоенного восстановления, отделение дало далее мощный импульс развитию психологии в Ярославле и за его пределами.

Ярославский пединститут стал всего лишь пятым в стране учебным заведением, после ведущих вузов Москвы, Ленинграда, Киева и Тбилиси, где начала осуществляться профессиональная подготовка психологов, а открытие отделения имело еще и вполне объективные причины, связанные, прежде всего, с введением психологии и логики в учебные планы средних общеобразовательных школ, как раз начиная с 1947 года (Мурашев, 2001а; Мурашев, 2001б). Одновременно с этим, вся научная и методическая работа, связанная с изучением этих дисциплин, сосредоточивалась на самостоятельных кафедрах психологии, к числу которых относилась и *кафедра психологии* ЯГПИ. Все эти обстоятельства, далее, не могли не отразиться на увеличении профессорско-преподавательского состава и, главным образом, преподавателей-психологов, а также, разумеется, на общей интенсификации психологических исследований и разработок. Общеизвестно, что постепенная (а в иных случаях, и стихийная) институционализация направлений – придание им официального и формального статуса, а также организация обучения кадров – неизбежно приводит к фасилитации научной работы, формулировке новых оригинальных теоретических и концептуальных представлений и, в конечном счете, формированию преемственности в передаче научного наследия, что, фактически, стало возможным в пределах ЯПШ благодаря возникновению отделения логики и психологии и, в решающей мере, представителям его первого набора. Конечно, небезынтересно и необходимо несколько подробнее рассмотреть отдельные из этих персоналий: «группа “психологов” насчитывала 25 человек. Примерно третью часть студентов составляли жители Ярославля, остальные приехали из сельских районов и соседних областей. <...> В группе было восемь парней, из них двое фронтовиков, что было необычно для традиционно женского факультета русского языка и литературы, где мужского население учебных групп редко было больше одного-двух человек. <...> Хочется отметить высокий уровень человеческих отношений в группе, взаимопомощь, атмосферу доброжелательности. Многие студенты отделения принимали активное участие в общественной жизни факультета и института, занимались в спортивных секциях, кружках художественной самодеятельности, участвовали в выпуске факультетской стенгазеты. В группе выходила своя стенгазета “Логос”» (Мурашев, 2001б). Как отмечалось выше, ввиду того, что психология, будучи новой и, во многом, пока еще не до конца «знакомой» Ярославлю отраслью, ощущалась вполне закономерная нехватка преподавателей, поэтому для ведения занятий по ряду дисциплин были приглашены коллеги из гг. Москвы и Ленинграда. Причем, важно учесть, что в их число входили известные и крупные ученые, что среди прочего также укрепляло основы психологического образования в регионе, придавало, казалось бы, незримый, но как показало время, мощный импульс развитию всей ярославской школы психологии. «Так, историю психологии читал старший научный сотрудник Института психологии Академии психологических наук М. Г. Ярошевский, историю логики – старший научный сотрудник института философии АН СССР А. И. Рубин, практикум по экспериментальной психологии вел преподаватель ЯГПИ И. А. Васильев» (История..., 2008). Кстати говоря, эта тенденция (и даже, в некотором смысле – традиция) сохранится далее, при организации образовательного процесса на вновь созданном *факультете психологии* Ярославского государственного университета (тогда он официально назывался – факультет истории, психологии и права). Здесь также особую роль в подготовке психологов, а следовательно, и в укреплении научного фундамента школы сыграли «варяги», впоследствии ставшие неотъемлемой частью ЯПШ и о которых сейчас многие и не вспомнят, как о «неярославских» психологах, искренне и небезосновательно полагая, что они «наши ярославские»: М. С. Роговин, А. Л. Журавлев, Л. П. Урванцев, Н. П. Фетискин, С. И. Ерина, Е. Г. Трошихина и др.

Вместе с тем, интересным представляется и другой факт, который в настоящее время способен вызвать искреннее удивление, однако в тогдашних условиях подобная ситуация была вполне естественной и даже необходимой: «В связи с нехваткой учителей логики и психологии, уже на выпускных курсах ряд студентов, таких как Журавлева-Яковлева, М. Косолапова, Н. Белозеров и др., начали преподавание этих дисциплин в школах города» (Мурашев, 2001а).

Среди преподавателей отделения логики и психологии следует упомянуть также и ряд других известных в истории ярославской высшей школы педагогов. Это и *Лазарь Кузьмич Токмаков*, проводивший занятия по методике преподавания психологии и педагогическую практику и осуществлявший научное руководство курсовыми работами; *Сергей Федорович Семечкин*, читавший лекции по общей психологии, руководивший педагогической практикой по психологии и курсовыми работами; *Марина Александровна Томилова*, читавшая спецкурс «Павловское учение о высшей нервной деятельности и психология», проводившая практические занятия и также руководившая курсовыми работами (Мурашев, 2001а; Мурашев, 2001б). В этой плеяде «первых учителей» особое место занимает *Абрам Осипович Стернин*, перенявший после В. С. Филатова курс логики. Кроме этой дисциплины он вел спецкурс по логике М. Каринского, проводил практические занятия, читал методику логики, руководил курсовыми работами и педпрактикой. Конечно, нельзя не отметить высокую роль А. О. Стернина в организации студенческой науки. В те времена пока отсутствовали неформальные студенческие объединения, которые позднее получают распространение название «студенческих научных обществ» (СНО), но это нисколько не означает, что его прообразы не существовали. Под началом А. О. Стернина был организован популярнейший кружок по логике, проводившийся на регулярной основе с заранее подготовленной процедурой, включавшей назначение докладчиков и оппонентов и собиравший множество студентов всех курсов, активно участвовавших в оживленных дискуссиях.

Надо сказать, что практически каждый из этих талантливых ученых и педагогов – человек непростой судьбы и сложного профессионального пути. Многие из них оказались объективно недооцененными и в силу различных обстоятельств так и не получившими возможность всецело раскрыть собственный научный и педагогический потенциал. Организация отделения логики и психологии происходила в весьма непростой и противоречивый период истории страны и истории психологической науки. Вначале еще крайне остро ощущались отголоски известных гонений на педологию и психотехнику, затем – последствия постановления ЦК КПСС «О положении в биологической науке» в 1949 г. и прошедшей на следующий год Объединенной сессии АН СССР и АМН СССР, на которой ставился вопрос о недооценке учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности для физиологии и медицины, для других наук, и главным образом, для психологии. Помимо этого, примерно в эти же годы в стране активно развернулась борьба с космополитизмом и идеализмом, затронувшая и психологическое сообщество. Это уже потом в Ярославской психологии в целом, а также в жизни ЯГПИ и кафедры психологии состоится значимый «исторический перелом» – организация и проведение в 1966 г. Всесоюзной конференции «Научная организация труда и управления» под руководством *Виктора Васильевича Карпова* с активным подключением к организационной работе которой областного комитета КПСС во главе с Ф. И. Лощенковым, что стоило колоссальных усилий ввиду явного или скрытого неблагоприятного отношения к психологии (в особенности, к психологии труда), опять-таки, по причинам ее теснейшей связи с находившейся в опале психотехникой (Карпов, 2022). А пока и преподаватели, и студенты отделения логики и психологии, так или иначе, испытывали на себе все имевшие в те годы место трудности.

Следует, однако, вернуться к главному посылу работы – в действительности, как показало время, работа отделения логики и психологии, просуществовавшего вплоть до 1954 года, стала своего рода «отправной точкой», исходным этапом в череде крупных событий в истории Ярославской психологической школы, что сформировало гармоничную преемственность, о чем было сказано выше. Отделение, если угодно, задавало тон вначале усилению институционализации школы, а затем (и это вполне логично и закономерно) ее последующей теоретизации и диверсификации. После завершения работы отделения, хотя и не сразу, но как «по цепочке» вначале открывается аспирантура по психологии в ряде периферийных вузов, в том числе и в Ярославском пединсти-

туте в 1949 году, активизируется научная, педагогическая и административная деятельность кафедры психологии ЯГПИ – наличие новых, доморощенных кадров не могло с пользой не отразиться на этом. Далее, после упомянутой конференции 1966 года в промежутки между 1970-1980 гг. были организованы и другие международные и всесоюзные симпозиумы и конференции по проблемам общей и промышленной психологии. И наконец, в 1970 году одновременно со вновь открывшимся Ярославским государственным университетом свою работу начал факультет истории, психологии и права, значительное число преподавателей которого, прямо или косвенно было связано с отделением логики и психологии ЯГПИ.

Открытая в 1949 году аспирантура по психологии стала кузницей кадров высшей квалификации, где в разное время готовили диссертационные исследования профессора В. В. Карпов, В. Шадриков, В. В. Новиков, Ю. К. Корнилов Н. П. Ерастов, Л. Н. Ланда, А. В. Филиппов и др.

Спустя несколько лет после закрытия отделения на кафедре психологии ЯГПИ постепенно сформировывалась группа единомышленников, которые одновременно являются основателями Ярославской психологической школы (Н. П. Ерастов, В. В. Карпов, М. М. Князев, Ю. К. Корнилов, Г. А. Мурашев, В. В. Новиков, М. М. Рыбакова, А. В. Филиппов, Л. К. Токмаков, В. Д. Шадриков). Как видно, двое из этого списка – Н. П. Ерастов, Г. А. Мурашев – являлись студентами отделения, а Л. К. Токмаков, как отмечалось ранее, работал там в качестве преподавателя. Как справедливо указывается в (Карпов, 2020), «многие из них впоследствии стали известными учеными, крупнейшими специалистами в различных отраслях психологической науки, выдающимися организаторами науки и образования в нашей стране. При этом следует отметить и еще одно очень интересное обстоятельство. Сразу четверо (!) заведующих кафедрой психологии Ярославского пединститута (а одновременно – и основателей Ярославской психологической школы) являлись в разное время его ректорами. Это – В. С. Филатов (под началом которого, собственно говоря, отделение было открыто – *прим. авт.*), В. В. Карпов, В. Д. Шадриков, Н. П. Воронин. Можно сказать, что кафедра психологии – “самая руководящая” среди всех кафедр в обозримом вузовском пространстве; она вообще является уникальным случаем в вузовской практике. Все это вполне закономерно: сложность создания научной школы требовала личностей соответствующего масштаба – как в научном, так и в организационно-административном плане».

Вместе с тем, становление факультета психологии ЯрГУ, разумеется, было бы невозможно без влияния наследия отделения, хотя и конечно, скорее, в опосредованном виде. Укрепление кафедры психологии ЯГПИ, развитие научно-исследовательской работы, которое само по себе, в решающей мере, явилось следствием функционирования отделения логики и психологии, стало, в дальнейшем, своеобразной гарантией того, что на молодом факультете станут работать и воплощать в жизнь научные идеи уже подготовленные, опытные и квалифицированные специалисты. Здесь целесообразно остановиться лишь на нескольких примерах для того, чтобы стал понятен масштаб преемственности школы, складывавшейся тогда и продолжающей реализовываться сейчас – уже в четвертом и даже пятом поколениях ярославских психологов. Речь идет, разумеется, о В. С. Филатове, В. Д. Шадрикове, Н. П. Ерастове, В. В. Новикове, М. М. Рыбаковой, Ю. К. Корнилове. Их профессиональная деятельность – уже на факультете психологии – прямо или косвенно, но «незримой нитью» связана вначале с кафедрой психологии пединститута и еще более завуалировано, но, в действительности, весьма прочно – с отделением логики и психологии, поскольку, еще раз подчеркнем, убеждены, что начало «активной фазы» истории ЯПШ непосредственным образом связано с этим чрезвычайно важным структурным подразделением, существовавшим более 70 лет назад. Затем же их дело было продолжено (и продолжается поныне) поколением «первых учеников» ЯПШ – А. В. Карповым, В. А. Мазиловым, М. М. Кашаповым, Ю. П. Поваренковым, В. Е. Орлом, Л. Ю. Субботиной, Н. В. Ключевой, В. В. Козловым, Е. В. Коневой.

В той или иной степени испытал на себе влияние конструктивных результатов работы отделения за относительно короткий срок его существования ряд других подразделений ЯГПИ (ныне – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского). Это и кафедра педагогики и психологии начального обучения во главе с профессором Е. В. Карповой, кафедра дошкольной педагогики и психологии под руководством профессора В. Н. Белкиной, кафедра педагогической психологии с заведующей Н. В. Нижегородцевой.

Среди студентов первого выпуска отделения логики и психологии ЯГПИ профессиональными психологами стали Г. А. Мурашев, Н. П. Ерастов, Л. Касаткина. Наряду с этим, выпускники отделения помимо психологии и логики получали право преподавания русского языка и литературы. Преподавателями вузов работали Т. В. Анисимова (Карпова), М. Косолапова, Н. Белозеров, Б. Макаревич, Б. Жежеленко.

Конечно, особая роль в становлении Ярославской психологической школы и кафедры психологии ЯГПИ принадлежит Виктору Васильевичу Карпову. Начав свой профессиональный путь с работы в должности заведующего учебной частью пединститута, он впоследствии стал ректором ЯГПИ. Уже будучи руководителем вуза, Виктор Васильевич, пристальное внимание уделял работе кафедры психологии и развитию психологической науки вообще, о чем хотя бы свидетельствует упомянутый факт того, что он лично организовывал и курировал целый ряд международных и всесоюзных конференций, включая «судьбоносную» для ярославской психологии – конференцию по промышленной психологии 1966 года.

Область научных интересов В. В. Карпова была достаточно обширной и разносторонней. Он посвятил свою научную деятельность проблемам инженерной психологии и психологии труда, продолжая традиции ярославской школы прикладной психологии, заложенные профессором В. С. Филатовым. Вместе с тем, Виктор Васильевич был одним из организаторов изучения жизни и педагогического наследия К. Д. Ушинского. При его участии как автора и члена редколлегии изданы сборники статей и проведены научные конференции памяти великого русского педагога. Известностью пользовались работы Виктора Васильевича, посвященные изучению педагогического наследия К. Д. Ушинского. Так, он опубликовал в соавторстве со своей супругой – *Тамарой Васильевной Карповой* одну из первых монографий, посвященных жизни и деятельности основателя русской научной педагогики, «К. Д. Ушинский – великий русский педагог-демократ» (Карпова, 1975). Тамара Васильевна, как известно, выпускница первого набора отделения логики и психологии, стала впоследствии преподавателем ЯГПИ, опытным и квалифицированным педагогом. Она начала работу в Пединституте в 1947 г. лаборантом кабинета кафедры психологии и логики (1947-1948), обучалась в аспирантуре при кафедре педагогики (1948-1951), по окончании которой подготовила диссертацию на тему «Система повторения в советской средней школе»; являлась ассистентом (1951-1959), старшим преподавателем кафедры педагогики (1959-1970). Т. В. Карпова была также председателем психолого-педагогического отделения студенческого научного сообщества ЯГПИ, длительное время руководила педагогической практикой по кафедре педагогики, организовала программу эстетического воспитания учащихся в школах г. Ярославля.

В заключение считаем необходимым подчеркнуть еще одно, как мы считаем, важное обстоятельство. Дело в том, что и автор этих строк, по большому, счету также имеет непосредственное отношение к отделению логики и психологии ЯГПИ, а также в той или иной мере испытал в ходе своего профессионального становления его влияние. Фактически, развитие Ярославской психологической школы по сложившемуся за последние более чем семь десятилетий вектору «отделение логики и психологии – кафедра психологии – факультет психологии» это еще и нить поколений психологов в семье Карповых, и каждой из составляющих этой триединой цепочки соответствует своя персоналия.

Непродолжительная история отделения логики и психологии не только не должна быть «отодвинута на второй план» или, тем более, забыта, но, напротив, обязана быть далее в центре особого внимания специалистов в области истории отечественной психологии. Это необходимое и естественное возвращение к истокам, благодаря которому поколения будущих психологов смогут не только воспринять богатые традиции Ярославской психологической школы, но и наметить собственную профессиональную траекторию.

Библиографический список

1. История ЯГПУ за 110 лет / под ред. М. В. Новикова. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2008. 344 с.
2. Карпов А. В. Ярославская психологическая школа: создание и созидание // Факультет психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. К 50-летию юбилею факультета психологии / отв. редактор А. А. Карпов. Ярославль : Филигрань, 2020. С. 32.

3. Карпов А. В. К 95-летию Виктора Васильевича Карпова / А. В. Карпов, А. А. Карпов, В. Д. Шадриков // Ярославский психологический вестник. 2022. № 1(52). С. 115-158.
4. Карпова Т. В. Великий русский педагог-демократ К.Д. Ушинский / Т. В. Карпова, В. В. Карпов. Ярославль : Верхне-Волжское книжное издательство, 1975. 136 с.
5. Мурашев Г. А. К 50-летию первого выпуска отделения логики и психологии Ярославского педагогического института им. К. Д. Ушинского // Ярославский психологический вестник. 2001а. № 5. С. 119-121.
6. Мурашев Г. А. К 70-летию первого выпуска отделения логики и психологии Ярославского педагогического института им. К. Д. Ушинского // Ярославский психологический вестник. 2021б. № 3 (51). С. 127-130.

УДК 159.9

А.В. Карпов

ШТРИХИ К ОСМЫСЛЕНИЮ НАУЧНОГО НАСЛЕДИЯ ВИКТОРА ВАСИЛЬЕВИЧА КАРПОВА

Аннотация. Представлена ретроспектива научного наследия В.В. Карпова в области исследования фундаментальной общепсихологической проблемы деятельности в целом и ее временной организации, в частности. Рассмотрены и обобщены основные направления развития представлений о темпоральных средствах организации деятельности и обучения ей, сформулированные в его работах. Проанализированы следствия развитых им представлений для разработки современных проблем психологии деятельности и развития теории психических процессов.

Ключевые слова: деятельность, труд, темпоральная организация, обучение, формирование, темпо-ритмика, интегральные процессы.

A. V. Karпов

TOUCHES TO UNDERSTANDING THE SCIENTIFIC HERITAGE OF VIKTOR VASILYEVICH KARPOV

Abstract. The paper presents a retrospective of V. V. Karпов's scientific heritage in the field of research of the fundamental psychological problem of activity in general and its temporal organization, in particular. The main directions of the development of ideas about temporal means of organizing of activity and teaching them, formulated in his works, are considered and summarized. The consequences of the ideas developed by him for the development of modern problems of the psychology of activity and the development of the theory of mental processes are analyzed.

Keywords: activity, labor, temporal organization, training, formation, tempo-rhythmics, integral processes.

Одним из основных – очень характерных и традиционных для Ярославской психологической школы направлений исследований и разработок является психологическая теория деятельности как в ее собственно содержательных, так и в прикладных аспектах. Истоки обращения к ним имеют, в свою очередь, многоплановый характер и связаны с целым рядом обстоятельств. Это – и внутренняя логика исследований проводимых в ранние периоды развития данной школы – прежде всего, в контексте учебной деятельности; это и проблематика формирования личности в труде; это, наконец, и влияние общетеоретического контекста развития всей отечественной психологии на представителей данной школы. Очень существенную и во многом определяющую для оформления и развития этих исследований сыграло научное творчество Виктора Васильевича Карпова, а впоследствии и его организационно-административная деятельность в качестве заведующего кафедрой психологии и ректора ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Предпринимая попытку

ретроспективы этой роли, по нашему мнению, можно, зафиксировать следующие ключевые положения – как историко-психологического, так и теоретического плана.

Прежде всего, в данной связи необходимо обратить специальное внимание на важное обстоятельство, учет которого содействует раскрытию важной категории закономерностей организации деятельности – собственно временных, темпоральных. С одной стороны, безусловно, деятельность, является очень сложным многоуровневым и *иерархически* построенным образованием в аспекте ее механизмов и закономерностей – в аспекте ее содержания. Однако, с другой стороны, – в аспекте ее итоговой – так сказать терминальной реализации она всегда требует, в конечном итоге, указанной процедуры линеаризации, поскольку может осуществляться лишь по *принципу последовательности*. И именно трудности перехода от иерархического принципа (многоуровневого) к принципу линеаризации являются, как известно, наиболее существенными. Они составляют суть тех сложностей, которые сопряжены с реализацией функций планирования деятельности. В особенности, это связано с переходом от функций собственно планирования к более *конкретным* функциям – функциям *программирования*, то есть выработки «окончательной» последовательности, то есть временной программы действий. Сам переход от более, казалось бы, сложного (планирования как построения иерархической структуры деятельности) к «более простому» (программе деятельности как ее линеаризованной последовательности), оказывается, в действительности, очень сложным¹. Процесс линеаризации – построения линейной, *одномерной* «оси действий» предполагает предельную конкретность и определенность. Он требует ярко и явно выраженной практичности, что само по себе сопряжено с известными и традиционно изучающимися в психологии труда сложностями.

В плане реализации по отношению к временной организации деятельности структурного аспекта анализа следует отметить, что для ее характеристики сложился целый ряд понятий и подходов². Это – и понятия временной структуры и временной последовательности, и понятие временной формы (Стрелков, 2011), и понятие временного паттерна (восходящее в историческом плане к понятию терблига (Гилбрет, 1925). Наконец, это и само понятие процесса, взятое в его непосредственном, так сказать «узком» значении – как «закономерно организованной последовательности этапов»³. Во всех них отражен общий и, по существу, фундаментальный факт: по отношению к деятельности существует не только, так сказать, ее содержательная – *субстанциональная* структура, но и структура временная (*темпоральная*). Она представлена как соорганизация ее частных, «локальных» временных компонентов – ее отдельных этапов (фаз, стадий, действий). Эта структура может быть организована в разной степени, что непосредственно сказывается и на мере организованности деятельности в целом, в конечном счете, – на ее эффективности и качестве. В любом случае, однако, субъект деятельности заинтересован в структурировании деятельности, в том числе – и временной. Поскольку именно хорошая структура дает существенную прибавку в качественных и иных параметрах деятельности, то структурирование, в том числе и временное, является *инструментальным средством* организации деятельности. Этим и обусловлена объективная необходимость его реализации в деятельности. Кроме того, временная структурированность, обнаруживая себя в деятельности, раскрывает и ее саму как такое образование, в котором, действительно, воплощена временная системность в целом.

При этом необходимо отметить два следующих обстоятельства. Первое из них состоит в том, что параметру времени вообще явно «не повезло» в плане его реализованности в психологии деятельности – точно так же, как это имеет место и в общем плане, то есть в плане его общепсихологической экспликации. Степень его воплощения и в общепсихологических, и в прикладных психологических исследованиях совершенно несоразмерна той объективной роли, которую он играет в организации психики и деятельности. По-видимому, основная причина этого – качественные, принципиальные отличия самого параметра времени, временной координаты реальности от всех иных онтологически представленных «объектов отражения». В ходе последующего изложения мы еще возвратимся к данному – принципиальному вопросу; пока же подчеркнем следующее. Хотя указание на важность данного параметра и целесообразность его учета в организации трудовой деятельности встречается уже в работах психотехнического направления (по (Карпов,

2015)), в дальнейшем он был, фактически, «прочно и надолго забыт» в психологических исследованиях. Одним из немногих исключений в этом плане являются, пожалуй, исследования С.Г. Геллерштейна (Геллерштейн, 1958), в которых была обоснована необходимость формирования так называемых навыков временного отмеривания в трудовой деятельности, а также цикл работ Д.Г. Элькина по психологии восприятия времени (Элькин, 1962).

Второе обстоятельство, которое также должно быть, на наш взгляд, обязательно эксплицировано состоит в следующем. В свете изложенного несколько иное – более общее звучание и существенно более глубокий смысл обретает целый ряд исследований профессиональной деятельности, которые так или иначе связаны с закономерностями ее временной организации. Правда, в подавляющем большинстве из них данный вопрос не формулировался *непосредственно* как проблема именно темпоральной организации, но – по существу, то есть фактически, в них исследовался. Речь при этом идет, прежде всего, о работах, в которых изучались процессы планирования и программирования в трудовой деятельности (В.В. Чебышева, Д.Н. Завалишина (Завалишина, 2005; Чебышева, 1983)). Далее, это и известные исследования Г.М. Зараковского по проблеме психофизиологического анализа профессиональной деятельности, в которых был предложен метод ее операционно-алгоритмического описания и изучения (Зараковский, 1966). Это, наконец, и уже отмечавшиеся выше и наиболее непосредственно относящиеся к данной проблеме работы Ю.К. Стрелковым по вопросам временной организации деятельности (Стрелков, 2011).

Вместе с тем, следует подчеркнуть что, по-видимому, первыми в данном отношении явились исследования временной организации деятельности с целью ее оптимизации и совершенствования на этой основе процедур профессионального обучения, выполненные еще в 60-ые годы прошлого столетия В.В. Карповым (Карпов, 2015). Это исследование вообще заслуживает специального внимания именно в плане вопроса о закономерностях темпоральной организации деятельности. По существу, оно явилось одной из первых работ, *специально* направленных не только на изучение временной – темпоральной структуры деятельности, но и на определение возможностей по ее целенаправленному, управляемому формированию. Выделяя главные из полученных в ней результатов (и, разумеется, «переводя их на язык» современной терминологии), можно указать на следующие основные положения.

Во-первых, в ней был дифференцирован и исследован ряд базовых собственно временных – темпоральных параметров самой процессуальной (диахронической) организации деятельности, объединенных понятием *темпо-ритмовых характеристик*. Тем самым абстрактное понимание временной организации было конкретизировано до ряда понятий, фиксирующих совокупность основных параметров и критериев временной ориентации, на базе которых и осуществляется временное структурирование деятельности.

Во-вторых, было показано также, что темпо-ритмовая организация деятельности (а шире – и ее темпоральная организация в целом) в принципе подчиняется базовым общепсихологическим закономерностям, свойственным для иных аспектов ее организации. В частности, было показано, что она имеет *индивидуальную меру* выраженности в плане ее так сказать ее *интенсивности*, то есть самой величины темпа (и выраженности ритма). Она, следовательно, должна быть сопряжена с симптомокомплексом индивидуальных качеств субъекта деятельности, которые и обуславливают эти различия.

В-третьих, было показано, что темпо-ритмовая организация деятельности (и, повторяем, – в более широком плане ее общая темпоральная организация) имеет различную *меру выраженности* и на различных *этапах* освоения деятельности. Она последовательно повышается в ходе обучения, что и обуславливает возрастание общей эффективности деятельности.

В-четвертых, было доказано также, что формирование темпо-ритмовой организации деятельности, равно как и ее общей – темпоральной организации, в принципе доступно целенаправленным формирующим воздействиям извне. Этим формированием не только можно, но и нужно управлять, в чем заложен один из мощных ресурсов оптимизации профессионального обучения. С этой целью В. В. Карповым была разработана специальная система внешних «сиг-

нальных ориентиров», распределенных по структуре деятельности – по ее временному течению», служащих своеобразными «подсказками» для обучающегося в плане того, что и как необходимо делать в каждый конкретный момент времени. Эта система «сигнальных ориентиров», представленная исходно во «внешнем плане», затем во все большей степени трансформировалась в системы внутренних ориентиров, то есть транспонировалась в план собственно психической регуляции.

Тем самым (и это, в-пятых) в данной работе, по существу, было показано, что общепсихологическое явление *интериоризации* (тракуемое, впрочем, иногда и в качестве механизма) имеет, в действительности, еще более общую «сферу действия», нежели это обычно полагается. Оно не исчерпывается лишь традиционными – так сказать, содержательно-предметными, структурно-информационными, то есть *субстанциональными* аспектами деятельности (и психики), а должно быть распространено и на сферу *темпоральной* организации. Параметр времени как объективная координата реальности также подлежит его ассимиляции собственной организацией деятельности и психики. Кроме того, опять-таки реинтерпретируя итоги данной работы с точки зрения современных представлений, можно констатировать и еще один результат. В ней, фактически, была показана и экспериментально доказана принципиальная возможность формирования одного из основных *интегральных процессов* психической регуляции деятельности – процесса *программирования*, а также раскрыты конкретные средства «внешнего управления» им.

Эти и другие исследования В.В. Карпова послужили теоретической основой для обширного цикла прикладных психологических разработок, развернувшихся на кафедре психологии ЯГПУ. Так, в частности, они были обобщены на состоявшейся в 1966 г. Всесоюзной конференции «Научная организация труда и управления» (см. подробнее в статье А.В. Карпова, А.А. Карпова, В.Д. Шадрикова в этом сборнике). Кроме того, уже значительно позже эти исследования стали предпосылкой разработанной одним из нас концепции интегральных психических процессов (Карпов, 2015). В ней, в частности, было установлено, что атрибутивно присущие психическим процессам в целом генеративно-порождающие свойства проявляются по отношению не только к когнитивной подсистеме психики, но и по отношению к другой основной подсистеме – *регулятивной*. Именно они лежат в основе формирования и функционирования особого, качественно специфического класса процессуальных образований, обозначенного понятием *интегральных процессов* психической регуляции деятельности и поведения. Их совокупность включает в себя следующую специфическую группу процессов регуляции деятельности и поведения: целеобразование, антиципация, принятие решения, прогнозирование, планирование, программирование, контроль, самоконтроль. Важной особенностью этих процессов является то, что степень их процессуальной сложности и, следовательно, сукцессированности, существенно возрастает по отношению к традиционным – первичным психическим процессам и, следовательно, ключевую роль в них играют средства временной – темпоральной организации. Каждый из них, по существу, не только использует временную координату как потенциальную возможность для реализации, но и, фактически, во многом тождественен ее воплощенности в самой процессуальной организации психики – но уже на уровне ее регулятивных процессов. Другая и не менее показательная особенность этих процессов в их темпоральном измерении эксплицируется уже не по отношению к каждому из них, а по отношению ко всей их *совокупности*. Дело в том, что эта совокупность и, следовательно, весь класс интегральных процессов, фактически, *воспроизводит* в своем составе и содержании определенный – базовый временной регулятивный инвариант. Все эти процессы объективно, очень естественным и даже необходимым образом распределяются – как бы «выстраиваются» именно вдоль оси времени – именно в той последовательности, которая была указана выше. Они сорганизуются на основе хронологического, темпорального критерия. Действительно, по отношению к реализации и отдельно взятого действия, и их комплексов, и деятельности в целом – то есть, фактически, по отношению к любому исполнительском, действительному акту их «временная развертка» является вполне определенной и инвариантной. Она как раз и представляет собой закономерную последовательность этих процессов: целеобразование –

антиципация – прогнозирование – принятие решения – планирование – программирование – контроль – самоконтроль.

Наконец, необходимо учитывать, что именно эти процессы являются основными процессуальными «составляющими» одной из основных подсистем психики – регулятивной. Они, наряду, разумеется, с регулятивным потенциалом иных психических процессов, и составляют ее содержание. Следовательно, можно сделать заключение, согласно которому в собственно процессуальной организации одной из базовых подсистем психики – регулятивной также органично воплощен и реализован в ней параметр времени. Он, точнее – его адекватная репрезентация собственно психическими средствами и механизмами (причем, основными для психики, то есть собственно процессуальными), функционально включен и в ее общую организацию. Регулятивная подсистема организована таким же образом, каким организована базовая форма активности субъекта, на которую, прежде всего, и направлена сама регуляция – деятельность. И та, и другая воплощают в себе черты временной организации в целом и временной системности, в особенности. «Ось времени» – это та базовая координата, которая репрезентирована и во временной структуре деятельности, и в процессуальной организации регулятивной подсистемы психики. Вместе с тем, такое подобие имеет и определенные границы; оно не доходит до степени тождества. Наиболее существенное различие между ними, дифференцирующее объективное и субъективное время в целом, состоит в том, что система интегральных процессов (как основа всего содержания регулятивной подсистемы психики) характеризуется свойством обратимости. В них заложена возможность принципиальной компенсируемости неправильно и или неудачно осуществленной регуляции. Бытие деятельности, представленное как ее процессуальная организация, в известных границах обратимо, тогда как бытие во времени – нет. Подчеркнем, что эти результаты теоретического плана также восходят, в конечном итоге, к тем пионерским исследованиям, которые были выполнены В.В. Карповым

Примечания.

¹ - В этом отношении следует вспомнить известное выражение: «усложнять – просто, а упрощать – сложно».

² - Вместе с тем, конечно, временной – темпоральный план организации деятельности разработан несопоставимо слабее, нежели структурно-содержательный – субстанциональный.

³ - В этом же ряду можно отметить и понятие, использованное А.Р. Лурией для обозначения целостных, скоординированных ансамблей моторных действий в структуре деятельности – понятие «кинетической мелодии» (Лурия, 1979).

Библиографический список

1. Геллерштейн С. Г. «Чувство времени» и скорость двигательных реакций. Москва, 1958. 148 с.
2. Гилбрет Ф. Б. Азбука научной организации труда. Москва-Ленинград : Френкель, 1925. 140 с.
3. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5 т. Москва : РАО, 2015.
4. Карпов В. В. Сигнальное программирование и формирование оптимального темпа работы. Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль : ЯГПИ, 1964. 180 с.
5. Завалишина Д. Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 376 с.
6. Зарковский Г. М. Психофизиологический анализ трудовой деятельности. Москва : Наука, 1966. 114 с.
7. Лурия А. Р. Язык и сознание. Москва : МГУ, 1979. 320 с.
8. Стрелков Ю. К. Темпоральность трудовой деятельности // Национальный психологический журнал. 2011. № 1(5). С. 62-65.
9. Чебышева В. В. Психология трудового обучения. Москва : Высшая школа, 1983. 239 с.
10. Элькин Д. Г. Восприятие времени. Москва, 1962. 311 с.

А.В. Карпов, А.А. Карпов, В.Д. Шадриков

ВСПОМИНАЯ ВИКТОРА ВАСИЛЬЕВИЧА КАРПОВА¹

Аннотация. Представлены материалы историко-биографического характера, относящиеся к жизненному и профессиональному пути крупного ярославского психолога, одного из основателей Ярославской психологической школы (ЯПШ), ректора ЯГПИ им. К. Д. Ушинского – Виктора Васильевича Карпова. Приведены воспоминания и неопубликованные ранее исторические факты из жизни Ярославского пединститута, кафедры общей и социальной психологии и психологии в Ярославле времен работы В. В. Карпова.

Ключевые слова: Виктор Васильевич Карпов, Ярославский государственный педагогический институт, Ярославская психологическая школа (ЯПШ), психология.

A.V. Karpov, A.A. Karpov, V.D. Shadrikov

REMEMBERING VIKTOR VASILIEVICH KARPOV

Abstract. The materials of historical and biographical nature related to the life and professional path of the famous Yaroslavl psychologist, one of the founders of the Yaroslavl Psychological School (YPS), rector of the K. D. Ushinsky YSPI Viktor Vasilyevich Karpov are presented. The memoirs and previously unpublished historical facts from the life of the Yaroslavl Pedagogical Institute, the department of general and social psychology and Yaroslavl psychology during the work of V. V. Karpov are given.

Keywords: Viktor Vasilyevich Karpov, Yaroslavl State Pedagogical Institute, Yaroslavl Psychological School (YPS), psychology.

Виктор Васильевич Карпову – один из основателей Ярославской психологической школы, замечательный человек, крупный организатор и талантливый ученый. И чем дальше в прошлое уходит его жизнь и деятельность, тем отчетливее все мы – кто знал его, работал и дружил с ним, осознаем масштаб личности этого человека и тот вклад, который он внес в становление Ярославской психологической школы, а также в развитие его родного педагогического института.

Виктор Васильевич Карпов родился 20 января 1927 г. в семье рабочих Ярославского комбината «Красный Перекоп». Атмосфера рабочей семьи и трудовой жизни заложили основу тех качеств, которые были очень характерны ему впоследствии – честность, порядочность, жизненная стойкость, доброе отношение к людям. Юность Виктора Васильевича поначалу проходила вполне традиционно. После обучения в школе № 40 в декабре 1945 г. он поступил на факультет «Мосты и тоннели» Ленинградского института инженеров железнодорожного транспорта. Окончив первый курс, он перешел в Ярославский технический институт. Однако здесь начинается трагический период в жизни Виктора Васильевича. В то печально известное время в ряде областей Советского Союза были сфабрикованы дела о «контрреволюционных организациях» в среде молодежи. К одной из таких мнимых «организаций» был причислен и В. В. Карпов. В мае 1948 г. состоялся судебный процесс, в результате которого шесть студентов и инженер завода «Пролетарская свобода» были осуждены по 58-й статье УК РСФСР. Студент технического института Карпов был приговорен к 10 годам лишения свободы. Виктор Васильевич был направлен на шахты «Интауголь» в Заполярье, где работал машинистом электровоза и горным мастером. Здесь уместно сказать и о том, что отец Виктора Васильевича – Василий Николаевич также был ранее незаконно репрессирован, находясь на должности директора Ярославской махорочной фабрики. Смерть И. В. Сталина ускорила освобождение Виктора Васильевича и осенью 1954 г. судимость была снята; он был восстановлен в правах, а четыре года спустя полностью реабилитирован.

Все эти трагические события, однако, не сломили Виктора Васильевича. О его стойкости к невзгодам и огромной воле говорит, например, тот факт, что, находясь в этих тяжелейших условиях, он добился у лагерного начальства разрешения на посылку ему учебников английского

языка и самостоятельно освоил его – разумеется, в той мере, в какой это было возможным в тех условиях.

После своего освобождения почти вся его трудовая биография связана с педагогическим институтом. Вначале поступил на работу лаборантом кафедры физической географии ЯГПИ, в качестве которого он принимал активное участие в создании одной из наиболее полных и детальных карт Ярославской области. В 1959 г. окончил институт по специальности «Русский язык и литература». Будучи исключительно работоспособным, В. В. Карпов совмещал учебу с работой литературного сотрудника газеты «Северный рабочий» и ответственного секретаря редакции газеты «За педагогические кадры». По окончании института он стал заведующим учебной частью института, а в 1960 г. пришел аспирантом на кафедру психологии. Через три года в Научно-исследовательском институте психологии АПН СССР состоялась защита кандидатской диссертации молодого ученого по теме «Сигнальное программирование и формирование оптимального темпа работы». Разработанная В. В. Карповым концепция сигнального программирования трудовой деятельности впоследствии получила развитие и в других исследованиях, посвященных проблеме восприятия и переработки оперативной информации. Она и сегодня используется в качестве теоретической основы для совершенствования высшего образования.

Особого внимания заслуживает тот вклад, который внес Виктор Васильевич в создание и развитие Ярославской психологической школы. Так, он выступил инициатором, а затем принял активное участие в создании на кафедре одной из первых в стране лабораторий психологии труда, трудового обучения и воспитания. На ее базе был проведен ряд научных конференций, в том числе – и Всесоюзных, развернулись очень популярные в то время исследования и разработке проблематики НОТ (научной организации труда), выполнено несколько диссертационных работ. Именно создание этой лаборатории стало одним из определяющих событий в становлении Ярославской школы психологии, в трансформации психологии из сугубо «вузовско-педагогической» дисциплины в особую самостоятельную сферу научной деятельности. Оно сыграло очень большую роль в этом «историческом переломе» и, соответственно, в придании Ярославской психологии яркой прикладной направленности. И здесь возникает любопытная историческая аналогия двух, хотя, конечно, и очень «разномасштабных», но в чем-то – и сходных событий. Точно так же, как возникновение экспериментальной психологии (да и выделение психологии в целом в качестве самостоятельной науки из философии) связывается с основанием В. Вундтом первой экспериментально-психологической лаборатории в 1879 г., возникновение Ярославской психологической школы также связано с основанием самостоятельной лаборатории – лаборатории психологии труда.

Столь радикальные преобразования требовали преодоления аналогичных, то есть также принципиальных трудностей. А они были многочисленны и порой неожиданны. Например, сейчас уже почти забыт тот факт, что даже В. С. Филатов (который по праву считается «первым из первых» среди основателей Ярославской психологической школы), поначалу резко и негативно отреагировал на предложение В. В. Карпова о создании на кафедре психологии пединститута лаборатории психологии труда, бросив импульсивную фразу: «На моей кафедре никогда не будет молотка!» (имелся в виду известный символ – молот как олицетворение труда). Василию Степановичу, однако же, хватило мудрости, а также присущей ему стратегичности мышления и широты натуры для того, чтобы очень быстро распознать в этой инициативе большую перспективу. Он, «сменив гнев на милость», дал сначала неявное, а затем – открытое «добро» на деятельность лаборатории; оказывал впоследствии ей все более действенную поддержку. При этом следует учитывать и то, что В. С. Филатов был одновременно еще и ректором пединститута, что, естественно, способствовало решению многих организационных и кадровых вопросов.

В этот период формируется и группа единомышленников, работающих на кафедре психологии пединститута, которые являются основателями Ярославской психологической школы (Н. П. Ерастов, В. В. Карпов, М. М. Князев, Ю. К. Корнилов, Г. А. Мурашев, В. В. Новиков, М. М. Рыбакова, А. В. Филиппов, Л. К. Токмаков, В. Д. Шадриков). Многие из них впоследствии стали известными учеными, крупнейшими специалистами в различных отраслях психологической

науки, выдающимися организаторами науки и образования в нашей стране. При этом следует отметить и еще одно очень интересное обстоятельство. Сразу четверо (!) заведующих кафедрой психологии Ярославского пединститута (а одновременно – и основателей Ярославской психологической школы) являлись в разное время его ректорами. Это – В. С. Филатов, В. В. Карпов, В. Д. Шадриков, Н. П. Воронин. Можно сказать, что кафедра психологии – «самая руководящая» среди всех кафедр в обозримом вузовском пространстве; она вообще является уникальным случаем в вузовской практике. Все это вполне закономерно: сложность создания научной школы требовала личностей соответствующего масштаба – как в научном, так и в организационно-административном плане².

Создание научной психологической школы было бы невозможным без установления широких и действенных контактов с крупнейшими психологами нашей страны, прежде всего – московскими. В этом плане Виктор Васильевич также сыграл большую роль: он устанавливает связи с такими видными отечественными психологами, как Дмитрием Александровичем Ошаниным (автором фундаментальной психологической концепции оперативности отражения); Олегом Александровичем Конопкиным (автором концепции произвольной регуляции деятельности); Динарой Николаевной Завалишиной (одной из крупнейших специалистов в области психологии практического мышления); Варварой Васильевной Чебышевой (ведущим специалистом по проблемам производственного обучения); Евгением Александровичем Климовым (создателем психологической концепции индивидуального стиля деятельности, ставшим затем деканом факультета психологии МГУ и выступивший, кстати говоря, в качестве официального оппонента на защите кандидатской диссертации еще одного бывшего ректора ЯГПИ – Николая Павловича Воронина) и др. Одним из рецензентов кандидатской диссертации В. В. Карпова был выдающийся советский психолог, впоследствии основатель и директор Института психологии РАН, член-корреспондент РАН Борис Федорович Ломов, который также во многом содействовал развитию психологической науки и образования в Ярославле. Интересен и такой малоизвестный факт: в архиве семьи Карповых хранится Новогодняя поздравительная открытка, присланная на 1961 г. Виктору Васильевичу одним из «патриархов» советской психологии Соломоном Григорьевичем Геллерштейном – представителем самого раннего, так называемого «психотехнического» периода ее развития.

В целом область научных интересов В. В. Карпова была достаточно обширной и разносторонней. Он посвятил свою научную деятельность проблемам инженерной психологии и психологии труда, продолжая традиции ярославской школы прикладной психологии, заложенные профессором В. С. Филатовым. Научно-методические исследования Виктора Васильевича посвящены созданию системы управления познавательной деятельностью учащихся с помощью технических средств обучения. С его непосредственным участием опубликован цикл учебных пособий, в которых раскрываются психологические, дидактические и методические основы применения технических средств с целью повышения эффективности учебного процесса. В. В. Карпов был одним из организаторов изучения жизни и педагогического наследия К. Д. Ушинского. При его участии как автора и члена редколлегии изданы сборники статей и проведены научные конференции памяти великого русского педагога. Известностью пользовались работы Виктора Васильевича, посвященные изучению педагогического наследия К. Д. Ушинского. Так, он опубликовал в соавторстве со своей супругой – Тамарой Васильевной Карповой (которая, кстати говоря, также была преподавательницей нашего вуза, опытным и квалифицированным педагогом, а, к тому же, выпускницей первого набора нового, открытого в 1947 г. отделения логики и психологии) одну из первых монографий, посвященных жизни и деятельности основателя русской научной педагогики, «К. Д. Ушинский – великий русский педагог-демократ». Во всех этих работах педагогическое творчество К. Д. Ушинского рассматривается в определенном историческом контексте, с воспроизведением той социальной среды, которая имела непосредственное влияние на формирование его мировоззрения и педагогических идей. Всесоюзное издательство «Педагогика» привлекло В. В. Карпова к работе по выпуску нового шеститомного собрания сочинений Ушинского.

Необходимо особо подчеркнуть, что Тамара Васильевна сыграла очень важную роль в жизни Виктора Васильевича. Она блестяще обеспечивала то, что обычно именуют «крепким тылом», освобождая его от множества бытовых забот и проблем. Однако, еще важнее то, что она могла, как никто другой, создавать очень душевную и спокойную домашнюю атмосферу, которую помнят все, знакомые с семьей Карповых.

Серьезная жизненная закалка, выдающиеся деловые качества, развитое чувство ответственности, постоянное стремление к саморазвитию и самосовершенствованию стали залогом успешной работы Виктора Васильевича на всех должностях, в которых он работал – в частности, декана историко-филологического факультета и проректора по учебной работе. Однако с наибольшей силой они проявились после его назначения в январе 1970 г. ректором Ярославского пединститута. Он стал энергичным, принципиальным и высокоэффективным руководителем вуза, много труда вложил в укрепление и развитие учебной и материальной базы института, совершенствование учебного процесса, в разработку и внедрение единой системы воспитания будущих учителей, улучшение жилищно-бытовых условий сотрудников и студентов вуза, установление научных контактов с учеными других стран. Следует особо отметить, что разработанная под руководством В. В. Карпова единая система образования и воспитания будущих учителей получила одобрение и поддержку Министерства просвещения СССР и была рекомендована для широкого внедрения в практику высшего педагогического образования (см. ниже).

Большой вклад Виктор Васильевич внес и в еще одно знаменательное событие, представляющее очень большое значение для Ярославского педагогического института – награждение его высокой государственной наградой. Первого февраля 1971 г. было опубликован Указ Президиума Верховного Совета СССР. Он гласил: «За успехи, достигнутые в подготовке педагогических кадров для народного образования, наградить Ярославский государственный педагогический институт имени К. Д. Ушинского орденом Трудового Красного Знамени». Столь высокой награды вуз был удостоен третьим из всех педагогических институтов страны вслед за Московским государственным педагогическим институтом имени В. И. Ленина и Ленинградским государственным педагогическим институтом имени А. И. Герцена. Выступая на торжественном собрании, В. В. Карпов сказал: «Принимая награду Родины, каждый из нас испытывает чувство законной гордости и стремление работать еще лучше. Сознывая свои успехи, мы видим и недостатки, нерешенные вопросы, неиспользованные возможности. Мы не будем мириться с ними и со всей энергией будем совершенствовать свою работу»³. Высокой наградой – орденом «Знак Почета» был отмечен и труд ректора ЯГПИ В. В. Карпова. В годы пребывания Виктора Васильевича на посту ректора Ярославский педагогический достиг значительных результатов. Институт выступал инициатором социалистического соревнования среди педвузов, неоднократно награждался различными памятными знаками и почетными грамотами.

В период ректорства В. В. Карпова разворачивается масштабное капитальное строительство – было построено еще одно общежитие для студентов, а также новая столовая института. Надо особо отметить, что строительству столовой Виктор Васильевич придавал очень большое значение, не уставая повторять: «Ты сначала накорми студента, а потом его учи». Такая позиция вполне закономерна и ярко отражает общее отношение Виктора Васильевича к студентам – отношение, хотя, конечно, и требовательное, но поистине отеческое и, что крайне важно, конструктивное в плане решения их бытовых и жизненных проблем. Кроме этого, в тот же период здание одной из школ города было переоборудовано в 4-й учебный корпус, где разместился факультет начальных классов, значительно расширилась материальная база института. Постоянно проводились работы по капитальному ремонту помещений института.

В 70-е годы значительно расширились и укрепились международные связи ярославского педвуза с высшими педагогическими учебными заведениями ряда стран социалистического содружества – в частности, Чехословакии, Болгарии, Польши.

Семидесятые годы явились периодом активного внедрения ТСО в учебный процесс. На кафедрах вуза стали применять программный контроль, на физико-математическом факультете и факультете иностранных языков появились лингафонные кабинеты. В середине 70-х гг. в инсти-

туте уже действовал учебный комплекс технических средств обучения, на многих кафедрах открылись учебные кабинеты школьного типа, создается оснащенный ЭВМ институтский вычислительный центр, учебный телецентр и телестудия. В. В. Карпов явился не только одним из организаторов всей этой работы, но и автором научных трудов по проблемам ТСО, программного контроля и алгоритмизации учебного процесса. Им в этот период издается обширный цикл научных и дидактических работ по данным проблемам (совместно с П. И. Харнашом и И. Е. Белкиным). Он получил высокую оценку не только со стороны коллег, но по достоинству был оценен и на уровне Министерства просвещения СССР. Эти разработки явились логическим следствием результатов диссертационного исследования В. В. Карпова. Далее (после П. И. Харнаша и И. Е. Белкина) эту работу развили О. В. Силантьев, В. К. Мухин, а в более позднее время Л. Н. Серебренников, Е. С. Романов и др. Справедливости ради, надо сказать, что сейчас ТСО, возможно, не воспринимается, как нечто технологически совершенное (в особенности, в сравнении с современными компьютерными средствами). Однако в те времена это технологическое новшество носило, по сути, передовой характер и в качестве его современного аналога можно отметить компьютеризацию обучения, его дистанционные формы и многое другое.

Особо следует подчеркнуть и тот факт, что именно Виктор Васильевич явился инициатором и непосредственным руководителем создания фонда редких книг в Фундаментальной библиотеке ЯГПИ, который является его настоящей «жемчужиной».

Большой вклад Виктор Васильевич внес в создание в институте сети специализированных советов по защите кандидатских диссертаций. Вместе со своим неизменным помощником и одним из близких друзей и коллег – проректором по научной работе Э. В. Шадриним им был создан целый ряд специализированных советов, которые, в свою очередь, выступили важнейшим фактором подготовки кадров высшей квалификации для нашего вуза, равно как и для страны в целом⁴. В этот период В. В. Карпов не только определяет направление работы всего вуза, но и с 1974 г. в течение десяти лет руководит работой кафедры психологии. Как заведующий кафедрой он много сделал для улучшения постановки и организации учебного процесса, в том числе, для совершенствования лекционных курсов по общей и педагогической психологии, семинарских и лабораторных занятий, психолого-педагогической практики студентов.

Принципиальным является и тот факт, что под руководством Виктора Васильевича одной из первых в стране была разработана единая система воспитательной работы в педагогическом вузе. Для того чтобы она была внедрена в практику, ее, как известно должно было одобрить Министерство высшего и среднего специального образования СССР. В. В. Карпов защищал этот проект в министерских кабинетах г. Москвы, и после его одобрения система была рекомендована для внедрения по всей РСФСР. Ключевым обстоятельством в данном случае можно считать ведущую роль психологов и педагогов в этих разработках. Иначе говоря, кафедра психологии, возглавляемая ректором В. В. Карповым, приняла главное участие в создании программы, получившей, фактически, всесоюзное признание. Более того, лично В. В. Карпов был удостоен грамоты Министерства за эти достижения.

В течение 30 лет Виктор Васильевич читал курс по общей психологии и воспитал сотни специалистов. В течение одиннадцати лет (1979–1990) Виктор Васильевич являлся проректором по научной работе. Как руководителя научно-исследовательской деятельности вуза его отличала глубокая компетентность, доскональное знание работы всех звеньев и подразделений. Основные усилия он направил на увеличение объемов издательской деятельности, внедрение результатов научных исследований. Активизировались хозяйственные исследования, особенно – имевшие научно-педагогическую направленность: «Методология, теория и практика профориентационной работы со школьниками», «Формирование основных понятий курса основ информатики и вычислительной техники», «ЭВМ в школе». Проректор по НИР выступил инициатором составления пятилетних планов научной работы. Признанием его многолетней плодотворной научной деятельности стало присвоение ему в 1983 г. ученого звания профессора. Уже будучи на пенсии, но продолжая работать профессором на кафедре психологии, он щедро делился своим богатым опы-

том как со студентами, так и с начинающими преподавателями. После себя он оставил значительное творческое наследие – более 50 научных и научно-методических работ, в том числе 6 монографий 8 учебных пособий.

Естественно, что столь обширная и многогранная деятельность, развертывающаяся одновременно в целом ряде направлений – и научном, и административном, и хозяйственном, и общественном оставляла очень мало возможностей и для отдыха, и для каких-либо увлечений. Однако и в этом плане можно вспомнить три «страсти» Виктора Васильевича. Это, во-первых, его увлечение фотографией, в том числе и художественной; причем, ей он владел вполне профессионально, чему в немалой степени способствовал опыт его журналистской и редакционной работы. Во-вторых, это, конечно, рыбалка, которую он тоже очень любил. Третья «страсть» Виктора Васильевича – это «боление» за Ярославский футбольный клуб «Шинник». Кстати говоря, он не только был лично знаком со многими игроками и тренерами знаменитого состава этого клуба 70-х годов (В. И. Марьенко, С. П. Воротилиным, В. П. Фроловым, Н. и А. Смирновыми, В. Клещевым, Б. А. Гавриловым, Н. Вихаревым и др.), но и действительно помогал им в период их обучения на факультете физического воспитания нашего института. Сам же он в молодости также увлекался футболом и выступал за сборную команду комбината «Красный Перекоп» (она называлась «Основа») на чемпионате г. Ярославля, играя полузащитником.

Виктор Васильевич был председателем городского правления общества «СССР – Франция», председателем областного правления Всероссийского общества любителей книги. В. В. Карпов – один из очень немногих ученых, награжденных Золотой медалью К. Д. Ушинского, а также одной из высших зарубежных педагогических наград – Медалью Яна Амоса Коменского за выдающийся вклад в развитие педагогики и психологии. Он был избран почетным действительным членом Международной академии психологических наук. Отличник народного просвещения, В. В. Карпов был награжден орденом «Знак Почета», медалями «За доблестный труд» и «В ознаменование 100-летия со дня рождения В. И. Ленина», множеством почетных значков и грамотам. Но главной наградой для Виктора Васильевича Карпова стало искреннее уважение преподавателей, сотрудников и студентов института. Все это вполне закономерно, поскольку очень яркой отличительной чертой самого Виктора Васильевича было на редкость уважительное и искреннее, душевное – очень доброе отношение к коллегам – отношение, которое до сих пор хранят в своей памяти все те, кто его знал. Это тем более заслуживает внимания и восхищения, если учесть, что ему пришлось в свое время пережить.

К написанному выше хотелось добавить несколько личных воспоминаний (*В. Д. Шадриков*). Я поступил в аспирантуру на кафедре психологии в 1965 году и после определенных поисков выбрал тему диссертации, связанную с изучением процессов восприятия и переработки информации оператором. Инженерная психология была тогда на подъеме. При выборе темы диссертационной работы я советовался с Виктором Васильевичем, впоследствии он свел меня с Дмитрием Александровичем Ошаниным, который своими советами способствовал написанию диссертационной работы. Память о встречах с Д. А. Ошаниным я сохраняю до настоящего времени и считаю, что его работы по оперативному восприятию имеют принципиальное значение для общей психологии и, к сожалению, не получили должной оценки. В общении с молодежью Виктор Васильевич был неизменно доброжелателен и открыт для обсуждения новых вопросов. Лаборатория психологии труда, трудового обучения и воспитания, о которой речь шла выше, стала действительно кузницей кадров. В лаборатории выполнил цикл экспериментальных работ крупный психолог – Альберт Владимирович Филиппов. Результаты этих работ легли в основу его докторской диссертации. На базе экспериментального исследования была подготовлена моя кандидатская диссертация. Экспериментальная установка, на которой я делал работу, впоследствии была тиражирована и стала основой для цикла экспериментальных работ на кафедре психологии ЯрГУ. Отмечу, что на этой установке, в основном, были получены результаты, положенные в основу кандидатской диссертации Анатолия Викторовича Карпова. Так тянется нить исследований, которая и лежит в основе психологической школы. Зав. лабораторией работал М. М. Князев, который впоследствии

внес большой вклад в становление факультета психологии ЯрГУ. По-видимому, было правильным присвоить этой лаборатории, которая и поныне функционирует при кафедре общей и социальной психологии, имя Виктора Васильевича Карпова.

И сегодня, встречаясь со своими друзьями юности, мы с теплотой вспоминаем Виктора Васильевича.

Вместе с тем, продолжая повествование, далее необходимо остановиться и на другой его части. Она носит, во многом, субъективный характер и основана на воспоминаниях одного из авторов этой статьи (*А. В. Карпов*). В связи с этим, она имеет скорее не объективно-биографические или, тем более, оценочные очертания, а личный взгляд на события, связанные с Виктором Васильевичем. В значительной степени, это объясняется тем, что они происходили в период детства и юности автора, и поэтому впечатления также могли быть не вполне точными или же преувеличенными. Однако, мы считаем, что представителям Ярославской психологической школы, да и вообще всем, кто с ней так или иначе связан, могут быть небезынтересны именно такие – не официальные исторические аспекты, а неформальные факты прошлого.

Следуя своеобразной иерархии событий, связанных с профессиональной биографией Виктора Васильевича, конечно, в первую очередь, непременно нужно подчеркнуть еще раз аналогию создания В. Вундтом в далеком 1879 г. первой в истории психологической лаборатории, положившей начало экспериментальной психологии, и основания головной для Министерства просвещения РСФСР лаборатория психологии труда, трудового обучения и воспитания в Ярославском пединституте, стоявшей у истоков возникновения всей Ярославской психологической школы. Вместе с тем, как это часто случается в истории, события прошлого отнюдь не воспринимаются во времена их осуществления, таковыми, какими они видятся впоследствии – по прошествии лет. Вряд ли основание лаборатории психологии труда *тогда* казалось настолько судьбоносным. Теперь же очевидным представляется ее и Виктора Васильевича определяющая роль для ЯПШ. Подобная общеисторическая закономерность будет еще не раз отчетливо проявляться в ходе изложения.

Другим, не менее значимым «историческим переломом» в Ярославской психологии в целом, а также в жизни ЯГПИ и кафедры психологии является организация и проведение в 1966 г. Всесоюзной конференции «Научная организация труда и управления». Отметим, что Виктору Васильевичу и его коллегам по кафедре, а также всему руководству института, стоило колоссальных усилий подключить к организационной работе областной комитет КПСС. Такое прямое участие в мероприятии областных органов власти, как известно, в те времена гарантировало не просто чрезвычайно высокий статус мероприятия, но и, по существу, в решающей степени способствовало выведению психологической науки в регионе на качественно иной уровень, обеспечивало действенную поддержку в ее развитии. И это в условиях, когда отношение к психологии в целом и к психологии труда, в особенности, было очевидно не вполне благожелательным. Последняя, вообще, будучи теснейшим образом связанной с психотехникой, была «разгромлена» всего за тридцать лет до этого – в 1936 году.

В связи с этим, вполне понятной становится действительно переломная и во многом – исключительная роль данной конференции, поскольку, повторяем, вся работа осуществлялась при непосредственной партийной поддержке. Именно это обеспечивало то, что все рекомендации конференции носили характер не просто официальных, а обязательных к исполнению. Подчеркнем также, что решающим и даже – критически важным для развития психологии в Ярославской области обстоятельством явилось следующее обстоятельство. Конференцию лично курировал, а также открывал и вел ее пленарное заседание тогдашний первый секретарь Обкома Ф. И. Лощенков. При этом немаловажно и то, что описываемые события состоялись спустя непродолжительное время после полета в космос В. В. Терешковой – уроженкой Ярославля, поэтому Ярославская область, равно как и ее руководство были в то время в центре общественного и политического внимания. Собственно и сам Ф. И. Лощенков был не просто первым секретарем Обкома, а одним из наиболее заметных и авторитетных среди своих коллег – таких же первых секретарей во Всесоюзном масштабе. Ярославский регион стал широко известен на всю страну: сюда с официальным визитом летом 1963 года приезжал первый секретарь ЦК КПСС Н. С. Хрущев; немного позд-

нее более двадцати крупных инициатив коллективов предприятий и партийных органов Ярославской области были одобрены ЦК КПСС и высшими правительственными органами⁵. Все это создавало заслуженно высокий авторитет Ф. И. Лощенкова. В связи с этим, поддержка начинаний Виктора Васильевича с его стороны, фактически, не просто решала широкий комплекс вопросов организационного плана, но и являлась своеобразной «зеленой улицей» для развития психологии в Ярославском регионе, а также – и об этом сейчас мало, кто вспоминает – промышленной и космической психологии в масштабах страны. Действительно, такие события, как полет ярославны В. В. Терешковой – первой женщины-космонавта и проведение конференции «Научная организация труда и управления» также на ярославской земле, оказались, как это стало ясным много позднее, очевидно взаимосвязанными. Так, в частности, Б. Ф. Ломов (который, кстати говоря, также посещал Ярославль в то время и интересовался деятельностью лаборатории промышленной психологии) неоднократно, хотя, конечно, неформально, упоминал о том, что и развитию промышленной космической психологии способствовали, в частности, и эти событиям 1966 года, когда состоялась данная конференция.

Конечно, Виктор Васильевич был далеко не единственным организатором этой крупной конференции. Вместе с ним рука об руку трудились его коллеги-единомышленники. Несомненна и роль тогдашнего руководства института в целом, которое, следуя управленческой иерархии, и осуществляло непосредственные контакты с партийными органами. Тем не менее, вся черновая работа по ее подготовке все же осуществлялась сотрудниками кафедры. Могу отметить в этой связи, что помню множество разговоров и обсуждений относительно подготовки этого большого и, как оказалось впоследствии, судьбоносного события. Вспоминается искренняя радость Виктора Васильевича, когда он дома – в разговоре с супругой Тamarой Васильевной сообщил, что наконец-то «смогли уговорить «первого» (Ф. И. Лощенкова) дать разрешение и принять участие в конференции. При этом, еще раз подчеркнем, что Федору Ивановичу, по всей видимости, стоило также немалых усилий в известной мере «переступить через себя» и рискнуть не только дать добро на поощрение находившейся отнюдь не «в фаворе» психологии, но и стать одним из акторов – действующих лиц этого мероприятия. Кроме этого, внимания заслуживает и тот факт, что по итогам конференции был издан сборник ее материалов, что, как известно, было редкостью для того времени. Это также, разумеется, подчеркивает ее высокий статус.

Нельзя также не учитывать, что по итогам конференции в качестве постановления предпринималась организация на постоянной основе целой серии иных научных мероприятий. Так, в дальнейшем в Ярославской области были успешно проведены конференции по психологии обучения, инженерной психологии, психологии мышления. В частности, состоялась научно-практическая конференция по промышленной психологии (24-26 мая 1972 г.), проведенная под эгидой Министерства высшего и среднего специального образования РСФСР, Ярославского государственного университета, а также Ярославского отделения Общества психологов СССР; Всесоюзная конференция по инженерной психологии, проведенная в 1974 г. (она, кстати говоря, явилась следствием успешной организации конференции 1966 года и была поручена ярославским психологам и В. В. Карпову, в частности, во многом, благодаря предыдущим успехам). Первая же подобная конференция состоялась в г. Москве, а в 1974 г. эстафету уже принял Ярославль.

Важно отметить, что в эти годы границы ярославской промышленной (индустриальной) психологии, психологии труда и инженерной психологии существенно расширились за счет их «продвижения» за рубеж. Некоторые научные мероприятия стали носить уже не региональный или всесоюзный характер, а международный. Так, в 1980 г. еще в одном районном центре Ярославской области – в Ростове Великом – состоялась Конференция психологов придунайских стран, на которой были представлены результаты исследований отечественных ученых и специалистов из Чехословакии, Румынии, Болгарии. В 1971–1972 гг. выходит в свет сборник научных работ ведущих специалистов того времени «Проблемы инженерной психологии», состоявший из трех больших частей (выпусков) и издававшийся совместно ЯГПИ, Обществом психологов СССР и Институтом общей и педагогической психологии АПН СССР. Еще позже – в 1984 году – состоялась Всесоюзная конференция «Мышление и общение в производственной деятельности». Одновременно с этим, возникает ставшая впоследствии широко известной школа практического

мышления. Фактически, она своими корнями также уходит в конференцию 1966 года. Первые психологи – специалисты в области практического мышления – Д. Н. Завалишина, Я. А. Пономарев, В. Н. Пушкин, А. А. Люблинская, Ю. К. Корнилов и др. – тогда впервые стали поднимать важные вопросы о соотношении академической проблематики в психологии с реальным практическим воплощением психологического знания. При этом, проблема практического мышления именно в условиях осуществления профессиональной деятельности, по существу, впервые была зафиксирована именно благодаря этой конференции.

Возвращаясь к анализу роли В. В. Карпова в этих, без сомнения, значимых достижениях, следует особо подчеркнуть, что в рассматриваемый временной период, он одновременно являлся и ректором ЯГПИ, и заведующим кафедрой общей психологии. Обладая этими полномочиями и соответствующим для них административным ресурсом, Виктор Васильевич оказывал неоценимую поддержку кафедре во всех делах, которую рядовой заведующий, разумеется, оказать не мог. В подтверждение сказанного вспоминается один интересный факт. В. В. Карпов принял решение специально отложить начало учебного процесса на двух факультетах, дабы освободить место для проживания в общежитии института для участников конференции 1974 года. Он выделил целых два этажа в крупнейшем общежитии вуза, что обеспечило полное размещение участников конференции. Это относится и к другим конференциям, составлявшим важную часть кафедральной жизни в разных ее аспектах: начиная от усиления научной и методической работы и заканчивая признанием со стороны коллег из других городов Советского Союза.

Пользуясь возможностями должности ректора института, В. В. Карпов оказывал всемерную поддержку всем инициативам психологов региона. Это, кстати говоря, проявилось и в еще одном крупном событии, о котором, к сожалению, сейчас мало, кто помнит. Во второй половине 1970-х годов В. Д. Шадриков, наряду со многими иными своими обязанностями, осуществлял деятельность научного руководителя известного и авторитетного тогда Совета молодых ученых-психологов СССР, в то время как автор (*А. В. Карпов*) являлся одним из его помощником – заместителем председателя этого совета (должность председателя занимал В. В. Семенов). Первое в истории этого объединения совещание Совета молодых-ученых психологов в 1979 году было проведено именно в Ярославле. При этом Виктор Васильевич выделил под это мероприятие специальный транспорт и все необходимые помещения в стенах ЯГПИ: жилье, аудитории и др. Для того чтобы почувствовать масштаб этого мероприятия, можно хотя бы взглянуть на состав его участников. Московское отделение Общества психологов СССР представляли совсем молодые тогда психологи Саша Асмолов, Володя Барабанщиков, Марина Егорова, Виктор Семенов. Все они впоследствии стали крупными учеными – членами-корреспондентами и академиками, основателями различных психологических направлений. В те же времена они являлись молодыми учеными – аспирантами, младшими научными сотрудниками, ассистентами. В конференции участвовал и один из будущих руководителей филиала ВНИИТЭ в Грузинской ССР Зураб Бигвава; Эстонскую ССР представлял Томас Нийт; Белорусскую ССР – Миша Чеховских. Кроме этого, на мероприятие съехались молодые ученые-психологи из почти всех республик – Средней Азии, Казахстана, Украинской ССР, Молдавской ССР, Армянской ССР. Иначе говоря, охват участников был поистине беспрецедентным и по тем временам, и, разумеется, по сегодняшним меркам. Более того, только сейчас становится очевидным, что вполне возможно, это событие вообще стало одним из наиболее крупных по масштабу географии участников из психологических конференций, проводимых на Ярославской земле. Хотя, к сожалению, теперь о нем, равно как и о роли В. В. Карпова в его организации, практически нигде не упоминается.

Наряду с этим, подчеркнем еще раз, что Виктор Васильевич проделал большую работу по налаживанию зарубежных контактов. Так, были установлены международные связи с учеными и институтами городов-побратимов Ярославля – г. Пуатье (Франция) и г. Ювяскюля (Финляндия), а также из г. Трнава (Чехословакия). В. В. Карпов лично посещал эти города, будучи ректором ЯГПИ, и в дальнейшем. С ответными визитами приезжали и ученые этих стран. В частности, Ярославль посетили два известных чехословацких психолога – Й. Куриц и Й. Вида с супругой Н. Видовой (педагогом). Последний был в те годы одним из руководителей педагогического универ-

ситета г. Трнава. При этом, конечно, нельзя не отметить, что в 1960-70 гг. психология в Чехословакии вообще была на пике своего расцвета. В особенности это относится к исследованиям в области психологии труда и инженерной психологии, где, к примеру, очень преуспели специалисты из г. Братислава. Упомянутые чехословацкие психологи, гостившие в Ярославле, были ближайшими коллегами еще одного известного у нас в стране и в Европе психолога – Й. Шванцары, книги которого впоследствии были переведены на русский язык и снискали популярность среди советских ученых. Виктор Васильевич также участвовал в организации приезда в Ярославль известного американского психолога Роберта Солсо. Автор этих строк (*А. В. Карпов*) и Н. П. Воронин, будучи еще совсем молодыми, лично встречали и сопровождали его. В Ярославле Р. Солсо прочитал лекции в ЯГПИ, ЯрГУ и в Мединституте. Важно отметить, что его приезд был совершенно не случайным, а входил в своего рода «турне» по крупнейшим психологическим центрам страны, в числе которых был и Ярославль. По результатам этой длительной поездки им был опубликован труд под названием «Психология в СССР».

Конечно, во всех этих мероприятиях, связанных с установлением международных контактов с зарубежными психологами и крупными институтами принимали активное участие и практически все другие ярославские психологи. Однако в том и проявилась еще она грань В. В. Карпова, что он хорошо умел работать не «в одиночку», а наоборот всегда спланировал вокруг себя своих коллег и друзей, обеспечивая тем самым результативность реализуемых мероприятий. К их числу относятся и установленные тогда международные контакты, которые развиваются сейчас.

Интересен также и еще один факт: неофициальным научным консультантом кандидатской диссертации В. В. Карпова был Д. А. Ошанин, о котором упоминалось выше. Поэтому можно сказать, что В. В. Карпов способствовал не только налаживанию зарубежных контактов, но и, образно выражаясь, «прорубить окно» в Институт психологии АПН СССР, в котором он сначала успешно защитил диссертацию, а затем существенно развил связи ЯПШ с этой главной тогда в стране психологической организацией. Важно также учесть и то, что, будучи неофициальным консультантом Виктора Васильевича, Д. А. Ошанин был одновременно и научным руководителем у другого впоследствии известного специалиста в области психологии труда – О. А. Конопкина. Отметим, любопытно продолжая эту историческую линию, что в дальнейшем, спустя годы он станет официальным оппонентом на защите докторской диссертации у автора этих строк (*А. В. Карпова*). Вместе с тем, если углубляться еще дальше в хронологию событий, то В. В. Карпов за несколько лет до знакомства с Д. А. Ошаниным поддерживал отношения с одним из основателей советской психотехники, выдающимся отечественным психологом С. Г. Геллерштейном, который также представлял – однако гораздо раньше, нежели Д. А. Ошанин – «старый институт»: именно так в психологических кругах давно стало принято обозначать Институт психологии АПН СССР.

В последнее время стало очень распространенным упоминание о своеобразном «содружестве психологов и педагогов», которое давно сложилось в Ярославском регионе и имеет множество крепких и бережно сохраняющихся традиций. В то же время, особого внимания заслуживает тот факт, что известный вклад в это внесла непосредственно и сама семья Виктора Васильевича. Весь профессиональный путь его супруги Тамары Васильевны связан с кафедрой педагогики ЯГПИ, Сейчас эта связь психологов и педагогов Ярославля «по линии семьи» также продолжается, поскольку моя супруга – Елена Викторовна также является заведующей кафедрой педагогики и психологии начального обучения в ЯГПУ. В те годы, по существу, все члены кафедры педагогики имели близкие и добрые взаимоотношения с семьей В.В. Карпова. Более того, почти все они жили поблизости друг от друга – во дворе общежития Пединститута или же непосредственно в нем самом. Это, в частности, два заведующих кафедрой педагогики. Один из них – А. Г. Иванов (не могу удержаться от того, чтобы напомнить два факта из его биографии). Первый – в годы молодости он работал так называемым «избачем», то есть заведовал избой-читальней в одной из деревень. Вторым – он был участником легендарного сражения Великой Отечественной войны под Прохоровкой. Другой заведующий – К. И. Наумкин. Там же, кстати говоря, проживало и большое число преподавателей других факультетов и кафедр. – Сергей Васильевич Михайлов.

Андрей Семенов, Татьяна Деркач, Альвиан Чичагов и др. Особо хочу сказать о С. В. Михайлове. Мало кто знает, что он в свое время работал техническим секретарем Н. К. Крупской.

Виктор Васильевич сам неоднократно подчеркивал связь с учеными-педагогами. Особенно отчетливо она проявилась в опубликованном им совместно с Тamarой Васильевной труде «Великий русский педагог-демократ К. Д. Ушинский». Эта книга, считается, по мнению известных специалистов, одной из лучших работ о К. Д. Ушинском, написана именно психологом и педагогом. Говоря о «старых» педагогах и психологах института не могут удержаться от, так сказать, «совсем личного» – от того, чтобы упомянуть имена тех людей – друзей Виктора Васильевича, рядом с которыми прошли годы моего детства и которые, конечно, повлияли на меня, вспоминаясь сейчас с большой теплотой. Это – Лазарь Кузьмич Токмаков, Владимир Ильич Жельвис, Андрей Петрович Семенов, Альберт Владимирович Филиппов и др.

Надо сказать, что в одно время Виктор Васильевич увлекался и любительским кинематографом, участвуя в деятельности общественной киностудии под названием «Суррогатфильм» (вместе Л. Сретенским – будущим ректором ЯрГУ и П. Иваненко – заместителем директора областной филармонии), которой руководил известный в 60-е годы представитель культурной жизни области Николай Гендлин. Одна из ролей, сыгранных Виктором Васильевичем (та, о которой я хорошо помню) – это роль Эбенезера Дорсета из произведения «Вождь краснокожих», а я был в том фильме самым «вождем». Съемки проходили во дворе дома на улице Трефолева в районе старого планетария. У нас и сейчас хранятся фрагменты этого фильма. Увлекался он и детективами, особенно зачитывался Ж. Сименоном с его комиссаром Мегрэ.

Одна из характерных черт Виктора Васильевича, как это ни банально звучит, это желание помочь другим. До сих пор многие преподаватели института и даже – их дети вспоминают эту помощь. В частности, он радикальным образом помог решить острейшую для каждого жилищную проблему Н. П. Ерастову, А. В. Филиппову, М. М. Князеву (называю здесь только психологов). Интересно, что Николай Павлович получил ту же квартиру, в которой ранее проживала семья самого Виктора Васильевича (№ 11 в известном «доме на Чайковского»), точно так же как один из авторов (В. Д. Шадриков) проживал после него одно время в комнате № 51 во втором общежитии пединститута.

Он помог и в профессиональном психологическом самоопределении также не одному представителю нашей школы. Не знаю почему, но мне очень хорошо врезался в память один случай, который потом очень часто вспоминал В. В. Новиков. Мы с папой зимой пошли гулять на каток стадиона шинного завода, и там к нам подъехал какой-то мужчина. Папа спросил у него: ну что, Витя, ты чем сейчас занимаешься?». После какого-то ответа – не помню точно, что ответил «Витя» – а это, конечно, и был Новиков, папа сказал: «заходи на кафедру – что-нибудь придумаем». В результате В. В. Новиков не только пришел на кафедру психологии, но и остался в психологии на всю жизнь. Аналогична была роль Виктора Васильевича и в профессиональном самоопределении А. В. Филиппова (хотя здесь я могу и не знать всего). Не являюсь в этом ряду исключением и я с сам, поскольку решающую роль и в моем профессиональном выборе сыграл, конечно, же, Виктор Васильевич. Я очень хорошо помню нашу «старую квартиру» – тесную и битком заполненную книгами – в основном, специальными (в связи с этим, наши соседи говорили, что «я родился среди книг»). Как-то раз – когда я был подростком, папа, показывая на их горы, сказал: «почитай что-нибудь». Я, когда он ушел, «наобум» взял первую попавшуюся книгу – она оказалась «Экспериментальной психологией» С. Стивенса (психологи знают, что это за книга – и по объему, и по формату и по сложности). Взяв ее, я попытался начать читать. Конечно, практически ничего не понял. Но понял нечто другое – и это ощущение, пережитое тогда, я храню до сих пор: я понял, что это *можно* понять. И вот этот «вызов» («неужели не смогу?») стал для меня во многом и интересным, и определяющим. Кроме того, Виктор Васильевич в очень существенной степени способствовал и выбору моей первой научной темы исследований. Помню, он в разговоре со мной на 1 курсе высказал мысль о некотором «информационном пороге» – поясню сказанное. В те годы очень актуальной и даже модной была проблема операторской деятельности и в особенности – ее надежности, в

том числе и в зависимости от степени информационного обеспечения. Так вот, идея заключалась в том, что, возможно, по аналогии с оперативным порогом в психофизике, существует некоторый информационный порог, то есть такое минимальное количество информации, при котором надежность деятельности выходит на стабильно высокий уровень. Конечно, с современных позиций эта идея во многом представляется упрощенной, но по отношению к ней надо учитывать именно тот исторический контекст, в котором она возникала. И самая первая моя статья так и называлась «Об одном понятии, характеризующем надежность систем «человек–машина» (имелось в виду понятие информационного порога)». В дальнейшем на основе этого развернулись исследования, завершившиеся моей кандидатской диссертацией «Исследование деятельности человека-оператора в условиях информационного дефицита», выполненной под руководством В. Д. Шадрикова. При написании этой статьи я на всю жизнь запомнил еще один наказ Виктора Васильевича. Он говорил, что в любой статье должно быть что-то, чего не было до нее (то есть то, что сейчас на официальном языке именуется научной новизной). Он в связи с этим делил статьи на две категории и обозначал их «статья “да”» и «статья “нет”». Первая – это «непустые» работы, а вторые – лишённые оригинальности. Спустя многие годы в разговоре со мной Вадим Артурович Петровский сказал, что его отец делил всех людей на две категории, которые – удивительным образом, оказались сходными с тем, как оценивал статьи Виктор Васильевич. Для А. В. Петровского – со слов В. А. Петровского, существовали «люди “да”» – настоящие, самобытные личности, и «люди “нет”».

Среди черт личности, которые больше всего не терпел Виктор Васильевич, были безответственность и необязательность.

Приведу еще несколько особенно запомнившихся мне штрихов из прошлого, характеризующих Виктора Васильевича. Не секрет, что сразу после основания Ярославского государственного университета и перехода в него многих сотрудников пединститута между новым и старым вузами не всегда складывались полностью гармоничные отношения. Однако они всегда были товарищескими и лишёнными болезненности. Очень хорошо помню один очень показательный штрих к сказанному. В течение долгого времени практически каждый вечер после работы Виктор Васильевич, будучи ректором института, гулял во дворе (вдоль «семинарки» – одного из зданий пединститута) со своим товарищем – Борисом Павловичем Шубняковым – тогдашним секретарем парткома университета. Теперь по прошествии времени я понимаю, что во время этих «прогулок», скорее всего, решались многие вопросы взаимодействия двух вузов.

Одна из отличительных черт деятельности Виктора Васильевича в качестве проректора – значительная активизация хоздоговорных НИР, в чем активное участие принял и тогдашний начальник НИСа – будущий известнейший ректор института Владимир Васильевич Афанасьев, который искренне считает, как он сам говорил, Виктора Васильевича своим учителем по административной линии.

Хочу отметить и то, что В. В. Карпов являлся участником в 1966 году Всемирного конгресса психологов, сопредседателями которого были, как известно, А. Н. Леонтьев и Ж. Пиаже (причем, не исключаю, хотя точно не могу утверждать, единственным от Ярославля). Сейчас у нас в семейном архиве хранится значок участника этого выдающегося для психологов СССР.

Наконец, отмечу и то, что не помню, когда Виктор Васильевич меня как-то специально воспитывал – тем более, в назидательном или императивном тоне. Он, конечно, делал это, но совершенно по-другому – личным примером, что, как утверждают педагоги, и является самым действенным методом настоящего воспитания. Он был всегда «передо мной», что и заставляло, и подсказывало «как надо» – что можно и что нельзя. Впрочем, почему «был» – он и сейчас, хотя и незримо, но вполне реально это делает, оставаясь для меня (и не только для меня, но и для тех, кто его знал) непререкаемым авторитетом и примером. В связи с этим, одна из целей этих заметок состоит в том, чтобы познакомить с ним и тех, кому не довелось его знать и кто может найти в его биографии и творчестве интересные и важные для себя и своего профессионального становления факты. Поэтому хотелось бы, чтобы и для новых поколений Ярославских психологов он был бы тем, кем он был для всех нас – Ученым, Учителем, Личностью.

Примечания.

¹ - Переработанный вариант статьи А.В. Карпова, А.А. Карпова, В.Д. Шадрикова «К 95-летию Виктора Васильевича Карпова» // Вестник Ярославского регионального отделения РПО. 2022. № 52.

² - см. Карпов А. В. Ярославская психологическая школа: создание и созидание // Факультет психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. К 50-летию юбилею факультета психологии / отв. редактор А. А. Карпов. Ярославль : Филигрань, 2020. С. 32.

³ - См. Репортаж с торжественного собрания, посвященного вручению институту ордена Трудового Красного Знамени // За педагогические кадры. 1971. № 10-11. С. 1-12, а также в источнике «История ЯГПУ за 100 лет / под ред. М. В. Новикова. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2008. С. 206-207.

⁴ - В этой связи, полагаем, необходимо сослаться на следующие данные: «С января 1967 года Ученому Совету Ярославского педагогического института им К. Д. Ушинского за большие заслуги в подготовке научных кадров высшей квалификации ВАК СССР разрешил защиту кандидатских диссертаций по психологии и политэкономии. <...>. С <...> 1970 года ректором института, а, следовательно, и председателем того Ученого Совета стал В. В. Карпов. Именно его подпись стоит в кандидатских дипломах Ю. П. Вавилова, Н. П. Воронина, В. Н. Шеминова (называю только тех, у кого выступал официальным оппонентом) и других выпускников нашей славной кафедры... Потом ВАК стал создавать собственные узкоспециализированные Советы в Москве и на периферии...». Материал содержится в источниках: «Новиков В.В. Социальная психология и экономика. Избранные произведения в 12-ти томах. Т. 12. Ярославль: МАПН, ЯрГУ, 2015. С. 241», «Мазилев В.А. Виктор Васильевич Карпов: несколько штрихов к портрету // Ярославский психологический вестник. 2017. № 1 (37). С. 66-70.

⁵ - см. Размолодин М. Л. Эпизоды из жизни и деятельности Ф. И. Лощенкова / Интервью с бывшим Первым секретарем Ярославского обкома КПСС. Ярославль : Издательство ТОО «ЛИЯ», 1995. С. 80.

УДК 159.9

М.М. Кашапов

ТВОРЧЕСКИЙ ВКЛАД М.М. РЫБАКОВОЙ В ПОНИМАНИЕ РЕСУРСНЫХ ОСНОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНФЛИКТОЛОГИИ

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22–28–00602, <https://rscf.ru/project/22–28–00602/>

Аннотация. В статье представлены три части изложения материала о вкладе М.М. Рыбаковой в понимание ресурсных основ педагогической конфликтологии. Первая часть посвящена воспоминаниям о Маргарите Макаровне. Особое внимание уделено периоду с октября 1980 года по сентябрь 1982 года, когда мы вместе работали в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского на факультете повышения квалификации директоров общеобразовательных школ. Мы проводили занятия по психологии, основным содержанием которых был анализ педагогических проблемных ситуаций. Во второй части рассмотрено основное содержание подхода М.М. Рыбаковой к выявлению причин, типов конфликтов, позиции, занимаемой учителями в конфликтных ситуациях с учениками. В третьей части представлено обоснование творческого вклада М.М. Рыбаковой в понимание ресурсных основ педагогической конфликтологии в контексте перспективы развития психологии в XXI веке. Особую ценность представляет проведенный М.М. Рыбаковой теоретический анализ психологического механизма установления учителем нормальных отношений с учениками с целью снижения количества и накала конфликтов посредством перевода их в педагогическую (развивающую) ситуацию при условии не нарушения взаимодействия в педагогическом процессе. Значимость разработанных М.М. Рыбаковой проблемноориентированных положений с убедительным теоретическим обоснованием подчеркивается их востребованностью в современной системе образования, в том числе при подготовке специалистов в магистратуре по направлению 37.04.01 «Педагогическая конфликтология».

Ключевые слова: творчество, ресурс, конфликт, конструктивная конфликтная компетентность, учитель, ученики, педагогическое взаимодействие, ресурсное мышление.

M.M. RYBAKOVA'S CREATIVE CONTRIBUTION TO UNDERSTANDING THE RESOURCE FOUNDATIONS OF PEDAGOGICAL CONFLICTOLOGY

Abstract. The article presents three parts of the presentation of the material on the contribution of M.M. Rybakova to the understanding of the resource foundations of pedagogical conflictology. The first part is devoted to memories of Margarita Makarovna. Special attention is paid to the period from October 1980 to September 1982, when we worked together at the K.D. Ushinsky YAGPU at the Faculty of Advanced Training of directors of secondary schools. We conducted psychology classes, the main content of which was the analysis of pedagogical problem situations. In the second part, the main content of the M.M. approach is considered. Rybakov's approach to identifying the causes, types of conflicts, the position taken by teachers in conflict situations with students. The third part presents the rationale for M.M. Rybakova's creative contribution to understanding the resource foundations of pedagogical conflictology in the context of the prospects for the development of psychology in the XXI century. Of particular value is the conducted M.M. Rybakov's theoretical analysis of the psychological mechanism of establishing normal relations with students by the teacher in order to reduce the number and intensity of conflicts by transferring them to a pedagogical (developing) situation, provided that there is no violation of interaction in the pedagogical process. The significance of the problem-oriented provisions developed by M.M. Rybakova with a convincing theoretical justification is emphasized by their relevance in the modern education system, including during the training of specialists in the magistracy in the direction of 37.04.01 «Pedagogical conflictology».

Keywords: creativity, resource, conflict, constructive conflict competence, teacher, students, pedagogical interaction, resource thinking.

Первая часть. Мое знакомство с Маргаритой Макаровной Рыбаковой состоялось осенью 1977 года, когда она читала курс по педагогической психологии на факультете психологии Ярославского государственного университета. А второе, более близкое, знакомство состоялось в 1980 году, когда мы начали вместе работать на только что открывшемся факультете повышения квалификации директоров общеобразовательных школ в Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского. Она вела лекционный курс по психологии, а я – практические занятия. Она никогда и никого не воспитывала. Ей чужды были нотации, нравоучения, менторский тон. Она своим ярким примером, своей интеллигентностью, показывала, как надо относиться к работе, к людям, к любимой науке. Чутко и доброжелательно реагировала на все обращения к ней и, не считаясь со временем, старалась оказать всемерную помощь. Такой воодушевляющей она и остается в моей памяти: доброй, мудрой, тактичной, отзывчивой и всегда улыбкивой.

Ее учебные занятия всегда вызывали необычайный резонанс у разных категорий обучаемых: учителя, руководители школ и системы образования. Она поражала оригинальностью и смелостью, широтой и глубиной своего мышления. Ее четкая профессиональная гражданская позиция вызывала чувство глубокого уважения. Я с большим удовольствием реализовывал ранее высказанные ею мысли и идеи на занятиях со студентами естественно-географического факультета ЯГПУ. Я вел с ними практические занятия, будучи почасовиком кафедры психологии. Занятия шли в 12-ти подгруппах, поэтому столько раз делать одно и то же было невероятно трудно и неинтересно, поэтому выручало желание проблематизировать содержание занятий, конструировать и моделировать ситуации по изучаемой теме. Поскольку как в жизни, так и в учебной деятельности не бывает двух одинаковых ситуаций, то необычность очередной, новой ситуации мотивировало студентов проявлять свои творческие способности в целях нахождения оригинального, оптимального решения разбираемой ситуации.

М.М. Рыбакова в 1983 году стала первой заведующей кафедрой педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. А я с 14 сентября 1982 г. и по настоящее время работаю на кафедре педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного

университета им. П.Г. Демидова. Мне не одно десятилетие очень помогало понимающее и доброжелательное отношение М.М. Рыбаковой, которая живо интересовалась моими преподавательскими, а особенно научными делами. Я постоянно чувствовал её деликатную поддержку. В 1989 году в Ленинградском государственном университете я защитил кандидатскую диссертацию на тему «Особенности мышления преподавателя в процессе решения педагогической проблемной ситуации», а в 2000 году в Московском педагогическом государственном университете - докторскую на тему «Психология профессионального педагогического мышления». Как видно из названия защищенных работ они очень близки к содержанию занятий по решению педагогических ситуаций, проведенных совместно с Маргаритой Макаровой. Она любила говорить, что нет дерева без корневой системы, и цитировала классиков, многие из услышанных цитат легко западали в душу. Например, высказывания В.А. Сухомлинского: «Думайте о ребенке справедливо – и конфликтов не будет»; А.С. Макаренко: «Секрет и прелесть нашей жизни не в отсутствии конфликтов, а в готовности их решать».

Она была настоящим интеллигентом: прекрасно владела устной и письменной речью, но намного чаще делала яркие публичные выступления, нежели писала научные статьи. Она предпочитала излагать свои мысли в контексте живого общения, как с большой аудиторией, так и в доверительной беседе. Могла часами говорить на разнообразные темы, далеко не всегда психологического содержания (Корнилов, Кашапов, 2022).

Ее замечательная книга «Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе» (Рыбакова 1991) переиздавалась многократно и в течение длительного времени пользуется неизменным успехом, секрет которого очень прост. Маргарита Макаровна писала о сложных психолого-педагогических феноменах острого конфликтного взаимодействия также просто и ясно, как и говорила. Поэтому, читая эту книгу, проникаешься неравнодушным отношением автора к излагаемому материалу и явственно слышишь ее голос.

Другой причиной успеха данной работы является ее неразрывная связь теории с практикой. Книга написана в результате многолетнего общения с учителями, руководителями школ, родителями. В ходе такого общения происходили и психологические консультации, и решения труднейших управленческих, педагогических и родительских проблемных ситуаций, и психотерапия сердечным отношением и мудрыми словами. В этих беседах она выступала не в качестве лектора-транслятора знаний, а как наставник, создающий такие условия, реализация которых трансформирует внешнюю регуляцию деятельности обучаемых и собеседников в их осознанную саморегуляцию.

Вторая часть. Понимание ключевых идей, изложенных М.М. Рыбаковой, позволяет чувствовать себя уверенно в пространстве конфликтного взаимодействия. При этом как будто открывается «глаз души» (А.Н. Вертинский). Далеко не каждый учитель понимает, что источником большей части конфликтов является он сам. Поэтому он изначально занимает неадекватную позицию по отношению к возникшему конфликту с учеником, ибо он не готов принять на себя ответственность за возникшие затруднения в коммуникативной деятельности. Учителю, отмечает М.М. Рыбакова, необходимо отойти от стереотипного разрешения ситуации, а это порождает внутреннюю напряженность, сомнения, своего рода риск (Рыбакова, 1991, с. 23).

Другая причина возникновения конфликтов заключается, по мнению М.М. Рыбаковой, в том, что у учителей отсутствует интерес к личности ребенка, появляется нежелание и неумение познать его внутренний мир, а отсюда и конфликты между педагогами и учениками, школой и семьей. Она подчеркивает, что в этом, прежде всего, проявляется не столько нежелание учителей, сколько их неумение, беспомощность в разрешении многих конфликтов, особенно проявляющаяся у начинающих учителей (Рыбакова, 1991, с. 5).

Она пишет, что эффективное взаимодействие ученика и учителя в педагогической деятельности – основное условие успеха и удовлетворенности учителя своим трудом. В то же время неумение наладить контакт с детьми – причина многих неудач и разочарований в педагогической профессии (Рыбакова, 1991, с. 6). Бесспорно, позитивные отношения между участниками педагогического процесса следует рассматривать не только как желаемое условие, но и как и как основной компонент педагогической деятельности (Рыбакова, 1991, с. 7).

От учителя требуется проявление психологической чуткости и понимание возрастных изменений, происходящих в ученике, поскольку отношения в педагогической деятельности между учителем и учеником проходят сложные изменения в каждый возрастной период. Это обусловлено сменой позиций и ролей ученика в отношениях с родителями, учителями, сверстниками (Рыбакова, 1991, с. 7). Игнорирование учителем изменений в психическом развитии ребенка, тех «внутренних условий», от которых зависит характер взаимодействия ребенка с взрослым, приводит к взаимному непониманию, отчуждению и сложным педагогическим ситуациям (Рыбакова, 1991, с. 14). К «внутренним условиям», которые влияют на поведение ребенка в ответ на воспитательное воздействие, можно отнести и состояние ученика в момент контакта с учителем: утомление, общее физическое состояние, усталость от учебной работы – все это нарушает адекватную реакцию на воздействие учителя. К концу учебного дня, как правило, происходит значительно больше конфликтных ситуаций между учителем и учениками, ссор и драк между учениками (Рыбакова, 1991, с. 16).

Отмечая, что основной причиной возникновения конфликтов является непонимание учителем ученика, автор подчеркивает ценность познания внутреннего мира обучаемого. Слово учителя приобретает силу воздействия лишь в том случае, если учитель узнал ученика, проявил к нему внимание, чем-то помог ему, т.е. установил с ним доверительные отношения через совместную деятельность (Рыбакова, 1991, с. 24). От отношения учителя к учащимся во многом зависит характер и содержание тех оценок, которые он дает ученикам, характер их переживаний по поводу своих поступков или срывов в поведении. В этих оценках и переживаниях выражаются не только особенности личности учеников, поступки которых оцениваются, но непременно и постоянно отражается личность самого оценивающего (учителя, взрослого) (Рыбакова, 1991, с. 24). Несовпадение оценки личности учителем с самооценкой – реально существующая причина сложных ситуаций (Рыбакова, 1991, с. 40). Поспешность в оценках поступка часто приводит к ошибкам, вызывает возмущение у ученика несправедливостью со стороны учителя, и тогда педагогическая ситуация переходит в конфликт (Рыбакова, 1991, с. 45).

Педагогическая ситуация может приобрести характер конфликта и в том случае, если учитель допустил ошибки в анализе поступка ученика, сделал необоснованный вывод, не выяснил мотивы (Рыбакова, 1991, с. 48). Реальный механизм установления нормальных отношений с учениками автор видит в снижении количества и накала конфликтов путем перевода их в педагогическую (развивающую) ситуацию, когда не нарушается взаимодействие в педагогическом процессе, хотя мы осознаем трудность такой работы для учителя (Рыбакова, 1991, с. 4-5). В педагогической деятельности установление взаимоотношений учителя с учеником происходит в присутствии других учащихся. Ученики ожидают от учителя мудрых действий, способности решать спор, ситуацию не обыденно, житейски, как могут и родители и другие взрослые, а спокойно и справедливо; не обидеть невинного и понять «виновного» (Рыбакова, 1991, с. 36).

К ресурсным возможностям обращения учителя к ученикам можно отнести формы общения, выделенные М.М. Рыбаковой: личностно-доверительное, эмоционально-личностное и деловое (Рыбакова, 1991, с. 31). Такой дифференцированный подход к межличностному взаимодействию способствует более адекватному отношению к происходящему и помогает с минимальными усилиями добиваться максимального педагогического успеха.

Особое внимание М.М. Рыбакова уделяет профилактике конфликтов в педагогическом взаимодействии. Среди потенциально конфликтогенных педагогических ситуаций она выделяет следующие:

ситуации (конфликты) деятельности (курсив М. Рыбаковой), возникающие по поводу выполнения учеником учебных заданий, успеваемости, внеучебной деятельности;

ситуации (конфликты) поведения (поступков), возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе, чаще на уроках, и вне школы;

ситуации (конфликты) отношений, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений учащихся и учителей, в сфере их общения в процессе педагогической деятельности (Рыбакова, 1991, с. 46).

Почему можно отнести к ресурсным возможностям учителя, находящегося в условиях конфликтного взаимодействия, знание выделенных М.М. Рыбаковой причин, типов конфликтов, позиции, занимаемой им в конфликтных ситуациях с учениками? Во-первых, нельзя управлять конфликтом не зная его психологическую природу. Во-вторых, если учитель, анализируя возникшую конфликтную ситуацию, включает и себя в содержание этой ситуации, то, естественно, у него появляется возможность осознать степень своей причастности к происходящему. Такой подход позволяет ему приобрести личностные новообразования, столь значимые для сглаживания острых углов конфликтного взаимодействия. Именно личность педагога является главным «инструментом» в его общении с воспитанниками. В-третьих, осознание учителем публичности своих действий позволяет найти ресурсы собственного педагогического воздействия на ученика. Если учащиеся видят правоту учителя в конкретной ситуации, то они поддержат его и окажут соответствующее влияние на этого ученика, порой более воздейственное, чем слова педагога.

Третья часть. Одним из первых исследователей, введших в психологический оборот понятие «педагогическая конфликтология», является С.В. Банькина (Банькина, 1997). В настоящее время изданы учебное пособие «Педагогическая конфликтология» (Белинская, 2023), книга «Педагогическая конфликтология: содержание конфликтов и технологии их разрешения» (Власова, 2022), монография «Педагогическая конфликтология» (Гаврилюк, Зыкова, 2020), а также другая научно-методическая литература по педагогической конфликтологии.

Анализ работ, посвященных проблемам педагогической конфликтологии, позволил определить актуальные векторы исследований в этой области. Отечественными учеными разрабатывались вопросы, связанные с определением конструктивного отношения к конфликту в педагогическом процессе (Андреев, 2003; Гришина 2013; Журавлев, 2005; Кашапов, 2016; Леонов, Боровиков, Леонов, 2013; Леонов, 2014; Хасан, Сергоманов, 2004; Хасан, 2021; Щербакова, 2019); с исследованием конфликтного поведения у младших школьников (Климкина, Каргин, 2021); с выявлением и коррекцией подростковой агрессии (Реан, Егорова, 2021); с формированием конфликтологической компетентности старшеклассников (Банькина, 1997; Пазухина, 2016); с обеспечением профессиональной подготовки педагогов к эффективному разрешению конфликта в воспитательном процессе (Анцупов Прошанов 2021; Бабинцева, 2022; Банщикова, 2008; Волков, Чурсинова, Ярошук, 2019; Вторушина, 2020; Гребенкин, 2013; Матвеева, Гефеле, Новожилова, 2029; Нижегородцева, 2022; Нижегородцева, Прудникова, 2022; Серафимович, 2017; Яремчук, Бакина, 2022), а также с дидактическими условиями подготовки студентов к решению педагогических конфликтных задач (Башкин, 2022; Васина, Шалагинова, 2022, Васина, 2023; Клементьева, 1999). Конфликты в управленческой сфере и формирование конфликтной компетентности руководящих работников образования, получили развитие в современных научных трудах (Кашапов, Лукина, Махновец, 2023; Пазухина, 2017; Банькина, 2012).

Существенное продолжение идей М.М. Рыбаковой представлено в работах по применению инновационных технологий, игромоделирования и психологических тренингов, направленных на приобретение навыков и умений управления конфликтами, их оптимального разрешения, эффективного ведения переговоров, конструктивного влияния на оппонентов (Базаров, 1995; Баева, 2002; Кашапов, Клюева, Прохорова, 2005; Кашапов, 2012; Кашапов, Шаматонова, 2017; Кашапов, Филатова, Кашапов, 2018; Кашапов, Кашапов, 2020; Панов, Кашапов, Чумаков, 2012; Редлих, Миронов, 2009). Сохранили актуальность и востребованность психолого-педагогические принципы группового анализа проблемных ситуаций в деятельности учителя, разработанные М.М. Рыбаковой (Кашапов, Рыбакова, 1985; Кашапов, 1992; Кашапов, 2011).

Основным направлением указанных работ является внесение соответствующего вклада в оптимизацию педагогической деятельности посредством рассмотрения конструктивной конфликтности, характеризующейся интенцией личности на позитивное разрешение конфликта. При этом ресурсом служит актуализация (проявление вовне) и реализация (воплощение в реальных поступках) ценностных характеристик субъекта коммуникативной деятельности. Чем выше становится индекс субъектности каждого участника образовательного процесса, тем более конструктивным и педагогически ценным будет их взаимодействие. Актуальным является развитие этих

представлений в расширении и углублении понятия «конструктивная конфликтность», означающем, по мнению Н.В. Гришиной, особую диалогическую форму взаимодействия участников конфликта, которая обеспечивается наличием у них конфликтной компетентности как навыков эффективного поведения и установок на конструктивное взаимодействие (Гришина, 2013).

Поиск ресурсных возможностей в рамочных условиях педагогической конфликтологии представлен как в отечественной психологии (А.Я. Анцупов, М.В. Башкин, Е.В. Билык, Н.В. Гришина, С.И. Ерина, А.Л. Журавлев, В.А. Кондратенко, Н.И. Леонов, С.Л. Прошанов, Е.В. Рыбина, И.В. Серафимович, П.А. Сергоманов, Б.И. Хасан, В.А. Хащенко, А.И. Шипилов), так и в западной психологической науке (М. Альберт, М. Дойч, С. Зонненберг, Л. Коузер, С. Лазар, Л. Ланг, Дж. Ниренберг, К. Томас, Р. Урсано, Л. Фестингер, К. Финк, Р. Фишер, Ф. Хедоури, К. Хорни).

Особое внимание в современной педагогической конфликтологии уделяется не столько исследованию психологической природы конфликтов в образовательном процессе, а сколько решению главного вопроса: а что делать с такого рода конфликтами, которые всегда были, есть и будут в школе. Можно отметить следующие варианты подходов к решению данного вопроса: превентивный (просветительский, организаторский), медиативный, инновационно-образовательный (модерация и конструирование развивающих ситуаций). В рамках первого подхода проектируется, конструируется и организационно оформляется образовательная среда, в которой естественным образом искореняются причины возникновения и развития дисфункциональных конфликтных ситуаций. Второй подход реализуется в условиях школьной психолого-педагогической медиации, когда посредством переговоров, посредничества снимается накал нарастающих противоречий, образующих «жалю конфликта». Благодаря такому воздействию деструктивный конфликт трансформируется в конструктивный. Третий подход осуществляется посредством поиска педагогических инноваций, способствующих формированию комплекса компетенций и компетентностей, обеспечивающих бесконфликтное (неагрессивное) педагогическое взаимодействие, в условиях которого происходит взаиморазвитие оппонентов, т.е. каждый участник конфликта учится чему-то у другого участника. Если учитель перестает учиться у своих воспитанников, то он неизбежно отстает от романтики времени и теряет субъектность педагогической позиции.

Основным вектором реализации активных методов является направленность на совершенствование конструктивной конфликтной компетентности как интегративной характеристики личности, проявляющейся в частоте вступления в конфликт, готовности оперативно и действенно входить в конфликт и поступать позитивно. Данная компетентность характеризуется реализацией личностью опорных, ресурсных точек в ходе разрешения конфликта с сохранением своего здоровья и позитивных межличностных отношений.

Для превращения конфликта в новую возможность необходимо сформировать и реализовать оптимистичное отношение к возникающим затруднениям. Основой такого отношения служит творческий потенциал, необходимый для конструктивных преобразований познаваемой и преобразуемой ситуации в знаковое событие. В целях эффективного управления конфликтом педагог стремится сохранить и даже расширить контакт с участниками конфликта. Для этого необходимо уметь объединить усилия, направленные на устранение или же разрешение конфликтной проблемы.

Конфликтная ситуация включает в себе большой творческий потенциал, важную роль в реализации которого играет ресурсность мышления, проявляющаяся в умении видеть ситуацию с разных сторон, в способности свободно переносить опыт в новые ситуации. Рассмотрение конфликта в качестве возможности научиться чему-то новому позволяет заведомый проигрыш трансформировать в реальную победу, что способствует расширению знаний и жизненных навыков. В связи с этим трудно переоценить роль предиктора как показателя, средства прогнозирования, который указывает на возможность появления какого-либо события. При соблюдении данных условий именно ресурсное мышление может служить предиктором, средством прогнозирования в ходе разрешения конфликтной ситуации.

Для этого учителю, по мнению М.М. Рыбаковой, необходимо быть внутренне свободным. Умение быть самим собой является важной характеристикой личностно зрелого педагога. Дети,

независимо от возраста, «сердцем видят», когда учитель естественен, а когда играет роль «наставника», «сохраняет честь мундира». Свой авторитет в глазах обучаемых педагог завоевывает годами, а потерять может в считанные секунды, если у него «ум с сердцем оказываются не в ладу». Искренность, умение держать каналы общения открытыми, без стереотипов и предвзятых мнений, помогают учителю строить оптимальные отношения с учащимися в соответствии с бурно изменяющимися у него возрастными и личностными особенностями. Проявление доброжелательности учителя характеризуется умением увидеть новое и позитивное в ученике. Если хороший педагог любит поправлять обучаемого, работать над его ошибками, то очень хороший педагог стремится увидеть успех ученика, а если этого нет, то создает «ситуацию успеха».

Учителем не рождаются, а становятся благодаря напряженному и осмысленному педагогическому труду. Осмысленность означает умение находить смыслы в выполняемой деятельности. Важно, подчеркивает М.М. Рыбакова, понимать внутренний мир ребенка и стремиться к тому, чтобы смыслы педагога были поняты и приняты учащимися. Когда ученик начинает осознавать, ради чего ему необходимо изучать данный учебный предмет, то у него в существенной мере повышается мотивация, а отношение определяет результат.

Идеи, мысли, высказанные М.М. Рыбаковой, по своей сути являются резонансными, поскольку содержат ресурсный потенциал. Творчески думающий и действующий учитель заблаговременно предполагает, каким образом отразится в душе ребенка, в его «внутренних условиях» определенное воспитательное воздействие. Мудрый педагог способен заранее предвидеть, прогнозировать результат разрешения возникшей конфликтной ситуации, и стремится к тому, чтобы у ученика была адекватная реакция на воздействие учителя.

Следовательно, рассмотренные ресурсные основы конструктивной конфликтной компетентности в контексте педагогической конфликтологии неразрывно связаны с идеями, изложенными М.М. Рыбаковой в своей книге и высказанными на проведенных ею занятиях, добрый, воодушевляющий след от которых до сих пор остается в моей душе (Кашапов, 2008; Кашапов, 2023).

Библиографический список

1. Андреев В. И. Основы педагогической конфликтологии. Москва : Просвещение, 2003. 579 с.
2. Анцупов А. Я. История отечественной конфликтологии. Указатель 1892 диссертаций / А. Я. Анцупов, С. Л. Прошанов. 2-е изд., испр. и перераб. Москва : Проспект, 2021. 352 с.
3. Бабинцева Л. Н. Изучение стиля поведения в конфликте у педагогов ДОО // Обзор педагогических исследований. 2022. Т. 4. № 1. С. 236-239.
4. Базаров Т. Ю. Технология центров оценки для государственных служащих: проблемы конкуренции и отбора. Москва, 1995.
5. Баева И. А. Тренинги психологической безопасности в школе. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 151 с.
6. Банщикова Т. Н. Агрессивность педагога: теория и эксперимент. Ставрополь : СевКавГТУ, 2008.
7. Баныкина С. В. Конфликтологическая служба школы: статус и содержание деятельности: дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. М., 1997.
8. Баныкина С. В. Конфликтологическая компетентность руководителя. Москва : Сентябрь, 2012. 192 с.
9. Башкин М. В. Когнитивные аспекты поведения в межличностном конфликте студентов с высоким уровнем выраженности внутриличностной конфликтности / В сборнике: Общение в эпоху конвергенции технологий. Москва, 2022. С. 303-305.
10. Белинская А. Б. Педагогическая конфликтология : учебное пособие для вузов. 2-е изд. Москва : Издательство Юрайт, 2023. 206 с.
11. Васина О. А. Оценка готовности будущих педагогов к разрешению конфликтов с использованием медиативных технологий / О. А. Васина, К. С. Шалагинова / В сборнике: Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2022. С. 207-209.

12. Васина О. А. Подготовка будущих педагогов к разрешению конфликтов с использованием медиативных технологий // *Время науки*. 2023. № 2. С. 4-11.
13. Власова Т. И. Педагогическая конфликтология: содержание конфликтов и технологии их разрешения. Москва : Директ-Медиа, 2022. 232 с.
14. Волков А. А. Конфликтологическая компетентность – индикатор успешности профессиональной деятельности педагога / А. А. Волков, О. В. Чурсинова, А. А. Ярошук // *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2019. № 3 (72). С. 132-139.
15. Вторушина А. В. Трансформация ухода от конфликта у педагогов в процессе профессионализации / В сборнике: *Ярославская психологическая школа: актуальные проблемы практической психологии*. Материалы Всероссийского научно-практического форума. Под редакцией А.В. Карпова. Ярославль, 2020. С. 128-130.
16. Гаврилюк Н. П. Педагогическая конфликтология / Н. П. Гаврилюк, Н. А. Зыкова. Нижневартовск : НВГУ, 2020. 114 с.
17. Гребенкин Е. В. Школьная конфликтология для педагогов и родителей. Ростов н/Дону : Феникс, 2013. 189 с.
18. Гришина Н. В. Изменения в научном дискурсе конфликта: к понятию конструктивной конфликтности // *Психология конструктивной конфликтности личности* / Под ред. проф. А.В. Карпова, проф. М.М. Кашапова. Ярославль : ИПК «Индиго», 2013. С. 11-26.
19. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии. Москва : Российское педагогическое общество. 2005. 84 с.
20. Кашапов М. М. Анализ проблемных ситуаций в деятельности учителя / М. М. Кашапов, М. М. Рыбакова // *Психология учебной и трудовой деятельности*. Ярославль : ЯГПИ им. К.Д. Ушинского, 1985. С. 76-81.
21. Кашапов М. М. Психологические основы решения педагогической ситуации. Ярославль, 1992.
22. Кашапов М. М. Активные методы обучения студентов: практическое руководство / М. М. Кашапов, Н. В. Ключева, И. М. Прохорова и др. Ярославль, 2005.
23. Кашапов М. М. Памяти Маргариты Макаровны Рыбаковой. О замечательном Человеке и прекрасном Преподавателе // *Ярославский психологический вестник*. 2008. Вып. 24. С. 168.
24. Кашапов М. М. Акмеология. Учебное пособие. Ярославль, 2011.
25. Кашапов М. М. Учёт в медиации специфики типов реагирования на конфликт // *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 16. Психология. Педагогика. 2012. № 3. С. 31-41.
26. Кашапов М. М. Психология конфликта. Учебник и практикум / Сер. 58 Бакалавр. Академический курс. (2-е изд., испр. и доп) Москва, 2016.
27. Кашапов М. М. Ресурсность мышления как основа конструирования акме-событий: теоретико-методологический аспект / М. М. Кашапов, Г. Л. Шаматонова // *Известия Иркутского государственного университета*. Серия: Психология. 2017. Т. 22. С. 10-20.
28. Кашапов М. М. Психология конфликтной компетентности / М. М. Кашапов, М. В. Башкин / Сер. 63 Бакалавр. Академический курс. Модуль. (2-е изд., испр. и доп) Москва, 2017.
29. Кашапов М. М. Когнитивные компоненты творческого процесса в конфликте / М. М. Кашапов, Ю. С. Филатова, А. С. Кашапов. Ярославль, 2018.
30. Кашапов М. М. Формирование профессионального творческого мышления / М. М. Кашапов, А. С. Кашапов / Сер. 76 Высшее образование. (2-е изд., пер. и доп). Москва, 2020.
31. Кашапов М. М. Ресурсные основы конструктивной конфликтной компетентности // *Методология современной психологии*. 2023. № 19. С. 96-106.
32. Кашапов М. М. Структурно-уровневая организация конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя / М. М. Кашапов, А. С. Лукина, С. Н. Махновец // *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Психология. 2023. Т. 13. № 2. С. 261–278.
33. Клементьева А. Я. Формирования основ профессионализма у студентов в области педагогической конфликтологии: дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед наук. Калуга, 1999.
34. Климкина А. С. Исследование конфликтного поведения у младших школьников / А. С. Климкина, М. И. Каргин // *Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии*. 2021. № 1. С. 104-108.

35. Корнилов Ю. К. Памяти Маргариты Макаровны Рыбаковой / Ю. К. Корнилов, М. М. Кашапов // Ярославский психологический вестник. 2022. № 3 (54). С. 148-150.
36. Леонов Н. И. Виртуальная образовательная среда как площадка реализации инновационных проектов в конфликтологии / Н. И. Леонов, Д. А. Боровиков, И. Н. Леонов // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 40-42.
37. Леонов Н. И. Формирование конфликтной компетентности субъектов образовательного процесса // Конфликтология XXI века. Пути и средства укрепления мира: Материалы II Санкт-Петербургского международного конгресса конфликтологов. Санкт-Петербург, 2014. С. 44-47.
38. Матвеева А. С. Психологическая характеристика моделей поведения сотрудников педагогических коллективов в конфликтных ситуациях / А. С. Матвеева, О. Ф. Гефеле, И. В. Новожилова // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. 2020. № 3 (22). С. 59-63.
39. Нижегородцева Н. В. Формирование конфликтной компетентности педагогов в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании / В сборнике: Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании. Материалы 27-й Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2022. С. 89-92.
40. Нижегородцева Н. В. Теоретическая модель психологической структуры конфликтной компетентности / Н. В. Нижегородцева, А. В. Прудникова // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 152-160.
41. Пазухина С. В. Управление педагогическим коллективом в современной общеобразовательной школе в рамках реализации ФГОС. Москва-Берлин : Директ-Медиа, 2016. 175 с.
42. Пазухина С. В. Психология делового общения руководителя образовательной организации: курс лекций; практикум. Москва-Берлин : Директ-Медиа, 2017. 173 с.
43. Панов В. И. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / В. И. Панов, М. М. Кашапов, М. В. Чумаков и др. Ярославль, 2012.
44. Реан А. А. Проявление подростковой агрессии в отношении учителя: распространенность, факторы, последствия, профилактика / А. А. Реан, А. В. Егорова // Национальный психологический журнал. 2021. № 2 (42). С. 98-108.
45. Редлих А. Модерация конфликтов в организации / А. Редлих, Е. Миронов. Санкт-Петербург : Речь, 2009. 240 с.
46. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Книга для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 128 с.
47. Серафимович И. В. Метакогнитивность надситуативного мышления и стратегии поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях // Вестник КГУ. Серия Педагогика. Психология. Социоконетика. 2017. № 2. С. 75-81.
48. Хасан Б. И. Психология конфликта и переговоры / Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов. Москва : Академия, 2004. 192 с.
49. Хасан Б. И. Конфликт поколений: вчера, сейчас и всегда! // Практики развития: образовательные парадигмы и практики в ситуации смены технологического уклада: материалы 27-й научно-практической конференции. Красноярск, ноябрь 2020 г. / отв. за вып. Е.А. Келлер. Красноярск, 2021. С. 5-14.
50. Щербакова О. И. Психотехнологии в процессе обучения конфликтологии. В книге: Конфликтология XXI века. Пути и средства укрепления мира. Материалы Третьего Санкт-Петербургского международного конгресса конфликтологов. Санкт-Петербург, 2019. С. 406-408.
51. Яремчук С. В. Взаимосвязь конфликтоустойчивости педагогов и их удовлетворенности отношениями с разными субъектами профессиональной деятельности / С. В. Яремчук, А. В. Бакина / В сборнике: Проблемы психологического благополучия. Материалы Международной заочной научной конференции. Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург-Фергана, 2022. С. 189-197.

В.В. Козлов

ВИКТОР ВАСИЛЬЕВИЧ НОВИКОВ

Аннотация. В статье раскрываются основные факты биографии, научной и профессиональной деятельности одного из основателей ярославской школы психологии Виктора Васильевича Новикова. Отмечается его вклад в зарождение и развитие факультета психологии Ярославского государственного университета, в развитие социальной психологии в СССР, в создание профессиональных общественных объединений психологов.

Ключевые слова: В.В. Новиков, ярославская психологическая школа, социальная психология.

V.V. Kozlov

VIKTOR VASILEVICH NOVIKOV

Abstract. The article reveals the main facts of the biography, scientific and professional activities of one of the founders of the Yaroslavl school of psychology, Viktor Vasilyevich Novikov. His contribution to the emergence and development of the Faculty of Psychology at Yaroslavl State University, to the development of social psychology in the USSR, and to the creation of professional public associations of psychologists is noted.

Keywords: V.V. Novikov, yaroslavl psychological school, social psychology.

Анализируя историю кафедры психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, невозможно обойти личность Новикова Виктора Васильевича. На мой взгляд, среди основателей ярославской школы психологии (Н.А. Соколов, И.П. Четвериков, В.С. Филатов, В.В. Карпов, В.Д. Шадриков, Н.П. Ерастов, В.Н. Дружинин) он занимает достойное место.

В последнее десятилетие ежегодно в мае ярославскими психологами проводится Международный Конгресс по психологии 21 века, который называется «Новиковские чтения».

Виктор Васильевич Новиков родился 18 мая 1935 года в селе Полтевы-Пеньки Кадомского района Рязанский области.

Виктор Васильевич Новиков – личность, бесспорно, незаурядная: видный ученый и организатор науки. Им созданы уникальные образовательные и научные школы в прямом и переносном смысле. Под его руководством работали Международная Академия Психологических Наук, Высшая школа практической психологии и менеджмента, два докторских диссертационных Совета, единственная в стране кафедра социальной и политической психологии, аспирантура и докторантура по любимой им специальности.

Он – Действительный и Почетный член многих российских и международных академий, университетов, ассоциаций и обществ, член редколлегий нескольких научных журналов и других изданий. Им написаны и отредактированы сотни книг, Профессор Новиков - неперенный участник и организатор множества самых крупных научных конгрессов, съездов, симпозиумов и конференций, постоянный руководитель, консультант, рецензент и оппонент докторских и кандидатских диссертаций.

Кандидатская диссертация Виктора Васильевича «Основные факторы формирования коллективизма у колхозного крестьянства» готовилась в секторе Е.В. Шороховой по философским наукам. Но в конце 1966 года речь пошла о введении в номенклатуру специальностей ВАК СССР психологических наук. Диссертация под прежним названием была переориентирована и оформлена на соискание ученой степени кандидата психологических наук с расчетом ее защиты на специализированном Ученом совете по психологии при Ярославском государственном педагогическом институте. Датой защиты наметили 17 марта 1967 года. Официальными оппонентами были назначены доктор философских наук, профессор Е.В. Шорохова и доктор педагогических наук,

профессор Добрынин Николай Федорович. Защита состоялась в намеченный срок, прошла блестяще, но по «педагогическим наукам», ибо номенклатуру специальностей с психологическими науками Президиум ВАК СССР к тому дню официально еще не утвердил.

Так за семь месяцев до официального окончания очной аспирантуры на кафедре психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского Виктор Васильевич Новиков стал кандидатом педагогических наук в скобках (по психологии).

Вместе с другими психологами ЯГПИ Виктор Васильевич участвовал во многих хозяйственных работах на предприятиях Ярославля и других городов. Молодой, мобильный, хорошо знакомый с зарубежным опытом психолог стал весьма популярным специалистом, получавшим заманчивые предложения из многих городов и республик Союза. Он часто и охотно ездил в различные регионы СССР, но всегда возвращался в родной город.

В 1970 году группа преподавателей кафедры психологии ЯГПИ во главе с профессором В.С. Филатовым приглашается в возрождающийся Ярославский государственный университет, в котором предполагалось открытие третьего в стране факультета психологии. Ректор пединститута Л.В. Сретенский (кстати, бывший председатель ученого Совета по психологическим наукам) переводится на должность ректора нового вуза. Зная организаторские и профессиональные способности Виктора Васильевича, он назначает его сначала ответственным секретарем приемной комиссии университета, а с началом учебного года – деканом факультета психологии, истории и права (как в Сорбонне!), где на каждое отделение было принято по 50 студентов.

Декану третьего в стране факультета, готовящего профессиональных психологов с университетским образованием, пришлось тесно общаться со «старшими» по стажу и научным званиям деканами: А.Н. Леонтьевым (МГУ) и Б.Г. Ананьевым (ЛГУ). Б.Г. Ананьев, напротив, очень заинтересовался свершившимся фактом. Более того, он сразу же вызвался помогать становлению нового факультета и по-деловому сотрудничать с ним. Юный (по сравнению с давно перешагнувшими шестидесятилетний рубеж коллегами) декан уехал из Ленинграда окрыленный, привез с собой программы обучения, образцы учебных пособий, предложения на участие в различных конференциях и семинарах.

С той поры факультет психологии ЛГУ стал для ярославских психологов не только ярким ориентиром в работе, но и поставщиком кадров, заказчиком новых исследований и публикаций. Так в Ярославле появился выпускник ЛГУ Анатолий Журавлев. Его Виктор Васильевич выбрал одного из многих студентов. Тогда же зародилась дружба с ассистентами ЛГУ - будущими профессорами: И.П. Волковым, Н.Н. Обозовым, А.Л. Свенцицким, Э.А. Чугуновой и многими другими ныне известными учеными. Тем не менее, В.В. Новиков и его коллеги понимали, что ярославский психологический факультет не может и не должен повторять даже лучший образец. У него было другое предназначение: с самого начала факультет призван был готовить специалистов в области индустриальной психологии, потребность в которых в те годы была велика, а у ярославских психологов имелись достаточные основания для того, чтобы обеспечить их подготовку. Под руководством Виктора Васильевича на факультете сразу же была создана хозрасчетная лаборатория психологии организации труда и управления, через посредство которой прежние ученики В.С. Филатова и новые студенты могли реализовать свой потенциал на предприятиях не только Ярославля, но и всей страны. Сразу же были заключены договоры с предприятиями нефтехимии, автомобильной и текстильной промышленности. Сам Виктор Васильевич ездит по городам и предприятиям Советского Союза, выступает перед руководителями организаций предприятий. Его лекции становятся откровением для руководителей, записываются на редкие еще магнитофоны, пленки передаются из рук в руки. Бывали случаи коллективного прослушивания этих записей. Психология становится популярной, в исследованиях и практической работе на заводах начинают участвовать студенты...

Почти полтора года вел за собой факультет энергичный и популярный декан. И вдруг 2 декабря 1971 года, по нелепому поводу, его увольняют с работы.

В декабре В.В. Новикова принимают на должность заведующего сектором социально-психологических исследований Центра НОТ Министерства нефтеперерабатывающей и нефтехимической промышленности СССР, где его разработки внедрялись еще с 1967 года.

Долгих шестнадцать лет (более трех полных университетских курсов) проведет он в этой многопрофильной, многолюдной и высокотребовательной отрасли, практически ежедневно решая сложные проблемы управления, организации и охраны труда в условиях повышенной взрыво- и пожароопасности, повышенной экологической вредности и т.п. Вскоре он организует первую в стране отраслевую психологическую службу.

В годы работы В.В. Новикова в Центре НОТ многие выпускники его родного факультета прошли его школу. Далеко не всем она оказалась по плечу, но даже те, кто не выдержал испытательных сроков, теперь с благодарностью вспоминают годы работы с ним и всячески демонстрируют свое уважение к нему. Кстати, из тех, кто тесно сотрудничал со службой Виктора Васильевича, вышло два министра, три их заместителя, несколько начальников главков, десятки генеральных директоров различных фирм, сотни начальников цехов, установок и других первичных производственных коллективов.

Авторитет службы был настолько высок, что почти ни одно крупное мероприятие в отрасли не проходило без участия ее руководителя. До 250 дней в году он проводил в командировках на предприятиях, располагавшихся буквально во всех регионах Союза... О работе службы писали центральные и республиканские газеты и журналы, снимались кинофильмы, устраивались теле- и радиопередачи. За научные и трудовые успехи Новикова В.В. признавали ударником трех пятилеток, награждали медалями различных выставок, избирали народным депутатом, наконец, он был удостоен ордена. Все эти годы психолог-практик вел собственные глубокие научные исследования и регулярно публиковал их в открытой (и, конечно же, в закрытой) печати.

8 февраля 1981 года В.В. Новиков блестяще защитил докторскую диссертацию на самом авторитетном для психологов Диссертационном Совете в Институте психологии АН СССР под председательством его знаменитого директора Б.Ф. Ломова. Труд опального ученого под названием «Социально-психологические проблемы управления (на материалах отраслевой службы Миннефтехимпрома СССР)» был признан новаторским, имеющим теоретическую и практическую значимость, открывавшим новое направление в науке. Официальными оппонентами были В.Д. Шадриков, А.И. Китов и Е.С. Кузьмин. Неофициальные оппоненты: Ю.М. Забродин, А.Д. Глоточкин, К.К. Платонов, А.В. Филиппов, Е.В. Шорохова и другие назвали «психологическое управление», разработанное и внедряемое диссертантом, открытием отечественной науки. Самую защиту Е.С. Кузьмин охарактеризовал как «настоящий праздник советской психологии».

Совет, состоявший из 18 наиболее известных советских ученых, единогласно принял ходатайство перед ВАК СССР о присуждении В.В. Новикову ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.05 - социальная психология.

Впервые в стране, как отмечали рецензенты, практическим психологом, обеспечившим собственными теоретическими разработками высокую действенность реализуемых на предприятиях огромной отрасли мероприятий, была достигнута высокая экономическая эффективность работы. Об этом свидетельствовали многочисленные акты внедрения научно-практических проектов В.В. Новикова. Все подобные «акты» неоднократно ревизовались финансовыми, экономическими инспекциями и даже компетентными органами.

Итак, основатель третьего в стране факультета психологии, первой отраслевой психологической службы, автор социально-психологического проектирования, психологического управления и концепции относительно самостоятельной социальной психологии производственного коллектива, изобретатель «социального паспорта» и «социально-психологического портрета» коллектива, родоначальник «проектов социального управления трудовым коллективом» и некоторых других методик, получил, наконец, полное профессиональное признание не только за рубежом, но и в своей стране. Появилось удовлетворение от самодостаточности и отсутствие необходимости доказывать другим и самому себе, в первую очередь, что жизнь состоялась во всех ее проявлениях...

2 декабря 1987 года, ровно через 16 лет после увольнения, подал заявление о возвращении на созданный когда-то факультет.

Несколько лет В.В. Новиков честно исполнял роль рядового профессора кафедры общей психологии, был признан (по конкурсу!) сначала лучшим ученым, а затем и лучшим методистом

университета. В одной из областных газет даже появилась ироничная заметка «Новиков и Ленин - близнецы-братья: обоих выгоняли из университета». Вел курсовиков, дипломников, аспирантов, успешно «защищал» их, руководил стажерами из разных стран.

В 1992 году создается Международная Академия Психологических Наук (МАПН), где его избирают президентом-организатором. Сначала в МАПН, призванную объединить разрозненные силы психологов стран СНГ и желающих работать в содружестве специалистов дальнего зарубежья, вступают представители 13 государств. С годами эта необычная научно-общественная организация привлекает внимание ученых более 40 стран. Появилась возможность прямых контактов с психологами всех частей света.

В родном университете Виктор Васильевич Новиков постепенно образовал первую уже в России кафедру социальной и политической психологии. В 1994 году под его председательством начинает работать кандидатский, а в 1999 году и докторский диссертационные советы под эгидой ВАК России.

В.В. Новиков - автор более 900 научных работ, в том числе 40 монографий. Только в последние годы опубликованы «Психологическое управление» (1994), «Социальная психология предпринимательства» (1995), «Психологическое управление в кризисном обществе» (1999), «Социальная психология: феномен и наука» (2003). В 2002-2005 годах изданы избранные произведения профессора В.В. Новикова («Социальная психология и экономика» в 11 томах). Труды В.В. Новикова получили широкое признание как в России, так и во многих странах «дальнего» (Австралия, Англия, Бельгия, Болгария, Германия, Голландия, Канада, США, Польша, Румынии, Франция, Япония и др.) и «ближнего» зарубежья (Украина, Беларусь, Литва, Латвия, Грузия, Армения, Казахстан, Эстония, Узбекистан, Таджикистан). Его произведения изданы на 43 языках мира.

В.В. Новиков проявил себя умелым организатором науки, руководителем ряда перспективных направлений исследований. Под его руководством подготовлено и защищено 65 кандидатских и 29 докторских диссертаций. Он является учредителем и главным редактором журнала «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ФАКТОР», включающего специализированные серии «Проблемы психологии и эргономики», «Социальный психолог», «Общество и власть».

Хочется отметить, что профессор В.В. Новиков являлся эталоном научного руководителя, Учителя, психолога-профессионала и организатора науки для огромной массы его учеников и соратников.

На наш взгляд - великий психолог в первую очередь хороший человек с большим добрым и открытым сердцем, готовый к поддержке и помощи другим. Именно таким был профессор Виктор Васильевич Новиков.

Библиографический список

1. Козлов В. В. Учитель жизни и психологии. Краткое изложение творческой, научной и учебной деятельности профессора Ярославского государственного университета В.В. Новикова и воспоминания. Москва-Ярославль : ИП РАН, ЯрГУ, МАПН, 2015. 305 с.
2. Козлов В. В. Новиков Виктор Васильевич: данные биографии / В. В. Козлов, В. А. Мазилев, Н. П. Фетискин, А. А. Костригин // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 5. С. 104-121.
3. Козлов В. В. Новиков Виктор Васильевич: данные библиографии / В. В. Козлов, В. А. Мазилев, Н. П. Фетискин, А. А. Костригин // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 5. С. 31-40.
4. Козлов В. В. Память об учителе // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2014. № 2 (28). С. 127-132.
5. Козлов В. В. Международной Академии Психологических наук - 30 лет // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2022. № 2(44). С. 8-15.
6. Козлов В. В. Великому психологу - 85 лет // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2020. № 1(39). С. 8-14.

7. Русский президент Международной Академии. Краткий справочник результатов творческой, научной и учебной деятельности профессора Ярославского государственного университета В.В. Новикова / Автор и составитель В.В. Козлов. Ярославль, 2000. 171 с.

УДК 159.9

С.Н. Корсаков

НОВЫЕ ИСТОЧНИКИ К БИОБИБЛИОГРАФИИ ДОКТОРА ФИЛОСОФСКИХ НАУК В. С. ФИЛАТОВА

Аннотация. В статье сообщается о новых источниках к биографии доктора философских наук В. С. Филатова. К ним относятся документы, отложившиеся в Российском государственном архиве социально-политической истории, Государственном архиве Российской Федерации, Центре хранения страхового фонда, Государственном архиве Тверской области, Архиве РАН, Архиве Института философии РАН. Дается краткая характеристика указанных документов. К ним относятся личные дела В. С. Филатова и документы его докторского аттестационного дела, в частности отзывы на его докторскую диссертацию академиков АПН СССР А. Н. Леонтьева и Б. Г. Ананьева, члена-корреспондента АН СССР М. Д. Каммари, доктора философских наук М. П. Баскина, доктора педагогических наук Е. Д. Варнаковой. Отзывы показывают В. С. Филатова как исследователя, работавшего на стыке философии, психологии и педагогики по проблеме воспитания и развития личности. На основании комплекса биографических документов из личных дел приводится наиболее полная сводная биографическая справка о В. С. Филатове. На основе привлечения информационных ресурсов «Летописи журнальных статей», «Педагогическая библиография», «Высшее образование в СССР и за рубежом», Российской государственной библиотеки, аналитического каталога Государственной публичной исторической библиотеки приводится уточненный библиографический список трудов В. С. Филатова. В список включены публикации, наличие которых в основном подтверждено *de visu*.

Ключевые слова: В. С. Филатов, советская педагогика, советская психология, советская философия, Институт философии АН СССР.

S.N. Korsakov

NEW SOURCES FOR THE BIOBIBLIOGRAPHY OF DOCTOR OF PHILOSOPHICAL SCIENCES V. S. FILATOV

Abstract. The article reports on new sources for the biography of Doctor of Philosophical Sciences V. S. Filatov. These include documents deposited in the Russian State Archive of Socio-Political History, the State Archive of the Russian Federation, the Center for the Storage of the Insurance Fund, the State Archive of the Tver Region, the Archive of the Russian Academy of Sciences, the Archive of the Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences. A brief description of these documents is given. These include the personal files of V. S. Filatov and the documents of his doctoral attestation case, in particular, reviews of his doctoral dissertation by academicians of the Academy of Sciences of the USSR A. N. Leontiev and B. G. Ananiev, Corresponding Member of the USSR Academy of Sciences M. D. Kammari, Doctor of Philosophy M. P. Baskin, Doctor of Pedagogical Sciences E. D. Varnakova. Reviews show V. S. Filatov as a researcher who worked at the intersection of philosophy, psychology and pedagogy on the problem of education and personality development. Based on a set of biographical documents from personal files, the most complete summary biographical information about V. S. Filatov. Based on the involvement of the information resources of the Chronicle of Journal Articles, the Russian State Library, the analytical catalog of the State Public Historical Library, an updated bibliographic list of the works of V. S. Filatov. The list includes publications that have been verified *de visu*.

Keywords: V. S. Filatov, Soviet Pedagogy, Soviet Psychology, Soviet Philosophy, Institute of Philosophy of the USSR Academy of Sciences.

Жизненный путь доктора философских наук Василия Степановича Филатова изучается исследователями. Если обратиться к существующим публикациям, видно, что фигура В. С. Филатова интересна своим директорством в Ярославском пединституте и ролью в развитии психологической науки в Ярославле. Статья о В. С. Филатове имеется в книге А. М. Ермакова о ректорах ЯГПУ. В статье использовано личное дело В. С. Филатова в Архиве ЯГПУ и документы о В. С. Филатове в Государственном архиве Ярославской области. На этих документах основаны публикации А. А. Костригина, В. А. Мазилова, Ю. Н. Слепко, посвященные биобиблиографии В.С. Филатова. Какие новые архивные источники к биографии В. С. Филатова можно привлечь?

В Российском государственном архиве социально-политической истории в фонде 17 (ЦК КПСС) описи 100 (личные дела номенклатурных работников) имеется личное дело В. С. Филатова. В период назначения В. С. Филатова директором пединститута данная должность входила в номенклатуру ЦК ВКП(б). Поэтому при назначении на должность директора на него заводилось личное дело. В деле имеется личный листок, автобиография.

Кроме того, в РГАСПИ в фонде 17, описи 99 (учетно-партийные документы) имеются регистрационные бланки члена ВКП(б) (образца 1936 г.) № 3468612 и члена КПСС (образца 1954 г.) № 03046696 на В. С. Филатова. Ценность последнего источника в том, что только в нем указаны месяцы пребывания в должностях. Сведения эти могут быть не всегда точными, но иногда иначе трудно уточнить сведения о перемещениях по работе.

В Государственном архиве Российской Федерации в фонде Р-9396 (Министерство высшего образования СССР) в описи 34 (личные дела руководящих работников высших учебных заведений МВО СССР (директоров, ректоров, деканов факультетов, заведующих кафедрами), уволенных в 1947-1951 годах) сохранилось личное дело В. С. Филатова № 376. Дело заводилось при назначении В. С. Филатова на должность зам. директора Ярославского пединститута, т.к. эта должность входила в номенклатуру Министерства. В деле имеется личный листок, автобиография, список трудов.

В Архиве Российской академии наук находится на хранении личное дело докторанта Института философии АН СССР. В.С. Филатова. Оно хранится в фонде 524 (Отдел подготовки научных кадров Академии наук СССР) в описи 13 (личные дела аспирантов Отдела аспирантуры за 1953 г.) дело 684. Хронологические раки дела: январь 1949 г. – октябрь 1952 г., т.е. период пребывания В. С. Филатова в докторантуре Института философии АН СССР. Дело содержит личный листок и автобиографию В. С. Филатова, список его трудов, документы, связанные с прохождением им докторантуры.

В Архиве Института философии РАН имеется личное дело докторанта В. С. Филатова. В этом небольшом деле – личный листок, автобиография, список трудов, документы о пребывании в докторантуре.

В Центре хранения страхового фонда в фонде Р-9506 (Высшая аттестационная комиссия при Совете Министров СССР) в описи 11 (Философские науки (доктора, профессора). 1935-1968 гг.) есть аттестационное дело 112 на В. С. Филатова. В деле – личный листок и список трудов, документы о проведении защиты диссертации.

В Государственном архиве Тверской области в фонде Р-1213 (Калининский государственный педагогический институт) в описи 46 (личные дела преподавателей, уволенных в 1941 году) отложено личное дело В. С. Филатова № 76. В деле имеется личный листок и автобиография В. С. Филатова, сведения о защите кандидатской диссертации, документы о работе в должности зам. директора КГПИ.

Все перечисленные личные дела В. С. Филатова и другие архивные документы биографического характера дают возможность проследить основную канву его жизненного пути. Вместе с тем, каждый из источников содержит дополнительную информацию, которая уточняет отдельные биографические сведения о В. С. Филатове. На основании всех вышеперечисленных источников мы предприняли попытку составить сводную биографическую справку о В. С. Филатове.

Филатов Василий Степанович. Родился 11 августа 1900 г. в с. Промзино Алатырского уезда Симбирской губернии (Сурского района Ульяновской области) в середняцкой крестьянской

семье. В 1915 г. окончил высшее начальное училище; репетиторствовал, готовился к экстернату на аттестат зрелости. В 1917 г. выдержал испытания экстерном на звание народного учителя и с сентября 1917 г. стал народным учителем начальной школы и секретарем сельсовета в родном селе. В мае 1918 г. поступил в 8-й (педагогический) класс гимназии, окончив который, в июне 1919 г. поступил на медицинский факультет Казанского университета. В сентябре 1921 г. с третьего курса по студенческой мобилизации направлен на политпросветработу при штабе дивизии Казанского военного округа; после демобилизации – политработник: лектор клуба «Красных инвалидов» им. В. И. Ленина Одесского губполитпросвета. В январе 1922 г. мобилизован на Особые военно-продовольственные курсы в Виннице, после окончания которых с апреля 1922 г. был зам. упродкомиссара, упродкомом в г. Литичев Подольской губернии. В феврале 1923 г. поступил во 2-й МГУ; одновременно в 1923-1924 гг. преподаватель Центрального дома коммунистического воспитания молодежи в Москве. После реорганизации 2-го МГУ переведен в ЛГПИ на педолого-педагогическое отделение; во время учебы был воспитателем и руководителем в детдомах и колониях, лектором в рабочих клубах. В 1925 г. написал дипломную работу «Проблемы и методы научной психологии». В июле 1926 г. окончил ЛГПИ и был направлен преподавателем педологии и педагогики педтехникума в г. Покров Московской губернии. В августе 1928 г. поступил и в июле 1930 г. окончил аспирантуру НИИ марксистско-ленинской педагогики в Москве, где служил также научным сотрудником; с сентября 1929 г. был преподавателем педологии на спецкурсах при Доме юношества им. К. А. Тимирязева в Москве. Доцент (06.07.1930). С августа 1930 г. доцент и декан аграрно-педагогического факультета, а с марта 1931 г. зав. кафедрой педологии и помощник директора Краснодарского пединститута; в 1930-1931 гг. председатель Краснодарской секции научных работников. С сентября 1931 г. и.о. профессора, зав. кафедрой педологии и психологии и зам. директора по учебной части Ставропольского пединститута; в 1931-1933 гг. ответственный секретарь Ставропольской городской секции научных работников.

С августа 1933 г. зав. кафедрой педологии и психологии, одновременно с сентября 1933 г. помощник, заместитель директора и зав. учебной частью Калининского пединститута. В 1937 г. освобожден от обязанностей зам. директора для работы по подготовке диссертации; с апреля 1939 г. вновь помощник, с августа 1939 г. зам. директора пединститута по учебной части; в 1940-1941 гг. был парторгом факультета. 24 июня 1941 г. утвержден в ученой степени кандидата педагогических наук по итогам защиты в заседании Ученого совета психолого-педагогического факультета ЛГПИ от 11 июня 1941 г. диссертации на тему «Речь школьника» (оппоненты проф. Е. Н. Петрова и доц. А. П. Семенова).

С ноября 1941 г. доцент психологии и педагогики и секретарь парторганизации Соликамского учительского института. С ноября 1942 г. лектор и консультант, затем зав. отделом пропаганды и агитации Кунцевского горкома ВКП(б) и внештатный лектор МК ВКП(б). С апреля 1944 г. доцент кафедры марксизма-ленинизма и зав. методкабинетом МЭИ. С октября 1944 г. директор Московского областного института усовершенствования учителей. С апреля 1946 г. доцент кафедры психологии МОПИ. Летом 1946 г. окончил организованные Министерством высшего образования СССР Всесоюзные курсы преподавателей логики. С августа 1946 г. зам. директора по учебной работе и зав. кафедрой психологии и логики Ярославского пединститута. С декабря 1949 г. по ноябрь 1951 г. В. С. Филатов находился в докторантуре Института философии АН СССР. В 1952 г. он защитил докторскую диссертацию на тему «Учение о характере и его формировании в условиях социалистического общества». Ученая степень присуждена Ученым советом Института философии АН СССР 27 марта 1952 г. С ноября 1951 г. зав. кафедрой психологии и зам. директора, с января 1952 г. и.о. директора, с мая 1952 г. директор Ярославского пединститута. Профессор. С октября 1954 по август 1956 г. находился в научно-педагогической командировке в Сычуаньском университете в Наньчуне (КНР) в качестве советника Министерства просвещения КНР. С 1959 г. зав. кафедрой психологии и педагогики, затем с ноября 1959 г. зав. кафедрой психологии Ярославского пединститута. С сентября 1970 г. зав. кафедрой общей психологии Ярославского университета.

Избирался делегатом XIX съезда КПСС (1952), депутатом Ярославского облсовета, членом Ярославского обкома и горкома партии, председателем Ярославского областного отделения Педагогического общества РСФСР.

Награжден орденом Ленина (1953), медалями «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.» (27.04.1946), «За доблестный труд. В ознаменование 100-летия со дня рождения В. И. Ленина» (1970), медалью К. Д. Ушинского Министерства просвещения РСФСР, орденом «Знак почета: Дружба КНР – СССР» (КНР). Заслуженный деятель науки и техники РСФСР. Умер 23 февраля 1974 г.

В аттестационном деле В. С. Филатова в ЦХСФ отложились отзывы на докторскую диссертацию В. С. Филатова. Частично сведения об отзывах на докторскую диссертацию вводились в научный оборот В. А. Мазилковым и Ю. Н. Слепко на основе документов личного дела из Архива ЯГПУ (отзывы Б. Г. Ананьева, М. П. Баскина, М. Д. Каммари). Ценность аттестационного дела в том, что в нем имеется полный комплект отзывов. Это отзывы академиков АПН СССР А. Н. Леонтьева и Б. Г. Ананьева, члена-корреспондента АН СССР М. Д. Каммари, доктора философских наук М. П. Баскина, доктора педагогических наук Е. Д. Варнаковой.

А. Н. Леонтьев в своем отзыве подчеркнул комплексный характер работы В. С. Филатова о характере: в единстве общественно-исторических, природных и индивидуально-психологических черт характера. В числе источников, привлеченных диссертантом, А. Н. Леонтьев назвал литературные дневники, сочинения учащихся, данные о формировании школьного коллектива, характеристики отдельных учащихся. А. Н. Леонтьев счел, что диссертант недостаточно четко отграничил понятие характера от других психологических понятий. А. Н. Леонтьев не согласился с мыслью В. С. Филатова о существовании особого раздела психологии – психологии масс. Сегодня ясно, что прав в этом вопросе был В. С. Филатов.

Б. Г. Ананьев подчеркнул философский подход автора к проблеме характера, увязку им вопросов психологии с проблематикой этики и социальной философии, показ развития учения о характере в русской философии. Б. Г. Ананьев обратил внимание на диалектический подход автора к изучению характера в противоречивом единстве содержания и формы, прерывного и непрерывного в развитии характера, соотношения обстоятельств и событий жизненного пути в системе условий жизни человеческой личности. Он также отметил стремление диссертанта решить вопрос о связи психологии и физиологических основ характера.

М. Д. Каммари написал о том, что в работе В. С. Филатова показана связь физиологии и психологии в отражательной деятельности человека. М. Д. Каммари не согласился с рассмотрением диссертантом психологических закономерностей как социальных, отметив специфику психологического уровня реальности. М. П. Баскин расценил исследование В. С. Филатова как прежде всего работу по этике, отметил акцент автора на изучение поступка как маркера процесса формирования характера. Е. Д. Варнакова в своем отзыве сосредоточилась на вопросе о направленном формировании характера.

В работах А. А. Костригина, В. А. Мазилова, Ю. Н. Слепко приводится список трудов В. С. Филатова. В его основу положен библиографический список из личного дела в Архиве ЯГПУ. Известно, что в 1930-1960-е гг. библиографические списки составлялись приблизительно, без соблюдения надлежащих требований библиографического описания. Это порождает трудности при уточнении списков научных трудов. Авторы, писавшие о библиографии В. С. Филатова дважды публиковали его список трудов, проведя дополнительную библиографическую работу. Данный список может быть уточнен и дополнен. На основе привлечения информационных ресурсов «Летописи журнальных статей», «Педагогическая библиография», «Высшее образование в СССР и за рубежом», Российской государственной библиотеки, аналитического каталога Государственной публичной исторической библиотеки, сплошного просмотра ряда периодических изданий ниже приводится уточненный библиографический список трудов В. С. Филатова и литературы о нем. В список включены публикации, наличие которых в основном подтверждено *de visu*.

Библиографический список

1. Блаженков Н. Наука древняя и молодая // За педагогические кадры (Ярославль). 1966. 20 октября.

2. Вавилов Ю. П. Мой научный руководитель // Мазилов В. А., Слепко Ю. Н. Филатов Василий Степанович: методолог, психолог, организатор науки. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. С. 140-144.
3. Варнакова Е. Д. Защита диссертаций, посвященных формированию психологии советского человека // Советская педагогика. 1952. № 10. С. 123-127.
4. Василий Степанович Филатов // Вопросы психологии. 1974. № 2. С. 183.
5. Василий Степанович Филатов // Северный рабочий (Ярославль). 1974. 26 февраля.
6. В. С. Филатов // Северный рабочий (Ярославль). 1974. 26 февраля.
7. Дин Хао. Новогодние поздравления из КНР / Хао Дин, Чао-цу Ху // За педагогические кадры (Ярославль). 1958. 31 декабря.
8. Ермаков А. М. Ректоры ЯГПУ (1908–2013). 2-е изд. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. С. 80-85.
9. Журавлев А. Л. Воспоминания о профессоре В. С. Филатове и о моем распределении в Ярославский госуниверситет // Вестник Ярославского государственного университета. Гуманитарные науки. 2022. № 3. С. 524-542.
10. Журавлев А. Л. Воспоминания о профессоре В. С. Филатове: 50 лет спустя // Мазилов В.А., Слепко Ю. Н. Филатов Василий Степанович: методолог, психолог, организатор науки. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. С. 145-153.
11. Здравствуй, университет! // За педагогические кадры (Ярославль). 1970. 9 сентября.
12. Корнилов Ю. К. Василий Степанович Филатов – основатель ярославской психологической школы. URL : http://cafedra.narod.ru/files/filatov_vs_.pdf
13. Костригин А. А. Филатов Василий Степанович: данные биографии // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 4. С. 20-33.
14. Костригин А. А. Филатов Василий Степанович: данные библиографии / А. А. Костригин, В. А. Мазилов // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 4. С. 63-68.
15. Мазилов В. А. Василий Степанович Филатов // Факультет психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. К 50-летию юбилею факультета психологии. Ярославль : Филигрань, 2020. С. 276-283.
16. Мазилов В. А. В. С. Филатов и методологические поиски в отечественной психологии в начале 1930-х гг. // Педагогика и психология современного образования: теория и практика. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. С. 77-86.
17. Мазилов В. А. В. С. Филатов и создание ярославской психологической школы // История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций. Материалы Всероссийской конференции по истории психологии «VI Московские встречи». Москва, 2016. С. 461-469.
18. Мазилов В. А. Китайский опыт В. С. Филатова при создании ярославской психологической школы // Мир русскоговорящих стран. 2019. № 1. С. 61-67.
19. Мазилов В. А. Методологические поиски в отечественной психологии в начале 1930-х гг.: взгляды на марксистскую психологию В. С. Филатова // Ярославский психологический вестник. 2022. № 1. С. 129-138.
20. Мазилов В. А. Осень патриарха: феномен В. С. Филатова // Мазилов В. А., Слепко Ю. Н. Филатов Василий Степанович: методолог, психолог, организатор науки. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. С. 154-157.
21. Мазилов В. А. Основатель ярославской психологической школы: Штрихи к портрету В. С. Филатова // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2015. Вып. 2. С. 19-35.
22. Мазилов В. А. Профессор В. С. Филатов как основатель ярославской психологической школы // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 5. С. 159-171.
23. Мазилов В. А. В. С. Филатов в борьбе за марксистскую психологию / В. А. Мазилов, Ю. Н. Слепко // История, современность и перспективы развития психологии в системе Российской Академии наук. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2022. С. 141-143.
24. Мазилов В. А. Филатов Василий Степанович: методолог, психолог, организатор науки / В. А. Мазилов, Ю. Н. Слепко. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. 223 с.

25. Мурашев Г. А. «Филатовский» этап в истории Ярославской психологии // Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н. Филатов Василий Степанович: методолог, психолог, организатор науки. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. С. 158-161.
26. Наши кандидаты // За педагогические кадры (Ярославль). 1957. 14 февраля.
27. Новиков В. В. Кавалер ордена Ленина // За педагогические кадры (Ярославль). 1970. 22 апреля.
28. Новиков В. В. Мой главный учитель (Василий Степанович Филатов) // Социальная психология и экономика. Ярославль, 2005. Т. 12. С. 305-311.
29. Новиков В. В. Мой главный учитель // Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н. Филатов Василий Степанович: методолог, психолог, организатор науки. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. С. 162-166.
30. Резолюция закрытого партийного собрания по докладу заместителя директора по научно-учебной части Филатова об итогах зимней экзаменационно-зачетной сессии. 10 февраля 1941 г. // История Тверского государственного университета в документах. Тверь : Лилия Принт, 2006. С. 120-122.
31. Ученый совет обсудил вопросы перестройки школы // За педагогические кадры (Ярославль). 1958. 15 мая.
32. Филатов В. С. К вопросу о взаимоотношениях между педологией и психологией в переходную эпоху // Педология. 1930. № 5-6. С. 552-563.
33. Филатов В. С. Психология / В. С. Филатов, Н. М. Александров. Ставрополь, 1933. 105 с.
34. Филатов В. С. Основоположники марксизма о социальном развитии личности // Труды Ставропольского пединститута. 1933. № 1. С. 97-163.
35. Филатов В. С. Социально-психологический и структурный анализ устной и письменной речи пролетарского и крестьянского школьника // Труды Ставропольского пединститута. 1933. № 1. С. 257-278.
36. Филатов В. С. Итоги зачетной сессии в пединституте // Пролетарская правда (Калинин). 1934. 10 июля.
37. Филатов В. С. Социальное развитие личности в свете задач коммунистического воспитания // Известия Калининского государственного педагогического института. 1935. Вып. VIII. С. 193-320.
38. Филатов В. С. Позор и смерть врагам человечества / В. С. Филатов, В. В. Ванслов, М. Л. Ванслова, С. Воронин, В. Захаров, М. Л. Невский, Н. Д. Никольский, Н. П. Павлов, М. А. Розум, А. В. Савинов, П. М. Травин, Н. В. Харчев, Ф. М. Храмцов // Пролетарская правда (Калинин). 1937. 27 января.
39. Филатов В. С. Речь школьника. Калинин, 1940. 139 с. (Ученые записки Калининского государственного педагогического института. Т. X. Вып. 1).
40. Филатов В. С. В борьбе за социалистическую культуру // Пролетарская правда (Калинин). 1940. 14 июля.
41. Филатов В. С. Досрочно сдают экзамены // Сталинская молодежь (Калинин). 1941. 22 мая.
42. Филатов В. С. Широко пропагандировать идеи советской науки / В. С. Филатов, А. С. Башкиров, П. В. Волков, А. Б. Дитмар, К. И. Епифанов, А. Г. Иванов, А. Н. Иванов, Л. М. Кантор, А. И. Кашенко, Г. Матухин, Г. Г. Мельниченко, А. В. Миртов, М. А. Пустынникова, Л. М. Рыбаков, А. Семенов, Н. Г. Чванкин, Г. Г. Швиттау, И. Шмидт // Северный рабочий (Ярославль). 1947. 20 мая.
43. Филатов В. С. Учение Ушинского о воле и ее воспитании // Ученые записки Ярославского государственного педагогического института. 1948. Т. XIII. С. 75-101.
44. Филатов В. С. Учение о характере и его формировании в условиях социалистического общества. Дис... докт филос. наук. М., 1951. 540 с.
45. Филатов В. С. Учение о характере и его формировании в условиях социалистического общества. Автореферат дис... докт. филос. наук. М., 1952. 33 с.
46. Филатов В. С. Психология характера в свете павловского учения о физиологии высшей нервной деятельности // Учение И. П. Павлова и философские вопросы психологии. Москва, 1952. С. 407-430.
47. Филатов В. С. Учение о характере и его формировании в условиях социалистического общества // Вестник АН СССР. 1952. № 8. С. 130-131.

48. Филатов В. С. Высокая ответственность педагога // Учительская газета. 1952. 25 октября.
49. Филатов В. С. Ленинизм – основа коммунистического воспитания // Учительская газета. 1953. 21 января.
50. Филатов В. С. Сборник лекций и докладов по вопросам философии и психологии. Пекин, 1955. (на китайском языке)
51. Филатов В. С. Сборник лекций и докладов по вопросам научно-исследовательской и учебно-организационной работы. Пекин, 1956. (на китайском языке)
52. Филатов В. С. Китайская школа на новых путях // Учительская газета. 1956. 29 сентября.
53. Филатов В. С. Наши задачи // За педагогические кадры (Ярославль). 1956. 30 декабря.
54. Филатов В. С. Об условиях формирования психологии человека коммунистического общества // Ученые записки Ярославского государственного педагогического института. 1957. Вып. 27. С. 353-392.
56. Филатов В. С. Славный юбилей // За педагогические кадры (Ярославль). 1958. 25 ноября.
57. Филатов В. С. О влиянии труда на формирование характера человека. Москва, 1960. 45 с.
58. Филатов В. С. О формировании коммунистических черт характера в производственном коллективе // Совещание заведующих кафедрами общественных наук вузов РСФСР. Материалы для обсуждения на секции заведующих кафедрами философии. Москва, 1960. С. 71-75.
59. Филатов В. С. Выступление // Всероссийское совещание актива работников педагогических институтов. Москва, 1961. С. 83-89.
60. Филатов В. С. Формирование личности в труде. Ярославль, 1962. 78 с.
61. Филатов В. С. Человек и труд // Материалы совещания по психологии труда, трудового обучения и воспитания 21-22 декабря 1961 г. Ярославль, 1962. С. 5-19.
62. Филатов В. С. Программы педагогических институтов. Психология общая и возрастная / В. С. Филатов, Н. Ф. Добрынин, В. И. Селиванов. Москва : Учпедгиз, 1963. 20 с.
63. Филатов В. С. Социальная психология и идеология // Тезисы докладов на II съезде Общества психологов. Москва, 1963. Вып. 5. С. 206-212.
64. Филатов В. С. К вопросу о социальной психологии // Доклады на конференциях Ярославского педагогического института. Ярославль, 1963. Т. 3. Вып. 2. С. 113-122.
65. Филатов В. С. Проблема свободного времени и направленность интересов студентов педвузов – будущих учителей // Вопросы психологии труда, трудового обучения и воспитания: Материалы II Ярославской межвузовской научной конференции. Ярославль, 1965. С. 83-90.
66. Филатов В. С. Напутствие молодым // За педагогические кадры (Ярославль). 1965. 30 декабря.
67. Филатов В. С. Ребенок открывает мир. Ярославль, 1966. 183 с.
68. Филатов В. С. Проблемы психологии труда // Вопросы психологии труда, трудового обучения и воспитания: Материалы III межвузовской конференции. Ярославль, 1966. Вып. 1. С. 3-9.
69. Филатов В. С. На помощь приходят психологи / В. С. Филатов, В. В. Новиков // Северный рабочий (Ярославль). 1966. 21 апреля.
70. Филатов В. С. Крылья борца // За педагогические кадры (Ярославль). 1966. 3 июня.
71. Филатов В. С. Психология на марше / В. С. Филатов, А. В. Филиппов // Северный рабочий (Ярославль). 1966. 2 сентября.
72. Филатов В. С. Наши задачи в новом учебном году // За педагогические кадры (Ярославль). 1966. 15 сентября.
73. Филатов В. С. Личность и ее направленность // Курс психологии. Учебно-методическое пособие для студентов-заочников педагогических институтов. М.: Просвещение, 1967. С. 66-78.
74. Филатов В. С. О причинах второгодничества в свете социально-психологического исследования / В. С. Филатов, В. В. Новиков // Вопросы психологии труда, трудового обучения и воспитания: Материалы III межвузовской конференции. Ярославль, 1967. Вып. 2. С. 102-111.
75. Филатов В. С. К вопросу о научной организации труда и быта студентов // За педагогические кадры (Ярославль). 1967. 25 мая.
76. Филатов В. С. Предисловие // Проблемы воспитания школьников. Ярославль, 1968. Вып. 1. С. 3-5.

77. Филатов В. С. Идеалы и интересы учащейся молодежи // Материалы научной юбилейной сессии Ярославского государственного педагогического института, посвященной 50-летию Великой Октябрьской социалистической революции. Тезисы докладов. Ярославль : ЯГПИ, 1968. С. 34-46.
78. Филатов В. С. Изучение идеалов и интересов учащейся молодежи // Проблемы профориентации и профконсультации в школе. Москва, 1969. С. 28-30.
79. Филатов В. С. Научную организацию труда - в основу нашей работы // Некоторые вопросы научной организации труда в педагогическом институте. Ярославль, 1969. С. 3-4.
80. Филатов В. С. О психологии студенческого возраста // Некоторые вопросы научной организации труда в педагогическом институте. Ярославль, 1969. С. 37-51.
81. Филатов В. С. В. И. Ленин о психологии как науке и ее роли в классовой борьбе // Вопросы психологии труда, трудового обучения и воспитания: Материалы IV межвузовской конференции. Ярославль, 1969. С. 117-120.
82. Филатов В. С. В. И. Ленин о психологии как науке // Северный рабочий (Ярославль). 1969. 17 апреля.
83. Филатов В. С. Основные задачи профориентационной работы в средней школе / В. С. Филатов, В. В. Новиков // Проблемы воспитания школьников. Ярославль, 1970. Вып. 2. С. 3-10.
84. Филатов В. С. Ленин и становление научной психологии // Вопросы психологии труда, трудового обучения и воспитания: Материалы V межвузовской конференции. Ярославль, 1971. С. 7-8.
85. Филатов В. С. Воспитывать активного деятеля / В. С. Филатов, Э. А. Граменицкая // Вестник Ярославского университета. 1972. Вып. 1. С. 139-144.
86. Филиппов А. В. В. С. Филатов – ученый-новатор // Мазилев В. А., Слепко Ю. Н. Филатов Василий Степанович: методолог, психолог, организатор науки. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. С. 167-173.
87. Филиппов А. В. Юбилейная защита // За педагогические кадры (Ярославль). 1968. 9 мая.
88. Шадриков В. Д. Мой Василий Степанович Филатов // Мазилев В. А., Слепко Ю. Н. Филатов Василий Степанович: методолог, психолог, организатор науки. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. С. 174-178.
89. Ян Сю-фын. Телеграмма из народного Китая // За педагогические кадры (Ярославль). 1959. 29 января.

УДК 159.9

А.А. Костригин

ПСИХОЛОГИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТРУДАХ С.А. ГОЛОВАНЕНКО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ 1920-Х ГГ.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00089, <https://rscf.ru/project/22-28-00089/>

Аннотация. В статье обсуждается роль публицистики в истории российской психологии начала XX в. Показывается, что частным направлением психологической публицистики этого времени является психология литературного творчества. Автор обращается к малоизвестному представителю этого направления С.А. Голованенко (1888-1938), философу, психологу, филологу и литературному критику. Описывается его жизненный путь, основные направления его научно-исследовательской деятельности. Рассматривается содержание его работ по психологии литературного творчества на примере проведенного им анализа личности и художественных произведений М.Е. Салтыкова-Щедрина и Н.А. Некрасова. Проводится реконструкция подхода С.А. Голованенко к психологическому изучению литературы. Выделяются две составляющие такого подхода – анализ личности писателя и психологических характеристик языка и стиля его произведений. Предлагается объединить компоненты такого психологического анализа в определенный комплекс:

многоуровневый и многоаспектный психологический анализ личности писателя, а также структурированное рассмотрение психологических характеристик его текстов. Отмечается, что при изучении личности писателей С.А. Голованенко использовал психоанализ. Делается вывод об оригинальности подхода ученого к психологическому анализу литературного творчества. Показываются перспективы включения С.А. Голованенко в ряд представителей российского психоанализа, а также использования материалов из истории психологии литературного творчества для разработки проблем исторической психологии.

Ключевые слова: история психологии, психологическая публицистика, психология литературного творчества, Ярославская психологическая школа, Ярославский педагогический институт, С.А. Голованенко, психоанализ, художественные произведения, личность писателя, историческая психология.

A.A. Kostargin

PSYCHOLOGY OF LITERARY CREATIVITY IN THE PUBLICISTIC WORKS OF S.A. GOLOVANENKO IN THE SECOND HALF OF THE 1920S

Abstract. The article discusses the role of publicistics in the history of Russian psychology at the beginning of the 20th century. It is shown that a particular direction of psychological publicistics of this time is the psychology of literary creativity. The author turns to a little-known representative of this trend, S.A. Golovanenko (1888-1938), a philosopher, psychologist, philologist and literary critic. His life path and the main directions of his research activities are described. The content of his works on the psychology of literary creativity is examined using the example of his analysis of the personality and works of M.E. Saltykov-Shchedrin and N.A. Nekrasov. The approach of S.A. Golovanenko to the psychological study of literature is being reconstructed. There are two components of this approach: an analysis of the writer's personality and the psychological characteristics of the language and style of his works. It is proposed to combine the components of such psychological analysis into a specific complex: a multi-level and multi-aspect psychological analysis of the writer's personality, as well as a structured consideration of the psychological characteristics of his texts. It is noted that when studying the personality of writers S.A. Golovanenko used psychoanalysis. A conclusion is drawn about the originality of the scientist's approach to the psychological analysis of literary creativity. The paper shows the prospects for including S.A. Golovanenko to the representatives of Russian psychoanalysis, as well as the use of materials from the history of the psychology of literary creativity to develop problems of modern historical psychology.

Keywords: history of psychology, psychological publicistics, psychology of literary creativity, Yaroslavl psychological school, Yaroslavl Pedagogical Institute, S.A. Golovanenko, psychoanalysis, writings, writer's personality, historical psychology.

Введение. В российской психологии второй половины XIX – начала XX в. особое место занимала *публицистика*. Интерес к этому междисциплинарному направлению в истории психологии обусловлен, во-первых, участием в подготовке публицистических работ персоналий, которые в определенной степени занимались психологией, а во-вторых, направленностью публицистического анализа на психологические вопросы. Часто публицисты проводили обзор или осуществляли критику книг и статей психологов, так как концепции последних имели высокое значение как для науки и философии, так и общества. Кроме того, публицистика становилась источником научных дискуссий, которые сыграли большую роль в развитии психологии (например, дискуссии между Н.Г. Чернышевским и П.Д. Юркевичем; М.М. Троицким, М.И. Владиславлевым, С.С. Гогоцким и др.; К.Д. Кавелиным, И.М. Сеченовым и Ю.Ф. Самариным) (Костригин, 2016а, 2016б; и др.). Наконец, чаще всего именно в этом жанре психологической литературы обсуждаемого периода авторы обращались к оригинальному источнику психологического знания – художественной литературе. Психология искусства, в частности литературы, открывала возможности для изучения не только собственно произведения, но и самого творческого процесса (Вопросы теории и психологии..., 1907; Корытова, Корытова, 2016); по нашему мнению, одним из источников психологии творчества была психология литературы на рубеже XIX-XX вв.

Широко известны фамилии крупных публицистов – Ю.И. Айхенвальда, В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, Д.С. Мережковского, Д.И. Писарева, Н.Г. Чернышевского и др. (Будилова, 1978; Горностаева, Романова, 2020; Костригин, 2023; Теплов, 1948, 1985; и др.). Однако современной тенденцией историко-психологических исследований является обращение к малоизвестным персоналиям (Мазилов, Слепко, 2023; Стоюхина, 2021; Стоюхина, Шестерикова, 2021; и др.), поэтому в нашей работе в качестве одного из представителей психологической публицистики будет рассмотрен философ, психолог, филолог и литературный критик Сергей Алексеевич Голованенко (1888-1938). Актуальность исследования его биографии и творчества также обусловлена происходящей в настоящее время активной разработкой проблем истории Ярославской психологической школы (Мазилов, 2018; Мазилов, Слепко, 2022а, 2022б; Ярославская психологическая школа..., 2020). Работ, посвященных представителям этой школы в ранние периоды ее развития, все еще недостаточно, что обуславливает обращение к жизни и творчеству С.А. Голованенко.

Жизненный путь и научная деятельность С.А. Голованенко. Ученый родился в 1888 г. в Якутии. Окончил Якутскую духовную семинарию (1908), Московскую духовную академию (1912) и историко-филологический факультет Петроградского университета (1914). После обучения его перевели в Ярославскую духовную семинарию, где он начал свою преподавательскую деятельность. После двух лет работы ему было присвоено звание учителя средних учебных заведений (1916). С 1918 г. он работал в Ярославском педагогическом институте (ЯПИ): сначала преподавателем философии и психологии (1918-1919), далее заведующим кафедрой истории научного мировоззрения (1919-1921), затем доцентом кафедры лингвистики и кафедры русского языка (1924-1930). Одновременно с этим был членом Ярославской комиссии по улучшению быта ученых, преподавал в Ярославском государственном музыкальном техникуме и Ярославском художественно-педагогическом техникуме. В 1930 г. в связи с проверкой Народного комиссариата просвещения он был уволен из ЯПИ по причине расхождения его социального происхождения и мировоззрения с позициями официальной идеологии. После этого он уехал в Вологду, где занял должность профессора и заведующего кафедрой языкознания Северного краевого педагогического института (с 1935 г. – Вологодского государственного педагогического института), где проработал до 1937 г. После обыска 7 июня 1937 г. он был арестован. Расстрелян 5 марта 1938 г. в Архангельской области (Ермаков, 2001; Пребывает вечно..., 2012; Слепко, 2022; ГКУ ЯО ГАЯО. Ф. Р-51. Оп. 1. Д. 39. Л. 100-101)¹. В биографии ученого присутствует еще достаточное количество неизвестных деталей, поэтому этот поиск материалов будет продолжаться.

Сферами научных интересов С.А. Голованенко были философия, психология, филология, лингвистика и богословие. Наиболее распространенным жанром его работ были именно публицистические статьи с обзорами и критикой современных ему трудов по перечисленным областям науки и философии. Так, им подготовлены работы с анализом монографий зарубежных ученых И. Гомперца, М. Ферворна и др. (Голованенко, 1913б, 1914б), а также российских философов и психологов А.А. Богданова, Н.О. Лосского и др. (Голованенко, 1913а, 1914в). Кроме того, он занимался литературной критикой, рассматривал художественные произведения выдающихся отечественных писателей (Г.Р. Державина, В.Г. Короленко, Н.А. Некрасова, М.Е. Салтыкова-Щедрина и др.) и анализировал психологическое содержание их работ. Наконец, стоит отметить его научно-исследовательскую деятельность в области богословия и религиозной философии: им проведен детальный анализ трудов Н.Ф. Федорова (Голованенко, 1914а, 1914г и др.), рассмотрена история переводов святоотеческих текстов (Голованенко, 1916). Его признают учеником П.А. Флоренского (Пребывает вечно..., 2012; Флоренский, Трубачев, 2010): последний готовил отзыв на кандидатскую С.А. Голованенко диссертацию, а также они состояли в переписке.

Подход С.А. Голованенко к психологическому анализу литературного творчества. В данной работе будут рассмотрены публицистические работы С.А. Голованенко, посвященные творчеству и художественным произведениям российских писателей XIX в. Эти статьи ученого были им подготовлены в период его работы на кафедре лингвистики и кафедры русского языка ЯПИ, поэтому можно предположить, что причинами такого анализа были как его личные научные интересы (он занимался данной темой в дореволюционный период и в предыдущие годы работы в ЯПИ), так и служебными задачами: на профильных кафедрах было востребованным изучение

литературных произведений. В этой работе будут рассмотрены две его публикации о М.Е. Салтыкове-Щедрине (1826-1889) и Н.А. Некрасове (1821-1878), на основе которых будут реконструированы его взгляды на психологию литературного творчества как научное направление и метод.

Авторский подход С.А. Голованенко к *психологическому изучению литературы* заключался в анализе *личности писателя* и *психологических характеристик языка* и стиля его произведений. При рассмотрении личности автора он опирался во многом на распространенный в СССР в 1920-е гг. психоанализ (Ермаков, 1923; Халецкий, 1927; и др.), анализ темперамента и характера писателя, а также социально-исторический контекст творчества. В части описания лингвистических характеристик текстов С.А. Голованенко обращался к анализу морфологии и синтаксиса. Из этих языковых параметров ученый выводил, в том числе, психологические особенности содержания и воздействия произведений. Раскроем эти два аспекта психологического анализа литературы.

В работах о М.Е. Салтыкове-Щедрине и Н.А. Некрасове ученый называл их характерологические и темпераментальные особенности *био психологией* (Голованенко, 1926, с. 24; Голованенко, 1930, с. 1). Вероятно, эти места отсылают к активно развивавшемуся в 1910-1920-е гг. научному направлению, ярким представителем которого был В.А. Вагнер (Вагнер, 1927). Однако С.А. Голованенко определял биопсихологические характеристики не только биологически и физиологически, но и *«наследственно»* – через родительские психологические свойства. Так, о М.Е. Салтыкове-Щедрине он писал: «Салтыков противоречив в своей биопсихологии и в своей идеологии. Противоречия эти заданы в наследственности: в душе звучали отцовские “дворянские мелодии” и материнские “купеческие ноты”» (Голованенко, 1926, с. 1). Другим биопсихологическим свойством ученый считал *отношение к времени* (прошлому, настоящему и будущему). Для произведений Н.А. Некрасова была характерна устремленность в прошлое и настоящее. «<...> у Некрасова, в силу его биопсихологии, категория будущего, в сравнении с настоящим и прошлым, маломощна» (Голованенко, 1926, с. 24). Выделенные ученым признаки, конечно, не составляли полноценной системы личности, однако свидетельствовали о востребованных психологических понятиях в литературной критике.

Психоанализ писателей С.А. Голованенко проводил на основе определения *соотношения бессознательного и сознания* в произведениях, а также возрастных особенностей личностного развития. По его мнению, биопсихологические характеристики наследования родительских свойств по-разному проявляются в бессознательных и сознательных процессах. Так, признаки отцовского дворянства вводили М.Е. Салтыкова-Щедрина «вглубь бессознательного, пробуждали там кошмарно-крепостнические тенденции» (Голованенко, 1926, с. 1), а материнские купеческие черты, «прорываясь в сознание, становились цензорами первых» (Голованенко, 1926, с. 1). Условиям *детского и подросткового развития* писателя также придавалось большое значение, что свойственно психоанализу. «Детство Салтыкова иссечено тяжелыми воспоминаниями: насилие, физическая боль – секут его, секут других... Как зарницы, подчеркивающие темный фон, – страницы Евангелия со словами о свободе, о правде, о праве... В юности – полусознательная крепостническая жизнь на родине, и жизнь во Франции сознанием, воображением, мечтой» (Голованенко, 1926, с. 1).

Как считал С.А. Голованенко, соотношение сознания и бессознательного определяет *личность* автора. Отмеченное им «двоегласие» в выраженности этих свойств у М.Е. Салтыкова-Щедрина сформировало писателя в зрелые годы. «<...> на самом деле, он – не консерватор и не утопист, губернатор-писатель, для которого литература – то высочайшая святыня, то ремесло, а читатель – то единственный друг, то подлый враг; на самом деле, он, Салтыков, всегда раздвоен, всегда борется с собой. Эта раздвоенность коренится в несогласии сознания и бессознательного; эта борьба – осмысливается сознательным утверждением “реального сознания” в качестве цели, организатора, цензора...» (Голованенко, 1926, с. 1). Воплощением «двоегласия», смешения сознания («белого») и бессознательного («черного») стало «серединное» и «серое» состояние писателя, которое проявилось в его творчестве (Голованенко, 1926, с. 2). «Настроенный против всего ярко-кричащего, - Салтыков считал неяркое, серое символом жизни, символом всего близко дорогого... Родная русская природа – серая... Убогая Россия, родина – серая: серый мужик в сером армяке. В личной жизни самое дорогое воспоминание: серые глаза девушки в сером платице... Идеал

жизни – в добре, в добродетели. А жизнь добродетели, в отличие от яркой жизни порока, “посрее”; сама добродетель не пестрая, какая-то серая» (Голованенко, 1926, с. 2). Кроме того, «серое» это символическое обозначение жизни и смерти. «Итак, серое по своему значению двойственно: как момент отрицания, оно символ жизни; само по себе оно – знак оскудения, смерти» (Голованенко, 1926, с. 2). За «серым» в текстах М.Е. Салтыкова-Щедрина стояло стремление к среднему, описанию среднего человека. Кроме того, «серое» трактовалось С.А. Голованенко и как «эзоповское» (двойное, лицемерное, цензурное; преобладание сознания, подавляющего бессознательное) (Голованенко, 1926, с. 1, 2, 3). Писатель «сознавал себя Эзопом по душе. Ведь, бессознательное, крепостническое, несмотря на цензуру либерального сознания, просачиваясь изворачивалось, приспособлялось, незаметно поработало. Смешивались психические потоки, образуя среднее, серое, Эзоповское, но Салтыков, не упуская руля, настаивал на первенстве сознания, утверждал его цензуру» (Голованенко, 1926, с. 3). Проявлениями Эзопа, двойственности, цензурности у писателя выступали сатирические приемы, остроты. Опираясь на З. Фрейда, С.А. Голованенко называл остроты двойственными и лицемерными, сочетающими в себе сознание и бессознательное. О роли иронии и ее принадлежности сознанию ученый писал также применительно к произведениям Н.А. Некрасова. «Чисто-эмоциональная речь, насыщенная чистым чувствованием, не знает разрыва между бытием и сознанием, не знает критики. Ирония же свидетельствует о том, что к переживаемому бытию устанавливается сознательное, в той или иной степени внешне-критическое, холодноватое отношение. Такое ироническое переживание бытия, свойственное народной речи, нашло подкрепление в социальных условиях и в личных свойствах Некрасова» (Голованенко, 1930, с. 25-26).

Социально-исторический контекст творчества также определял личность писателей. Востребованной для исторического периода, на протяжении которого М.Е. Салтыков-Щедрин и Н.А. Некрасов создавали свои произведения, являлась тема среднего человека, представителя народа. Первый видел в обывателе движущую силу истории и потребителя культуры. М.Е. Салтыков-Щедрин «был по складу своей мысли социологом, для которого единственной реальной силой исторической жизни является массовый средний человек. Вся культура, все герои – для “середняка”. Писатель, всегда выдвигаемый средой, средним общественным уровнем, – должен служить обществу, массам» (Голованенко, 1926, с. 2). В свою очередь, поэзия Н.А. Некрасова была обусловлена социально-языковыми запросами его времени: «в языке Некрасова господствует “великорусская стихия”, вбирающая в себя иноземные элементы и отталкивающаяся, в большинстве случаев, от “славянщизны”» (Голованенко, 1930, с. 2). Эти лингвистические свойства его произведений одновременно были и идеалами самого поэта. Кроме того, морфология и синтаксис текстов Н.А. Некрасова отражали социально-политические тенденции: большое количество прямой речи трактовалась С.А. Голованенко как признак социального и антропологического реализма, присутствие полупрямой «пережитой речи» – соответствия ожиданиям интеллигенции, использование церковнославянского словаря – приверженности консерватизму и др.

Предлагаемый С.А. Голованенко психологический анализ лингвистических характеристик художественных произведений писателей заключался в рассмотрении особенностей морфологии и синтаксиса текстов. Так, в поэзии Н.А. Некрасова среди *морфологических* особенностей ученый выделял присутствие «долгословия» (большого количества сложных прилагательных, а также длинных существительных, образованных за счет прибавления различного вида суффиксов и соединения двух слов или корней). Данный прием оказывал определенное психологическое воздействие. «Имена прилагательные и существительные невольно влекут мысль дальше: ведь они стремятся тепло и точно рассказать о богатствах всегда многообразной, всегда меняющейся жизни» (Голованенко, 1930, с. 11). Наречия также являются сложными у поэта, образуясь с помощью префиксов и суффиксов; кроме того, тексты Н.А. Некрасова отличаются обилием глаголов, причем возвратных и удлинённых.

Говоря о *синтаксисе*, С.А. Голованенко характеризовал произведения поэта как отличающиеся направленностью на настоящее время (глаголы этого времени, использование инфинитива и императива), преобладанием прямой (диалоги, монологи, полиперсонализм, одушевление при-

роды) и «пережитой» (описание переживаний персонажа, в которых могут отражаться и переживания автора) речи, что придавало живости его текстам. «В основе синтаксиса Некрасова лежит синтаксис живой изустной речи, отличающийся от книжного синтаксиса, прежде всего, своеобразной ситуацией. Синтаксическая ситуация изустной речи насыщена жизненностью: первенствующей силой является не прошлое с воспоминаниями, не будущее с возможностями, а вот это-действительнейшее-настоящее» (Голованенко, 1930, с. 14). Кроме того, «пережитая» речь обладает практической направленностью. «В целом, психологическое своеобразие пережитой речи Некрасова заключается в том, что Некрасов, человек двигательного-слухового типа, гораздо сильнее в речи активно-подражательной, чем пассивной-эмоциональной. Ведь у Некрасова, трезвого реалиста, черпающего речевые силы в речи изустной, последняя с ее практической оснасткой остается всегда хозяином» (Голованенко, 1930, с. 25).

В результате анализа С.А. Голованенко заключил, что морфологические и синтаксические особенности произведений Н.А. Некрасова соответствуют его «биопсихологии» – темпераменту (как «двигательно-слуховому типу») и характеру (как «человеку настоящего») (Голованенко, 1930, с. 27). В свою очередь, языковые характеристики текстов М.Е. Салтыкова-Щедрина отражали и его личностные свойства: например, в использовании «серых» слов и сатиры (Голованенко, 1926, с. 2, 4).

Заключение. Реконструкция подхода С.А. Голованенко к психологическому анализу литературы показала оригинальность идей ученого. Используемые им концептуальные основы и методические приемы были достаточно распространены в то время (рассмотрение морфологических и синтаксических характеристик текстов, проведение психоанализа личности писателя), однако вместе они могут составить определенный *комплекс* или *систему*: психология литературного творчества в работах С.А. Голованенко включает в себя анализ личности автора на нескольких уровнях (наследственности, темперамента и характера (вместе – биопсихологии), ориентаций сознания и бессознательного, личностной направленности, социально-исторических условий функционирования личности) и структурированное обсуждение психологических характеристик текстов (морфологии, синтаксиса, художественного стиля).

При этом отметим, что в данной статье была представлена именно реконструкция его взглядов, сам ученый проводил методологическую рефлексию только относительно психологических характеристик произведений. Однако его работа, посвященная психоанализу М.Е. Салтыкова-Щедрина (Голованенко, 1926), нам представляется программной: несмотря на то, что этот текст был подготовлен для доклада (в нем видны определенные орфографические и стилистические недочеты), а само содержание являлось достаточно эмоциональным (в некоторых местах вызывает даже впечатление потока его сознания), высказанные в нем идеи сочетали в себе как современные ему психологические учения (например, биопсихологии), так и классические психоаналитические приемы. На данный момент трудно сказать, участвовал ли С.А. Голованенко в дискуссиях вокруг внедрения психоанализа в литературоведение, но, по нашему мнению, его имя стоит включить в ряд представителей российского психоанализа и психологии литературного творчества 1920-1930-х гг. (Прохорова, 2003).

Наконец, отметим еще одну перспективу изучения истории психологии литературного творчества. Обращение к личности писателей соответствует предметному полю исторической психологии, в рамках которой изучается психология исторических личностей (Историческая психология..., 2004). Как представляется, психология литературы и литераторов, ее концептуальный и методический аппарат могут войти в пространство современной исторической психологии (Историческая психология..., 2020; Костригин, 2021; Холондович, 2021).

Примечания.

¹ - Выражаем огромную благодарность Ю.Н. Слепко за биографические и архивные сведения.

Библиографический список

1. Будилова Е. А. Н.Г. Чернышевский и материалистическая психология (К 150-летию со дня рождения) // Вопросы психологии. 1978. № 5. С. 19-30.

2. Вагнер В. А. Биопсихология и физиология как основы поведения человека // Психологическая хрестоматия / Сост. В. Артемов, Л. Выготский, Н. Добрынин, А. Лурия; под ред. К.Н. Корнилова. Москва : Гос. Изд-во, 1927. С. 91-96.
3. Вопросы теории и психологии творчества. Т. 1 / Изд.-сост. Б.А. Лезин. Харьков : Ф.-тип. Михайловского, 1907.
4. ГКУ ЯО ГАЯО. Фонд № Р-51. Оп. 1. Д. 39.
5. Голованенко С. А. Богданов. Философия живого опыта. 1912 г. // Богословский вестник. 1913а. № 5. С. 179-181.
6. Голованенко С. А. Гомперц. Учение о мировоззрении: 1. Методология. Санкт-Петербург, 1912 // Богословский вестник. 1913б. Т. 2. № 5. С. 173-179.
7. Голованенко С. А. Имманентизм и христианская философия. О реал-философских предпосылках Н.Ф. Федорова // Богословский вестник. 1914а. № 7-8. С. 569-592.
8. Голованенко С. А. Макс Ферворн. Развитие человеческого духа. Москва, 1913 г. // Богословский вестник. 1914б. № 12. С. 965-967.
9. Голованенко С. А. Н. Лосский. Интуитивная философия Бергсона. Книгоизд. «Путь», Москва. 1914 г. // Богословский вестник. 1914в. № 1. С. 181-184.
10. Голованенко С. А. Философия смерти и воскрешения (проективизм Н.Ф. Федорова) // Богословский вестник. 1914г. № 4. С. 664-688.
11. Голованенко С. А. К истории перевода святоотеческих творений (Переводы Ярославской семинарии) // Богословский вестник. 1916. № 10-12. С. 536-542.
12. Голованенко С. А. Салтыков-Щедрин: психологический этюд. Ярославль, 1926. 5 с.
13. Голованенко С. А. Язык Некрасова. Ярославль, 1930. 29 с.
14. Горностаева С. А. Мережковский о психологии и психологизме в творчестве Ф.М. Достоевского / С. А. Горностаева, Г. И. Романова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2020. № 3. С. 27-34.
15. Ермаков А. М. Разгром преподавательских кадров Ярославского пединститута в начале 1930-х гг. и его последствия // Ярославский педагогический вестник. 2001. № 3-4. С. 135-143.
16. Ермаков И. Д. Этюды по психологии творчества А.С. Пушкина. Москва ; Петроград : Гос. изд-во, 1923. 192 с.
17. Историческая психология: предмет, структура и методы / Под ред. А.А. Королева. Москва : Изд-во МосГУ, 2004.
18. Историческая психология: прошлое, настоящее, будущее / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.В. Харитоновна, Е.Н. Холондович. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2020.
19. Корытова А. И. Психология литературного творчества как научное направление: этап становления (последняя треть XIX – первая половина XX в.) / А. И. Корытова, Г. С. Корытова // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 11 (176). С. 162-169.
20. Костригин А. А. Критика современников работы М.М. Троицкого «Немецкая психология в текущем столетии» (1867) // Парадигма. 2016а. № 2. С. 651-657.
21. Костригин А. А. О дискуссии Н.Г. Чернышевского и П.Д. Юркевича («стены и мосты» в истории становления психологической науки в XIX в.) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2016б. № 9-10 (60-61). С. 57-61.
22. Костригин А. А. Психология российского народа в поэзии Н.А. Некрасова (по материалам изданий первой трети XX в., посвященных поэту и его творчеству) // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2021. Т. 6. № 4 (24). С. 302-326.
23. Костригин А. А. Философско-психологическая литература в обзорах Ю.И. Айхенвальда // История отечественной и мировой психологической мысли: знать прошлое, анализировать настоящее, прогнозировать будущее: материалы международной конференции по истории психологии «VII Московские встречи» / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Ю.В. Ковалева, Ю.Н. Олейник. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2023. С. 472-482.
24. Мазилев В. А. Ярославская психологическая школа: замысел создания, возникновение, развитие // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2018. № 2. С. 450-465.

25. Мазиллов В. А. Психология труда, трудового обучения и воспитания в ярославской психологической школе. Часть 2. Ранние этапы становления / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2022а. Т. 7. № 3 (27). С. 234-272.
26. Мазиллов В. А. Филатов Василий Степанович: методолог, психолог, организатор науки / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022б. 223 с.
27. Мазиллов В. А. Николай Александрович Соколов: психотехника культурно-просветительской работы / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2023. Т. 8. № 2. С. 4-31.
28. Пребывает вечно: Письма П.А. Флоренского, Р.Н. Литвинова, Н.Я. Брянцева и А.Ф. Вангенгейма из Соловецкого лагеря особого назначения. В 4-х тт. Т. 2 / Авт.-сост. П.В. Флоренский. Москва : Международный Центр Рерихов; Мастер-Банк, 2012. 612 с.
29. Прохорова Н. И. Влияние психоанализа на русское литературоведение и литературную критику 1920-х годов: Дисс. канд. психол. наук. Москва, 2003. 219 с.
30. Слепко Ю. Н. Ранние этапы преподавания психологии в Ярославле: от идеалистического к материалистическому пониманию психологической науки // Ярославский психологический вестник. 2022. № 1(52). С. 145-149.
31. Стоюхина Н. Ю. Психотехник городской среды И.Н. Дьяков (к 130-летию со дня рождения) // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2021. Т. 6. № 4. С. 156-178.
32. Стоюхина Н. Ю. Ю.В. Португалов: психолог и психиатр из Самары / Н. Ю. Стоюхина, В. В. Шестерикова // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2021. Т. 6. № 4 (24). С. 349-367.
33. Теплов Б. М. Психологические взгляды В.Г. Белинского // Советская педагогика. 1948. № 5. С. 38-60.
34. Теплов Б. М. Психологические взгляды Герцена // Избранные труды. В 2-х тт. Т. 2. Москва : Педагогика, 1985. С. 199-217.
35. Флоренский П. А., Трубачев А. Избранные письма профессорам Московской духовной академии // Богословский вестник. 2010. № 11-12. С. 753-765.
36. Халецкий А. М. Анализ восприятия художественного творчества. Одесса, 1927. 82 с.
37. Холондович Е. Н. Комплексная реконструкция жизненного пути и психологических характеристик исторической личности как метод исторической психологии // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 4 (121). С. 97-109.
38. Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы: сборник материалов Всероссийской научной конференции. ЯрГУ / Отв. ред. А.В. Карпов. Ярославль : ЯрГУ; Филигрань, 2020. 644 с.

УДК 159.9

В.А. Мазиллов

Н.П. ЕРАСТОВ: ПСИХОЛОГИЯ И ЛОГИКА (ИССЛЕДОВАНИЯ МЫШЛЕНИЯ В ЯРОСЛАВСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ)

Аннотация. Статья посвящена анализу вклада в формирование ярославской психологической школы деятельности профессора Н.П. Ерастова (1930-1989), состоящего в значительном расширении проблемного поля исследований, включении в сферу научных исследований в школе процессов мышления. Именно в работах Н.П. Ерастова берет начало направление в ярославской психологии, которое сделало предметом рассмотрения мышление человека. Последователь Н.П. Ерастова, Ю.К. Корнилов создал впоследствии в Ярославском государственном университете имени П.Г. Демидова широко известную в стране научную школу исследований практического мышле-

ния. В статье приводятся биографические данные, проанализирован творческий путь ярославского психолога. В статье выделены основные этапы его научной биографии, выявлены характеристики индивидуального стиля научного творчества видного ярославского психолога.

Ключевые слова: Н.П. Ерастов, ярославская психологическая школа, логика, мышление, речь, методология психологии.

V.A. Mazilov

N.P. ERASTOV: PSYCHOLOGY AND LOGIC (RESEARCH OF THINKING IN THE YAROSLAVL PSYCHOLOGICAL SCHOOL)

Abstract. The article is devoted to the analysis of the contribution to the formation of the Yaroslavl psychological school of Professor N.P. Erastov's (1930-1989) activity, which consists in a significant expansion of the problem field of research, inclusion of thinking processes into the sphere of research in the school. It is in the works of N.P. Erastov that the direction in Yaroslavl psychology, which made human thinking the subject of consideration, originated. A follower of N.P. Erastov, Y.K. Kornilov, later created in Yaroslavl State University named after P.G. Demidov a scientific school of practical thinking research widely known in the country. The article provides biographical data, analyzes the creative path of the Yaroslavl psychologist. The article highlights the main stages of his scientific biography, reveals the characteristics of the individual style of scientific creativity of the prominent Yaroslavl psychologist.

Keywords: N.P. Erastov, Yaroslavl psychological school, logic, thinking, speech, methodology of psychology.

В 1950-1960 гг. в провинциальном педагогическом вузе в Ярославле сформировалась, сложилась психологическая школа, приобретшая широкую известность и авторитет в стране (Мазиллов, Слепко, 2022; Мазиллов, Слепко, 2023). Научная школа – не только наличие в одной организации крупных ученых, но и создание традиций и следование им (Мазиллов, 2015). В ряде публикаций было показано, как происходило формирование научной школы, создавалась и совершенствовалась методологическая основа, была проанализирована роль лидера-организатора В.С. Филатова (Мазиллов, 2015). Магистральным направлением исследований в школе было изучение психологии человека в процессе труда, трудового обучения и воспитания (Мазиллов, Слепко, 2021; Мазиллов, Слепко, 2023).

Между тем, важно подчеркнуть, в рамках ярославской школы психологии в педагогическом институте происходит и формирование направлений внутри школы. Жизнеспособная научная школа проявляет себя не только в интеграции вокруг базового комплекса идей, но и в дифференциации – возникновении новых направлений внутри школы. В ярославской школе появляются такие новые направления исследований как психология мышления, социальная психология, возрастная и педагогическая психология. Создателем направления, исследующего мышление человека, по праву считается Н.П. Ерастов. Цель настоящей статьи – показать и проанализировать вклад Н.П. Ерастова в формирование ярославской школы. Отметим, что работы этого ученого никоим образом не забыты, опубликован ряд статей, посвященных исследованию его творчества (Венцова, 2020; Факультет..., 2020; Мазиллов, 2000; Мазиллов, 2006).

Николай Павлович Ерастов (1930-1989) – известный отечественный психолог, пользовавшийся большим и заслуженным авторитетом у коллег, подготовивший большое количество учеников, автор ряда известных книг (Ерастов, 1968; Ерастов, 1969; Ерастов, 1975; Ерастов, 1979). В 1970-х – 1980-х гг. докторов психологических наук было мало, все они были «на виду». Не был обделен вниманием немногочисленного тогда психологического сообщества и Н.П. Ерастов. В последние годы появилось довольно много публикаций, посвященных анализу обстоятельств формирования ярославской психологической школы в конце 1950-х – 1960-х гг. (см. Мазиллов, Слепко, 2023). В этих работах акцент преимущественно делался на анализе условий возникновения научной школы и деятельности лидера по ее созданию (Мазиллов, 2015). В данной статье мы сосредоточимся на характеристике вклада в развитие психологии конкретного ученого Н.П. Ерастова, одного из самых ярких представителей ярославской школы.

Напомним основные вехи биографии Н.П. Ерастова.

Николай Павлович Ерастов родился 14 декабря 1930 г. в ярославской глубинке – в деревне Чагино Брейтовского района Ярославской области. Обучался в Брейтовской средней школе (до 1941 года), средней школе № 28 г. Ярославля (1941-1943 гг.), окончил среднюю школу № 26 г. Ярославля в 1948 году. В 1948 г. поступил в Ярославский государственный педагогический институт на отделение логики и психологии Ярославского государственного педагогического института (1948-1952 гг.). Работу в ЯГПИ начал секретарем факультета иностранных языков (1949-1950), сочетая с учебой – надо было помогать семье. По окончании института Н.П. Ерастову была присвоена квалификация и звание учителя логики, психологии и русского языка. Во время обучения в институте работал учителем школы № 33 г. Ярославля (1951-1953 гг.). После института обучался в аспирантуре при кафедре психологии ЯГПИ (1952-1955), по окончании которой защитил в НИИ психологии АПН РСФСР диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (по психологии) на тему «Психологические основы формирования навыка выражения мыслей своими словами у учащихся» (1955). По окончании аспирантуры Н.П. Ерастов работает в различных педагогических институтах СССР: в Бирском педагогическом институте в Башкирии (1955-1959), в Марийском государственном педагогическом институте в Йошкар-Оле (1959-1961), в Ульяновском педагогическом институте (1961-1966). В 1966 году возвращается на родную кафедру психологии в ЯГПИ им К.Д. Ушинского. С 1966 года работает сначала доцентом, затем профессором (с 1973 года), заведующим кафедрой психологии в Ярославском педагогическом институте. Вернувшись на кафедру, Н.П. Ерастов работал над докторской диссертацией по развитию мышления школьников. Н.П. Ерастов курировал работы аспирантов по мышлению, пониманию и решению задач, что в конечном итоге привело к появлению направления внутри школы, ориентированного на исследования понимания и мышления, а впоследствии практического мышления (Ю.К. Корнилов).

В январе 1971 года Н.П. Ерастов успешно защищает докторскую диссертацию, в 1974 году переходит на работу в Ярославский государственный университет, где заведует кафедрой общей психологии, а в 1975 году создает кафедру педагогической психологии. Успешно руководит работой аспирантов. В 1980 году Н.П. Ерастов приглашается на работу в Москву, в Академию общественных наук при ЦК КПСС. В Москве занимается преподаванием, много пишет, публикует статьи и брошюры по психолого-педагогическим и логико-психологическим аспектам лекционной пропаганды. 23 октября 1989 г. Н.П. Ерастова не стало. Похоронен Н.П. Ерастов на сельском кладбище в деревне Плаксино в Некрасовском районе Ярославской области.

В творческом пути Н.П. Ерастова очевидны несколько этапов:

1. Учеба в педагогическом институте (1948-1952).
2. Обучение в аспирантуре ЯГПИ (1952-1955).
3. Работа в педагогических вузах СССР (1955-1966).
4. Работа в ЯГПИ (1966-1974).
5. Работа в ЯрГУ (1974-1980).
6. Работа в АОН при ЦК КПСС (1980-1989).

Подробная характеристика деятельности ученого на всех этапах явно выходит за рамки этой небольшой статьи, поэтому ограничимся в данной работе рассмотрением отдельных эпизодов преимущественно второго и четвертого этапов.

Важно отметить, что, еще будучи студентом, Н.П. Ерастов начинает работу в качестве школьного учителя. Здесь и трудные послевоенные годы, и острая жизненная необходимость – семья жила бедно. На кафедре в то время были популярны работы К.Д. Ушинского: ярославскому институту присвоили имя К.Д. Ушинского, в 1948 году выходит сборник трудов, посвященных великому педагогу и психологу, в котором приняли активное участие многие преподаватели кафедры. Учение Ушинского, напомним, составило первоначальную объединительную платформу, на основе которой В.С. Филатовым формировалась научная школа, поскольку давало возможность сочетать науку с практикой. Напомним, в 1948 году Филатов отмечал: «Величие Ушинского как педагога и психолога, смелого новатора в области науки, заключается в том, что он в своей

педагогической системе блестяще осуществил принцип гармонического сочетания психологической теории с педагогической практикой» (Филатов, 1948, с. 100).

В 1952 году Н.П. Ерастов начинает писать диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (по психологии) на тему «Психологические основы формирования навыка выражения мыслей своими словами у учащихся». Обратим внимание на то, что автор использует работы Ушинского, который в рассмотрении мышления важное место отводил формированию операций мышления. Работа имеет несомненную практическую направленность.

Удивительно следующее. Вероятно, это надо счесть научной смелостью диссертанта: 1952 год, напомним, жив И.В. Сталин, который в языкознании, по Ю. Алешковскому, «знал толк». Работа Ерастова находилась в коренном противоречии с учением вождя, утверждавшим неразрывное единство речи и мышления. Приведем фрагмент из труда И.В. Сталина, критикующего идеи Н.Я. Марра: «Если эту «труд магическую» тарабарщину перевести на простой человеческий язык, то можно прийти к выводу, что: а) Н.Я. Марр отрывает мышление от языка; б) Н.Я. Марр считает, что общение людей можно осуществить и без языка, при помощи самого мышления, свободного от «природной материи» языка, свободного от «норм природы»; в) отрывая мышление от языка и «освободив» его от языковой «природной материи», Н.Я. Марр попадает в болото идеализма. Говорят, что мысли возникают в голове человека до того, как они будут высказаны в речи, возникают без языкового материала, без языковой оболочки, так сказать, в оголенном виде. Но это совершенно неверно. Какие бы мысли ни возникли в голове человека, они могут возникнуть и существовать лишь на базе языкового материала, на базе языковых терминов и фраз. Оголенных мыслей, свободных от языкового материала, свободных от языковой «природной материи» – не существует. «Язык есть непосредственная действительность мысли» (Маркс). Реальность мысли проявляется в языке. Только идеалисты могут говорить о мышлении, не связанном с «природной материей» языка, о мышлении без языка. Короче: переоценка семантики и злоупотребление последней привели Н.Я. Марра к идеализму» (Сталин, 1950).

Понятно, что существовал большой риск быть обвиненным в идеализме. Но практика обучения школьников требовала решения насущного вопроса. Сказались и углубленные занятия логикой. Так в работе Ерастова соединились логика и психология, а исследования мышления пройдут красной нитью через все его творчество.

Здесь уместно вспомнить, что в аспирантуре Н.П. Ерастов обучался вместе с Л.Н. Ландой – будущим известным отечественным психологом (Ланда, 1955). Этот эпизод позволяет оценить атмосферу, которая – благодаря В.С. Филатову – существовала на кафедре. В.Д. Шадриков отмечает, что В.С. Филатов «как руководитель, сохранил на кафедре психологов – педологов. Такую же гражданскую позицию он сохранил и в ситуации борьбы с космополитизмом, когда он принял к себе на кафедру аспирантов С.Л. Рубинштейна, которые вынуждены были уехать из Москвы (Ланда Лев Наумович и др.)» (Шадриков, 2022, с. 175). Дружбу с Л.Н. Ландой Н.П. Ерастов сохранял и позднее. Прочитав в связи с этим работу В.В. Новикова: «Следует заметить, что дружба с Л.Н. Ландой стала потом для Николая Павловича своеобразным испытанием на порядочность. После того, как Лев Наумович с женой, тоже известным психологом, оказались в США еще задолго до массовой эмиграции, у коммуниста Ерастова были «крупные разговоры» об однокурснике в компетентных органах. Но Николай Павлович никогда не отрекался от друга и считал, что тот никакой не предатель, а его переезд связан только с семейными обстоятельствами (единственный сын женился на дочери известного американского психолога) и с лучшими условиями для научной работы... До самых последних дней Н.П. Ерастова друзья переписывались и делились научной информацией» (Новиков, 2005, С. 267-268).

Однако вернемся к диссертации Н.П. Ерастова.

Ерастов исходил из того, что одна и та же мысль может быть выражена разными словами, более того, исследовал, как это осуществляется школьниками в их повседневной учебной деятельности. Здесь надо сказать, что 1950-е годы ознаменовались повышением интереса к исследованию мышления. В зарубежной психологии наиболее глубокими исследованиями в области мышления были исследования продуктивного мышления в русле гештальтпсихологии, исследовался в

первую очередь процесс мышления. В советской психологии мышление исследуют в это время С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Я.А. Пономарев и др., изучая решение задач.

Ерастов проявил оригинальность - обратился к изучению операций, начав исследовать именно ту, на которую предшественники не обратили внимания, но которая важна для эффективного обучения школьников.

В работе Ерастова – оригинальный подход, связь психологии и логики. Скажем о диссертации Н.П. Ерастова чуть подробнее, так как эта работа давно стала редкостью и упоминается в литературе не часто.

В диссертации выясняются психологические основы методики формирования навыка выражения мыслей своими словами у учащихся. Ввиду того, что способность людей выражать мысли другими словами является только частным случаем отождествления сравниваемых объектов, в диссертации рассматривается сущность и роль процесса отождествления в целом и в связи с проблемой сравнения (Ерастов, 1955).

Далее на основе наблюдений многих авторов выясняется сущность процесса выражения мыслей своими словами (отождествление мыслей) и его роль в учебной деятельности школьника, что дает возможность наметить пути формирования навыка выражения мыслей своими словами у учащихся (Ерастов, 1955). Для подтверждения выдвинутых положений проведено экспериментальное исследование особенностей процесса отождествления мыслей у учащихся 5-7 классов (Ерастов, 1955, с. 4).

«Одна и та же мысль может иметь различное словесно-грамматическое оформление. Отождествляя содержание это, мы отвлекаемся от различий в ее словесной форме. В том и другом случае мысль не существует оголенно (*от взглядов Н.Я. Марра все же надо отмежеваться* – В.М.), вне слов, но разные слова могут выражать одни и те же мысли. Отождествление мыслей осуществляется в ходе мыслительной операции отождествления, или идентификации» (Ерастов, 1955, с. 4).

Автор вносит вклад в разработку важного вопроса о контекстной синонимичности, вводит важнейшее различие рецептивного (при усвоении мысли) и репродуктивного (при высказывании мысли) отождествления мыслей, исследует их специфику.

Не будем пересказывать основные положения кандидатской работы Н.П. Ерастова.

Обратим внимание на итоги этой работы, которые представляются важными. «Процесс отождествления является мыслительной операцией установления тождества сравниваемых объектов при некоторой степени их изменчивости. Моменты отождествления наличествуют во многих видах психической деятельности. В учебной работе школьника процесс отождествления мыслей служит одним из условий понимания и средством для выбора стилистически целесообразных вариантов выражения одной и той же мысли в ходе устного или письменного изложения» (Ерастов, 1955, с. 4). Экспериментальное исследование особенностей протекания процесса отождествления мыслей у учащихся 5-7 классов показывает, что процесс отождествления зависит (при прочих равных условиях) от характера отождествляемого материала и уровня овладения учащимися приемами отождествления. В зависимости от характера отождествляемого материала процесс отождествления мыслей у школьников как в рецептивной, так и в репродуктивной формах имеет различную степень развернутости и выступает или в виде непосредственного (неразвернутого), или частично-развернутого отождествления. Наиболее рациональным приемом работы, по Ерастову, оказался способ развернутого отождествления мыслей. По собственной инициативе к этому способу учащиеся обычно не прибегают, но могут его усвоить и самостоятельно применить при соответствующей педагогической работе. Усвоение учащимися общего положения о возможности выражения (по определенным способам и приемам) одной и той же мысли в различных словах дает им возможность самостоятельного применения этих знаний при работе над связным текстом и отдельными высказываниями (Ерастов, 1955). Установленные особенности мыслительной работы учащихся при отождествлении показывают возможность применения эффективных педагогических воздействий в ходе формирования у школьников навыка выражения мыслей своими словами» (Ерастов, 1955, с. 16).

Изучение мышления школьников и его связи с речью становится делом жизни Н.П. Ерастова на последующие годы. Итогом его исследований по данной тематике становится диссертация

«Процесс мышления в речевой деятельности школьников (психолого-дидактический аспект)» (Ерастов, 1970).

Это исследование пользуется популярностью, работа была включена в хрестоматию по возрастной и педагогической психологии, изданной в МГУ в 1981 году (Ерастов, 1981). Отметим, кстати, что в данном издании из почти семидесяти авторов (Хрестоматия, 1981), если не ошибаюсь, только два из российской провинции: Н.П. Ерастов из Ярославля и Л.Б. Ительсон из Владимира... Не будем на этой работе останавливаться в настоящей статье.

Аспиранты и соискатели, которых курирует Н.П. Ерастов, приобщаются к проблематике исследования мышления. Одним из первых был Ю.К. Корнилов, подготовивший и защитивший диссертацию «Психологический анализ процесса решения физических задач учащимися старших классов средней школы» (1970) (Корнилов, 1970). В 1971 году Ю.К. Корнилов перешел в ЯрГУ, где им было основано направление, исследующее практическое мышление, активно работающее и ныне. Впрочем, это уже другая глава истории ярославской психологии.

И еще один малоизвестный эпизод из деятельности Н.П. Ерастова. «Результатом начавшейся во второй половине 60-х годов разработки основных проблем НОТ (научной организации труда – В.М.) с целью разработки научно обоснованных рекомендаций по более рациональной организации учебного и воспитательного процесса, внедрения в практику разработанных рекомендаций стало создание на общественных началах в 1969 году институтской лаборатории НОТ, которой руководили вначале профессор В.С. Филатов, а затем профессора Н.Г. Наровлянский и Н.П. Ерастов. Лаборатория имела следующие секции: планирование учебной работы. Рационализации учебного процесса, организации самостоятельной работы студентов, бюджета времени преподавателей и студентов, гигиены труда и другие. В 1969 году коллективом из 29 авторов был выпущен специальный сборник «Некоторые вопросы научной организации труда в педагогическом институте» (История..., 2008, с. 203).

Известным продолжением этой работы явились многочисленные публикации Н.П. Ерастова, пользовавшиеся большой популярностью, поскольку имели *явную практическую направленность* – рационализировать деятельность школьника, студента, лектора (Ерастов, 1973; Ерастов, 1985 и др.). Собственно и переезд в Москву был связан с возможным расширением сферы практического использования психологии – повысить эффективность лекционной пропаганды. Н.П. Ерастов продолжает исследования в области психологии общения, психологии деятельности лектора, издает книги, брошюры, статьи по лекционной пропаганде.

Попробуем в порядке первого приближения назвать основные черты творческого стиля Н.П. Ерастова. Безусловно, подробное и детальное их описание представляет задачу будущих исследований, мы же предпримем первую попытку.

1. *Целостность и многосторонность, комплексность* психологического подхода ученого. Скажу честно, что меня это всегда восхищало, поскольку представляло большую редкость (если не сказать уникальность) в современной отечественной психологии. Мне кажется, что главным качеством Николая Павловича Ерастова как ученого, исследователя было то, что он последовательно и целенаправленно, неизменно был *против ограничений*, он был за исследование того или иного явления *в полном объеме*. Разбирая любой вопрос, он всегда стремился рассмотреть его с разных сторон: «Чтобы действительно знать предмет, надо охватить, изучить все его стороны, все связи и "опосредствования". Мы никогда не достигнем этого полностью, но требование всесторонности предостережет нас от ошибок и омертвления». Он часто повторял эти слова тогдашнего классика. Былого классика перестали вспоминать, но, думается, эта фраза полностью сохраняет свое значение. Н.П. Ерастов был логиком, как мы уже упоминали, - это было его *profession de foi*. Выражалось в том, что, рассматривая любое явление, Н.П. Ерастов никогда не довольствовался интуитивными соображениями, а рассматривал *все возможности*. Он предпочитал вначале дать классификацию, а уже затем работать с определенным классом объектов, строго обращая внимание на то, чтобы не допускать так распространенной в психологии ошибки «чрезмерного обобщения».

2. *Соединение науки и практики*, причем в первую очередь *практики педагогической*. Думаю, что абстрактные построения его не интересовали. Н.П. Ерастов полагал, что пракτικότητα для психологии обязательна. В этом он был последователем К.Д. Ушинского.

3. *Глубокая философская проработка психологических проблем*. Н.П. Ерастов был убежденным сторонником марксизма, причем *диалектический материализм*, работы классиков марксизма-ленинизма он знал досконально. Не случайно ряд его работ был посвящен применению в психологии теории отражения, законов диалектики и др. Мне кажется, что он как логик высоко ценил эвристические возможности методологических схем исследования, содержащихся в марксистском учении, составляющих *теоретические методы науки*.

4. Умение и стремление видеть явления в развитии, генетический и исторический подход.

5. Умение не поддаваться научной моде, безошибочно определять главный вектор развития, как он сам любил говорить, видеть «главное звено» в цепи событий.

Вероятно, можно было бы продолжать. Однако, подчеркнем главное. На наш взгляд, это гармоничное *соединение психологии и логики*, позволяющее принимать принципиально верные решения.

Приведем несколько примеров психологической прозорливости Н.П. Ерастова, относящихся к разным периодам его творческой деятельности.

Поверхностный взгляд непременно зафиксирует, что Н.П. Ерастов «шагал в ногу с веком»: в психологии начинают исследовать мышление, ученый его изучает; в психологии официально принят деятельностный подход, Н.П. Ерастов изучает речевую деятельность; входит в моду системный подход, наш герой выдвигает программу структурно-психологического анализа деятельности; становится актуальной проблематика общения, профессор Ерастов читает лекционный курс, готовит пособие по психологии общения. Внешне все выглядит именно так. Однако, в каждом «модном» направлении Н.П. Ерастов безошибочно выбирает свое «центральное звено», которое далеко не всегда совпадает с официально-декларируемым. Более того, это звено всегда удивительным образом оказывается самым перспективным: в конечном счете, официальная психология часто приходит к пониманию, близкому сформулированному ранее Ерастовым. Правда, это случается значительно позднее, а в таких случаях помнят не того, кто сказал первым, а кто сказал громче. Приведем несколько примеров, характеризующих это качество исследователя.

Одна из идей Н.П. Ерастова, которая, как представляется, осталась не оцененной в достаточной степени связана с анализом операций мышления (Ерастов, 1966). До середины 50-х годов в отечественной психологии была принята точка зрения К.Д. Ушинского, полагавшего, что главной операцией мышления является сравнение. Современная психология мышления обращает главное внимание на анализ и синтез. Ерастов настаивал на уровне понимания проблемы: «Если рассматривать мыслительные операции как совокупность умственных действий, то исходным оказывается анализ-синтез. На уровне же элементарных операций исходным является сравнение как иное название операции сличения, сопоставления» (Ерастов, 1966, с. 37). Уровневый анализ мыслительных операций пока еще в полной мере не осуществлен.

В начале 1970-х деятельностный подход становится доминирующим в отечественной психологии. Официальная наука (и психология здесь не исключение) всегда приобретает догматический характер. Так произошло, в частности, и с деятельностным подходом. Многие понимали, что эвристически богатый *принцип деятельности* превращается в *застывшую схему*. В «теоретическую» схему деятельности живая деятельность вписывается с большим трудом. И Н.П. Ерастов предпринимает попытку выйти за пределы жестких «деятельностных» схем. Он выступает с концепцией структурно-психологического анализа деятельности: «...достаточно эффективным оказывается метод структурно-психологического анализа деятельности (метод СПАД), позволяющий выделять взаимосвязи различных компонентов деятельности в идеальном, реальном и оптимальном (рационально-организованном) виде с выявлением тех компонентов, которые в данной деятельности являются или могут стать ведущими. Выявление

ведущих компонентов деятельности дает возможность нахождения оптимальных путей обучающих и воспитательных воздействий на человека в процессе самого труда или в процессе подготовки людей к труду» (Ерастов, 1976, с. 3). Особенно важно, что деятельностный подход начинает приобретать опасный для психологии характер: «Нетрудно заметить, что такой путь может привести к смешению психологии с другими науками и потере психологией собственного предмета исследования (как это произошло в теории бихевиоризма). Для предупреждения подобной опасности есть, видимо, только один путь - уточнение собственно психологической проблематики в изучении деятельности человека разными науками» (Ерастов, 1976, с. 4). Структурно-психологический анализ деятельности - схема, которая использовалась для решения задач оптимизации деятельности. Она, бесспорно, находилась в русле «системного» движения, которое стало в то время очень популярным. Н.П. Ерастов предпочитал не говорить о системном подходе. Он видел его слабости, когда на область психического безоглядно переносились элементаризм и атомизм технических систем, что неизбежно вело к редукционизму в достаточно неприглядных формах. Использовать модную терминологию ему не хотелось. Он считал, что значительно честнее называть вещи своими именами. Н.П. Ерастов предпочитал сохранять верность *идее комплексности*.

Одним из первых Н.П. Ерастов обратился к исследованию *проблем общения*. В начале семидесятых годов XX века начинают выходить книги по психологии общения. В их ряду и учебное пособие Н.П. Ерастова «Психология общения», по которому студенты ярославского университета осваивали эту новую дисциплину (Ерастов, 1979).

Н.П. Ерастов был инициатором введения практикума по психологии общения, на котором студенты могли бы отрабатывать приемы и навыки эффективного общения. Говоря о психологии общения, нельзя не отметить, что и в этой области проявилась характерная черта Н.П. Ерастова. В то время (речь идет про семидесятые годы прошлого века) в психологии сплошь и рядом смешивались социально-философский и психологический подходы. В результате в психологических (по названию) работах не удавалось осуществить собственно психологический анализ общения - социальные характеристики доминировали. С присущей ему четкостью, он провел методологический анализ проблемы, разделил возможные подходы, указав, какие комплексные подходы имеют право на существование и каковы условия их эффективности. Вывод Н.П. Ерастова открывал дорогу для собственно психологического анализа общения: «Опираясь на социальный, логико-гносеологический и функционально-лингвистический анализ общения, психология выделяет в нем свой собственный предмет изучения, связанный с психической деятельностью людей, вступающих в общение друг с другом. Общение для психолога - это прежде всего закономерности протекания психической деятельности людей, общающихся друг с другом с определенными целями в определенных условиях бытовой, производственной, общественной, учебной и даже игровой практической деятельности» (Ерастов, 1979, с. 28).

В январе 1989 года Н.П. Ерастов, выступая на VII Съезде Общества психологов СССР, удивил многих своим докладом. Выступая как всегда ярко и интересно, Николай Павлович сформулировал совершенно неожиданный тезис: психология, по его мысли, должна вернуться к использованию субъективных методов и, в первую очередь, метода интроспекции. На самом деле он чувствовал (как и многие), что отечественная психология пошла не по тому пути - принцип деятельности в его официальной трактовке все больше удаляет психологическую науку от ее подлинного предмета. Что за психология без человеческой души? В очередной раз профессор Ерастов выделил в осознаваемой многими проблеме (о том, что положение дел в психологии неблагоприятно, конечно же, догадывались, да и говорили на съезде многие) «свое» центральное звено. Возможно, жизнь подтвердит, что в очередной раз Николай Павлович Ерастов был прав (к сожалению, в последний раз, потому что в этом, 1989 году его не стало). Сейчас в XXI столетии все чаще раздаются голоса в поддержку того мнения, что психология должна решительно пересмотреть понимание своего предмета...

Завершая статью, подчеркнем, что, согласно Н.П. Ерастову, мышление - основная функция, организующая психику человека и делающая человека человеком. Он был создателем

ярославской школы психологии мышления: сегодня исследования по психологии мышления успешно продолжают в психологических лабораториях Ярославля.

Библиографический список

1. Венцова Т. Б. Николай Павлович Ерастов // Факультет психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. К 50-летию юбилею факультета психологии. Ярославль : Филигрань, 2020. С. 315-317.
2. Ерастов Н. П. Психологические основы формирования навыка выражения мыслей своими словами у учащихся. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (по психологии) Москва, 1955. 16 с.
3. Ерастов Н. П. Процесс мышления в речевой деятельности школьников (психолого-дидактический аспект). Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. Ярославль, 1970. 786 с.
4. Ерастов Н. П. Структурно-психологический анализ деятельности и проблема рациональной организации труда // Психологические проблемы рационализации деятельности / Под ред. Н.П. Ерастова. Ярославль : ЯрГУ, 1976. С. 3-12.
5. Ерастов Н. П. Элементарные операции в мыслительной деятельности // Вопросы психологии труда, трудового обучения и воспитания. Ярославль : ЯГПИ, 1966.
6. Ерастов Н. П. Развитие лингвистического мышления школьников: Проблема и метод // Проблемы мышления. Ярославль : ЯГПИ, 1968.
7. Ерастов Н. П. Психология общения. Ярославль : ЯрГУ, 1979. 96 с.
8. Ерастов Н. П. Психолингвистические задачи в общении и условия их решения учащимися // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Москва : МГУ, 1981. С. 117-120.
9. Ерастов Н. П. Сила живого слова: Беседы о психологии лекторской деятельности. Ярославль : Верх.-Волж. кн. изд-во, 1979. 96 с.
10. Ерастов Н. П. Культура связной речи: Экспериментальные материалы к факультативным занятиям по развитию речи. Ярославль : Верх.-Волж. кн. изд-во, 1969. 117 с.
11. Ерастов Н. П. Методика самостоятельной работы. Москва : Мысль, 1985. 80 с.
12. Ерастов Н. П. Культура умственного труда: Беседы о рациональной организации познавательной деятельности. Ярославль : Верх.-Волж. кн. изд-во, 1973. 188 с.
13. История ЯГПУ за 100 лет / Под ред. доктора историч. наук, профессора М.В. Новикова. Ярославль : ЯГПУ, 2008. 344 с.
14. Корнилов Ю. К. Психологический анализ процесса решения физических задач учащимися старших классов средней школы (кандидат психологических наук). Ярославль, 1970.
15. Ланда Л. Н. К психологии формирования методов рассуждения (на материале решения геометрических задач на доказательство учащимися VII-VIII классов). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (по психологии) М., 1955. 16 с.
16. Мазилев В. А. Николай Павлович Ерастов, профессор психологии (слово об учителе) // Ярославский педагогический вестник. 2000. № 1(23). С. 194-201.
17. Мазилев В. А. Профессор В. С. Филатов как основатель ярославской психологической школы // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 5. С. 159-171.
18. Мазилев В. А. Век психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского / В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023.
19. Мазилев В. А. Филатов Василий Степанович: Методолог, психолог, организатор науки / В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. 223 с.
20. Мазилев В. А. Формирование психологической школы в Ярославле: психология труда и трудового воспитания / В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко / В сб.: Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии. Москва : ИП РАН, 2021. С. 1114-1129.
21. Мазилев В. А. Деятельность и время: заметки об исследованиях деятельности в ярославской психологической школе / В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко // Ярославский психологический вестник. 2016. № 34. С. 137-146.

22. Мазилев В. А. Слово о Николае Павловиче Ерастове, профессоре психологии // Ярославский психологический вестник. 2006. Вып. 19. С. 139-144.
23. Мурашев Г. А. Из истории Ярославской психологии // Психологический пульс Ярославля / Под ред. В. В. Новикова. Москва; Ярославль : МАПН, 1998. С. 21-47.
24. Новиков В. В. Социальная психология и экономика. Избранные произведения в 12-ти томах. Т. 12. Ярославль : МАПН, ЯрГУ, 2005. 410 с.
25. Факультет психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. К 50-летию юбилею факультета психологии. Ярославль : Филигрань, 2020. 376 с.
26. Филатов В. С. Учение Ушинского о воле и ее воспитании // Ученые записки Ярославского государственного педагогического института им. К.Д. Ушинского. Вып. XIII (XXIII). Педагогика и психология. Ярославль : ЯГПИ, 1948. С. 75-105.
27. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. В.Я. Ляудис и И.И. Иль-ясова. Москва : МГУ, 1981. 304 с.
28. Шадриков В. Д. Мой Василий Степанович Филатов / В кн.: Мазилев В. А., Слепко Ю. Н. Филатов Василий Степанович: Методолог, психолог, организатор науки. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. С. 174-178.

УДК 159.9

Н.В. Нижегородцева

СТАНОВЛЕНИЕ И ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ СИСТЕМОГЕНЕЗА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ

Аннотация. В статье представлены основные положения концепции учебной деятельности и готовности к обучению, становление которой инициировано В.Д. Шадриковым на кафедре психологии ЯГПУ. Концепция разрабатывалась в парадигме системного подхода, на основе теории системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова и принципов метасистемной организации психики, сформулированных А.В. Карповым. Базовым в концепции является представление об онтологической связи феноменов готовности к обучению и учебной деятельности. Готовность к обучению определяется как интегральное/системное свойство индивидуальности, отражающее качественную специфику психологической структуры учебной деятельности учащегося. На психологическом уровне учебная деятельность анализируется как система индивидуальных качеств учащегося, обеспечивающих ее реализацию (учебно-важных качеств – УВК). В статье рассмотрены общие закономерности системогенеза учебной деятельности и ее специфика в качестве психологической основы формирования психологической структуры новых для субъекта видов деятельности. Дано описание основных этапов и генетических форм учебной деятельности в процессе образования (элементарная, развивающаяся, развитая) и типов развитой формы учебной деятельности. Обсуждается специфика кризисов учебной деятельности и возможности применения принципов и технологий структурно-индивидуальной диагностики в эмпирическом исследовании и практической работе с учащимися.

Ключевые слова: учебная деятельность, готовность к обучению, нормативные кризисы учебной деятельности, структурно-индивидуальная диагностика.

N.V. Nizhegorodtseva

FORMATION AND MAIN PROVISIONS OF THE CONCEPT OF SYSTEMOGENESIS OF EDUCATIONAL ACTIVITY AND READINESS TO LEARN

Abstract. The article presents the main provisions of the concept of educational activity and readiness to learn, the formation of which was initiated by V.D. Shadrikov at the Department of Psychology of YSPU. The concept was developed in the paradigm of the systemogenetic approach, based on the theory of systemogenesis of activity by V.D. Shadrikov and the principles of metasystemic organization of the psyche,

formulated by A.V. Karpov. The basic concept is the idea of the ontological connection between the phenomena of readiness for learning and learning activities. Readiness to learn is defined as an integral/systemic property of individuality, reflecting the qualitative specificity of the psychological structure of a student's educational activity. At the psychological level, educational activity is analyzed as a system of individual qualities of a student that ensure its implementation (learning-important qualities - EQ). The article examines the general patterns of systemogenesis of educational activity and its specificity as a psychological basis for the formation of the psychological structure of new types of activity for the subject. A description is given of the main stages and genetic forms of educational activity in the educational process (elementary, developing, developed) and types of developed educational activity. The specifics of crises in educational activity and the possibility of applying the principles and technology of structural-individual diagnostics in empirical research and practical work with students are discussed.

Keywords: educational activity, readiness for learning, normative crises of educational activity, structural-individual diagnostics.

Открытие кафедры психологии в Ярославском педагогическом институте в начале прошлого века оказало существенное влияние на развитие отечественной психологии, становление новых научных школ и направлений исследования психических явлений в различных сферах и видах деятельности. Ученые и преподаватели кафедры инициировали постановку новых научных задач и проведение оригинальных исследований, направленных на решение значимых теоретических и эмпирических задач, разработку новых исследовательских технологий и диагностических средств. Так, благодаря инициативе В.Д. Шадрикова, в 1983 было начато исследование феномена готовности к обучению и специфики учебной деятельности. Изначально ставилась прикладная задача – разработать методический комплекс для отбора детей шестилетнего возраста, готовых к обучению в 1 классе школы. Для решения этой задачи и получения научно обоснованного, достоверного заключения об уровне готовности ребенка к обучению, потребовалось проведение серии эмпирических исследований, направленных на определение психологической сущности предмета исследования, его специфики в разных возрастах и на разных уровнях образования, общих закономерностей и индивидуальных особенностей генезиса готовности к обучению. В ходе исследований установлена онтологическая связь феномена готовности к обучению и качественно-количественных характеристик учебной деятельности субъекта. Теоретические и эмпирические результаты многолетних исследований определили содержание концепции системогенеза учебной деятельности и готовности к обучению (Нижегородцева, Шадриков, Воронин, 1999; Нижегородцева, 2004; Нижегородцева, 2009; Нижегородцева, Шадриков, 2019). Концепция разрабатывалась в парадигме системного подхода, на основе теории системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова (Шадриков, 1982) и принципов метасистемной организации психики А.В. Карпова (Карпов, 2015а).

Базовым в концепции является представление об онтологической связи феноменов готовности к обучению и учебной деятельности. На психологическом уровне учебная деятельность анализируется как структура индивидуальных качеств субъекта, обеспечивающих реализацию учебной деятельности (учебно-важных качеств – УВК). Психологическая структура УВК начинает складываться в дошкольном возрасте на основе игры. Поступая в школу, ребенок выполняет специфический вид деятельности, отличный от игры, он учится, а не играет, и он должен быть готов к реализации учебной деятельности, психологическая структура УВК должна быть сформирована в соответствии с условиями и содержанием обучения на данном уровне образования. Степень сформированности психологической структуры учебной деятельности обуславливает уровень готовности ребенка к началу школьного обучения. По сути, понятие «готовность к обучению» синонимично понятию «готовность к учебной деятельности». Если структура УВК представляет собой имманентную характеристику учащегося и отражает его качественное своеобразие, то «готовность к обучению» можно соотнести с категорией «свойство» и рассматривать как внешнее проявление качественного своеобразия субъекта, которое объективируется в результатах деятельности (успешности обучения) и имеет индивидуальную меру выраженности. Исходя из сказан-

ного, готовность к обучению можно определить как интегральное/системное свойство индивидуальности, отражающее качественную специфику психологической структуры учебной деятельности учащегося.

Психологическая структура учебной деятельности соответствует общей архитектуре деятельности (Шадриков, 1982), включает качества разных уровней психики, которые объединяются в пять функциональных блоков: личностно-мотивационный, целевой, блок знаний и представлений, информационный и регуляционный. В генезисе психологической структуры учебной деятельности прослеживаются закономерности общие для всех видов деятельности. Так, в результате эмпирического исследования были выявлены стадии формирования психологической структуры учебной деятельности (первичная интеграция, дезинтеграция, вторичная интеграция), выявленные ранее В.Н. Дружининым в исследовании профессиональной деятельности (Дружинин, 1999), отражающие процессы перестройки структуры УВК в соответствии с учебными задачами. Установлено, что в процессе обучения психологическая структура УВК оптимизируется и приобретает свойства системы: уменьшается количество «сильных» связей УВК, структура становится более мобильной и готовой к перестройке в соответствии с новыми учебными задачами; базовые УВК, представляющие все функциональные блоки, образуют «ядро» структуры, обеспечивая ее стабильность; уменьшается количество ведущих УВК, непосредственно влияющих на результаты деятельности; на определенной стадии системогенеза успешность обучения начинает обеспечиваться не отдельными качествами, а их структурой, проявляется эффект системы.

Специфика учебной деятельности обусловлена тем, что она является универсальной основой для формирования психологической структуры новых видов деятельности. В процессе обучения учащиеся осваивают не только предусмотренный программой объем знаний, они осваивают виды деятельности, соответствующие дисциплинам учебного плана: деятельность чтения, деятельность письма, математическую деятельность и т.д. При этом психологическая структура новой деятельности закладывается и формируется в структуре УВК и на ранних этапах представляет собой комбинированную форму, которая обеспечивается УВК и компонентами структуры новой деятельности. Мотивы новой деятельности определяют начало ее формирования; например, только когда у ребенка появляется потребность научиться читать, он начинает осваивать чтение как деятельность. Относительную автономность новый вид деятельности приобретает, когда ее структура наполняется компонентами, специфицированными в отношении новой деятельности и учащийся, понимает и принимает ее цель. Освоение любого вида деятельности предполагает этап обучения, в ходе которого на основе освоенной субъектом учебной деятельности формируется новая для него деятельность. При этом происходит не только изменение компонентного состава, но и существенно меняется организация психологической структуры. Так в процессе профессионального обучения, в отличие от школьного, отмечается рост функционального значения и преобладание регулятивных механизмов в отношении когнитивных (Карпов, 2015б; Нижегородцева, Жукова, 2022).

Учебная деятельность зарождается в дошкольном возрасте в структуре сюжетно-ролевой игры (Божович, 1968; Якобсон, Доронова, 1988). Первоначально, играя в школу, ребенок выбирает роли и ситуации, не имеющие отношения к учебной деятельности (роль учителя, перемены, дорога в школу и т.д.). Постепенно его начинают привлекать роль ученика и учебные задания (письмо в тетради, счет и т.д.), появляется желание выучить буквы, цифры и писать их; «уроки» составляют основное содержание игры. Понимание и принятие учебной задачи, поставленной взрослым, является показателем формирования учебной деятельности у детей дошкольного возраста, в начале – в комбинированной (учебно-игровая деятельность), а затем – в элементарной форме как самостоятельного вида деятельности.

В онтогенезе учебной деятельности мы выделяем 3 стадии и соответствующие им формы учебной деятельности (элементарная, развивающаяся, развитая), каждая из которых обладает своей спецификой, обусловленной возрастными особенностями учащихся, содержанием, формой и условиями образования. Элементарная учебная деятельность, как отмечалось, начинает формироваться в дошкольном возрасте и свойственна учащимся первого года обучения. У ребенка, начинающего систематическое школьное обучение уже должна быть сформирована структура

индивидуальных качеств, обеспечивающая выполнение учебной деятельности на элементарном уровне. Эта структура еще не совершенна, избыточна, в ней присутствует большое количество «сильных» связей и ведущих качеств, оказывающих непосредственное влияние на успешность деятельности. На статистическом уровне проявляется эффект первичной интеграции: целостность структуры УВК есть, но структура еще не оптимальна, избыточна в силу того, что мобилизуются все возможные ресурсы учащегося на выполнение деятельности. В процессе обучения структура УВК перестраивается, проявляется эффект дезинтеграции структуры. В конце первого года обучения структура УВК оптимизируется в отношении компонентного состава (уменьшается количество УВК) и организации (уменьшается количество «сильных» связей, базовые качества, представляющие все функциональные блоки психологической структуры учебной деятельности, образуют «ядро» структуры); начинает проявляться эффект системы (отсутствуют ведущие УВК, результат обеспечивается функционированием целостной структуры УВК, а не отдельными качествами). У неуспешных (слабоуспевающих) учащихся психологическая структура учебной деятельности оказывается несформированной. Специфика элементарной формы учебной деятельности заключается в том, что ребенок не может выполнять ее самостоятельно без участия взрослого, это совместная деятельность ученика и учителя, в которой функции распределены между ними. В начале школьного обучения ученик обладает мотивацией учения, педагог – ставит учебную задачу, контролирует ее выполнение и оценивает результат. В ходе обучения функции педагога передаются учащимся, к концу первого года обучения в пределах частной задачи они уже могут управлять своей деятельностью и оценивать результат. Специфика развивающейся формы учебной деятельности (второй год обучения – окончание начальной школы) заключается в постепенном повышении самостоятельности учащихся в решении учебных задач и выработке индивидуального стиля учебной деятельности. По мнению Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова основная задача начального периода обучения – овладение учащимися учебной деятельностью, умением учиться (Эльконин, 1989; Давыдов, 1986). Развитая форма учебной деятельности характерна для учащихся основной школы, учреждений профессионального образования и взрослых. В ней мы выделяем два типа: учебную деятельность школьного типа и учебно-профессиональную деятельность. Специфика развитой формы учебной деятельности обусловлена: 1) снижением участия преподавателя в ее управлении и повышением самостоятельности самого учащегося; 2) учебная деятельность становится психологической основой для овладения новыми видами деятельности в соответствии с содержанием обучения, дисциплинами учебного плана и интересами учащегося. В современных условиях непрерывности образования и необходимости постоянного совершенствования собственных компетенций владение развитой формой учебной деятельности является решающим условием успешности профессионального развития, карьерного роста и благополучия в быденной жизни.

Смена форм учебной деятельности сопровождается нормативными кризисами учебной деятельности. Практика обучения показывают, что кризисы учебной деятельности проявляются на втором году обучения на новом уровне образования и сопровождаются снижением у учащихся успеваемости и мотивации, повышением субъективной трудности обучения. В ходе эмпирического исследования нами выявлено снижение показателей развития УВК и организации психологической структуры учебной деятельности у учащихся 2, 6 классов школы и у студентов 2 курса вуза. Психологический смысл и значение кризисов в развитии учебной деятельности обусловлены перестройкой психологической структуры учебной деятельности в соответствии с новым содержанием и организацией обучения. Нормативные кризисы учебной деятельности отличаются от возрастных кризисов по времени проявления и по причинам возникновения. Возрастные кризисы являются результатом развития в определенном возрастном периоде и обусловлены появлением психологических новообразований. Как правило, возрастные кризисы предшествуют переходу на новую ступень развития и являются его основанием, они возникают на протяжении всей жизни человека, независимо от образования. Причина возрастных кризисов и острота их протекания обусловлены противоречием социальной ситуации развития и возрастными новообразованиями (новыми потребностями) ребенка или взрослого человека; негативная кризисная симптоматика затрагивает прежде всего сферу отношений. Кризисы учебной деятельности наблюдаются после

начала нового этапа в обучении (как правило, через год) и являются феноменами перестройки психологической структуры учебной деятельности в соответствии с новыми условиями и содержанием обучения. Кризисы учебной деятельности проявляются только в процессе образования. Причина кризисов учебной деятельности – перестройка психологической структуры деятельности в соответствии с новыми требованиями, которая сопровождается снижением показателей успешности обучения. Острота протекания таких кризисов непосредственно зависит от уровня готовности учащегося к обучению в новых условиях, степени сформированности учебной деятельности.

Определение готовности к обучению как интегрального/системного свойства, отражающего индивидуальные особенности психологической структуры учебной деятельности учащегося, предполагает применение в эмпирических исследованиях и практической психодиагностике методов и технологий, позволяющих проводить анализ индивидуальной структуры УВК.

Современные методы диагностики, по сути, представляют собой симптоматическую диагностику, при этом диагноз ограничивается констатацией уровня развития того или иного психического качества, без указания связей с другими структурными компонентами и места в структуре деятельности и индивидуальности. Структурно-индивидуальная диагностика, в отличие от симптоматической, позволяет перейти от вероятностных моделей психического к анализу специфики взаимосвязей и функционального значения компонентов индивидуальной структуры конкретного субъекта. Один из путей разработки структурно-индивидуальной диагностики предложен А.В. Карповым (Карпов, 1998). Используя принятые в психометрике правило сигмы и правило унифицирования и стандартизации результатов политестового обследования, автор разработал технологию перевода результатов политестовой диагностики в форму индивидуализированной коррелограммы, что позволяет проводить структурный анализ результатов индивидуального обследования. В методике «индивидуальной коррелограммы» статистически обоснован вывод о том, что уровень развития компонента индивидуальной структуры качеств соответствует функциональному весу этого компонента в данной структуре.

На основе принципов структурно-индивидуальной диагностики разработаны и используются на разных уровнях образования три варианта методики комплексной диагностики готовности к обучению («КДГд» (Нижегородцева, 2011), «КДГш» (Нижегородцева, Калинина, 2018), «КДГс» (Нижегородцева, Жукова, 2015)), рассчитанные на учащихся разных возрастных групп: дошкольников, школьников, студентов, взрослых «учащихся». Результатами диагностики являются: Индивидуальный индекс готовности к обучению (ИИГ) и Индивидуальный профиль готовности к обучению. Их анализ позволяет организовать психологическое сопровождение учебной деятельности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащегося.

Библиографический список

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1968. 464 с.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва : Педагогика, 1986. 240 с.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. 368 с.
4. Карпов А. В. Психология принятия управленческих решений. Москва : Юрист, 1998. 440 с.
5. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5 т. Т. I: Метасистемный подход. Москва : РАО, 2015а. 546 с.
6. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5 т. Т. III: Функциональные закономерности. Москва : РАО, 2015б. 496 с.
7. Нижегородцева Н. В. Системогенетический анализ готовности к обучению. Ярославль : Аверс Пресс, 2004. 368 с.
8. Нижегородцева Н. В. Генезис психологической структуры учебной деятельности на разных уровнях образования // Проблемы системогенеза учебной деятельности: монография. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. С. 97-134.
9. Нижегородцева Н. В. Методика комплексной диагностики готовности детей к началу обучения в школе - «КДГд». Ярославль : РИО ЯГПУ, 2011. 56 с.

10. Нижегородцева Н. В. Методика комплексной диагностики психологической структуры учебной деятельности студентов и готовности к обучению в вузе / Н. В. Нижегородцева, Т. В. Жукова // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 1. Том II. С. 119-123.
11. Нижегородцева Н. В. Особенности психологической структуры учебной деятельности студентов в разные периоды цифровизации и дистанционного обучения / Н. В. Нижегородцева, Т. В. Жукова // Ярославский педагогический вестник. Серия «Психолого-педагогические науки». 2022. №4 (127). С. 160-167.
12. Нижегородцева Н. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста на этапе перехода в основную школу / Н. В. Нижегородцева, М. Н. Калинина // Сборник материалов четвертой национальной научно-практической конференции «Тьюторское сопровождение одаренного ребенка в открытом образовательном пространстве. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. С. 115-121.
13. Нижегородцева Н. В. Готовность к обучению в школе: теория и методы исследования / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков, Н. П. Воронин. Ярославль : ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1999. 248 с.
14. Нижегородцева Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к обучению в школе / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. 287 с.
15. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва : Наука, 1982. 183 с.
16. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
17. Яковсон С. Г. Психологические принципы формирования учебной деятельности у дошкольников / С. Г. Яковсон, Т. Н. Доронова // Вопросы психологии. 1988. № 3. С. 30-36.

УДК 159.9

Ю.П. Поваренков

СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К КЛАССИФИКАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА

Аннотация. В статье представлена классификация типов, видов и форм деятельности профессионала. Выделен профессиональный и метапрофессиональный тип деятельности и их различные виды. Показано, что профессиональная и метапрофессиональная деятельность может находиться в различных состояниях, включая формирование, функционирование, оптимизацию и развитие. Доказывается, что одним из условий повышения качества подготовки квалифицированных кадров является ориентация программ профессионального образования на формирование всего многообразия типов, видов и форм деятельности профессионала.

Ключевые слова: деятельность профессионала, типы, виды и формы деятельности профессионала.

Iu.P. Povarenkov

SYSTEMOGENETIC APPROACH TO THE CLASSIFICATION OF PROFESSIONAL ACTIVITIES

Abstract. The article presents the classification of types, views and forms of professional activity. The professional and metaprofessional type of activity and their various views are highlighted. It is shown that professional and metaprofessional activity can be in various states, including formation, functioning, optimization and development. It is proved that one of the conditions for improving the quality of training of qualified personnel is the orientation of vocational education programs towards the formation of a wide variety of types, types and forms of professional activity.

Keywords: professional activities, types, views and forms of professional activities.

За прошедшее столетие своего существования на кафедре психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского (Мазилев, 2022) проводились исследования различных актуальных проблем психологической науки. Но уже в 60-е годы двадцатого столетия при активной поддержке В.С. Филатова на кафедре определилось ведущее направление исследований, которое было связано с изучением психологического содержания различных видов профессиональной деятельности, а также - с изучением проблем профессиональной ориентации и трудового обучения личности.

Активизации исследований в рамках данного направления способствовало создание в 1964 при кафедре психологии ЯГПИ лаборатории психологии труда, трудового обучения и воспитания, которая за короткий срок стала головной для Министерства просвещения РСФСР и получила всесоюзную известность благодаря осуществляемым на ее базе исследованиям личности и деятельности развивающегося профессионала.

Одним из ведущих результатов проводимых исследований стало написание и защита кандидатских диссертаций по психологии большой группой молодых сотрудников кафедры, ставшими «в последствии яркими представителями ярославской психологической школы и всей отечественной психологии» (Мазилев, 2022, с. 3-4).

Фундаментальным итогом данного направления кафедральных исследований стала разработка В.Д. Шадриковым системогенетической теории профессиональной деятельности, которая получила признание отечественных психологов, представляющих разные научные школы и широко используется в ходе проведения современных теоретических и эмпирических исследований.

Вместе с тем в исследованиях сотрудников кафедры психологии ЯГПУ данного периода были обозначены и выявлены отдельные актуальные проблемы развития личности и деятельности профессионала, которые нуждаются в проведении дополнительных психологических исследований. К числу таковых относится проблема классификации типов и видов деятельности профессионала. Учитывая сказанное и соблюдая сложившиеся на кафедре традиции преемственности, в настоящей статье будет представлен один из возможных вариантов такой классификации.

В работах психологов доказано, что деятельность профессионала является ведущим механизмом его успешного становления и реализации. Именно поэтому устойчивое развитие и функционирование профессионала зависит от того насколько хорошо он освоил соответствующую деятельность и насколько она адекватна специфике решаемых профессиональных задач (Поваренков, 1998; Поваренков, 2016; Поваренков, 2017).

Сказанное достаточно очевидно. Проблема заключается в другом, какими типами, видами и формами деятельности должен владеть профессионал, чтобы обеспечивать свое устойчивое функционирование и формирование. Для специалистов в области психологии труда и организационной психологии такая постановка вопроса может показаться странной, т.к. для них очевидно, что основным тип деятельности, который реализует профессионал является деятельность профессиональная. С этим трудно не согласиться, но только ли профессиональную деятельность осуществляет формирующийся или сформировавшийся профессионал?

Чтобы ответить на этот вопрос обратимся к психологическому определению понятия «профессионал». А.К. Маркова характеризует профессионала как «человека, который овладел нормами профессиональной деятельности, профобучения и осуществляет их на высоком уровне... и следует профессиональным ценностным ориентациям; который изменяет и развивает свою личность и индивидуальность средствами профессии; который стремится внести творческий вклад в профессию...» (Маркова, 1996, с. 254).

Из определения следует, что профессионал решает, по крайней, мере два базовых типа задач. Первый тип четко обозначен в психологии труда - это создание духовных и материальных ценностей, соответствующих специфике конкретной профессии. Эти задачи традиционно называют собственно профессиональными и они решаются в рамках конкретной профессиональной деятельности. Второй тип задач - это задачи, ориентированные на формирование самого профессионала как субъекта профессионализации и профессиональной деятельности. Эти задачи, ис-

пользуя терминологию Мервиса и Холла (Holl, 1995), называют метапрофессиональными, а деятельность, в рамках которой они решаются, соответственно, может быть названа метапрофессиональной.

Профессиональная деятельность как разновидность деятельности трудовой подробно исследована в психологии труда: определена ее психологическая сущность, зафиксированы ведущие признаки, предложены многочисленные варианты классификаций, выделены многочисленные виды и подвиды и т.д.

Метапрофессиональная деятельность менее изучена и окончательный список ее видов еще не составлен. Тем не менее можно предположить, что метапрофессиональные виды деятельности ориентированы на решение конкретных задач профессионального и трудового пути личности. И именно специфика метапрофессиональных задач, которые решает профессионал является основой для дифференциации видов метапрофессиональной деятельности. В целях конкретизации видов метапрофессиональной деятельности уточним специфику профессионального и трудового пути.

Характеристика трудового пути личности. На данном уровне психологического анализа процесс становления и реализации профессионала рассматривается как часть жизненного пути человека и исследуется его влияние на трудовой путь человека.

Трудовой путь начинается с осознания необходимости трудиться, с принятия труда как ведущей формы развития и реализации человека. Такое принятие трудовой деятельности фиксируется человеком в известных установках типа «чтобы нормально жить человек должен трудиться» или «все работают и я должен работать» и т.д.

Заканчивается трудовой путь человека тогда, когда он сознательно отказывается от труда как одного из способов жизнеосуществления. Основные причины его нормативного завершения связаны со снижением или полной утратой трудоспособности человека как субъекта труда, с формированием негативного отношения к трудовой деятельности и т.д.

Для описания трудового пути используются такие понятия как трудоспособность, трудолюбие, отношение к труду, работоспособность, трудовой опыт, готовность к труду, общетрудовые знания, умения и навыки и т.д. Тем самым подчеркивается надпрофессиональная или метапрофессиональная сущность трудового пути. В качестве единиц измерения длительности трудового пути используется хронологический возраст человека. Он, как известно тесно связан (на уровне 0,90 и выше) с общетрудовым стажем, который рассматривается в качестве одного из видов профессионального возраста.

Характеристика профессионального пути. На данном уровне анализа изучаются закономерности становления и реализации профессионала в рамках конкретной профессии, специальности, организации, рабочего места или должности.

Профессиональный путь начинается с выбора профессии на определенном этапе трудового пути. Он может быть частью трудового пути, если человек несколько раз менял свою профессию, а может совпадать с трудовым путем, если человек не менял профессию и место работы в течение всей трудовой жизни. Заканчивается профессиональный путь либо на определенном этапе трудового пути, либо одновременно с ним. Основными причинами нормативного завершения профессионального пути является, прежде всего, изменение отношения человека к профессиональной деятельности и к себе как профессионалу, в нарастании профессиональной монотонии и появлении профессиональных деструкций.

На данном уровне анализа используются такие понятия как профессиональный опыт, профессиональные способности, профессиональная мотивация, профессионально важные качества, профессиональная одаренность, профессиональная пригодность и т.д. Тем самым подчеркивается специализированность профессионального становления, его зависимость от содержания и условий конкретной профессиональной деятельности.

Ведущим временным параметром измерения длительности профессионального пути является профессиональный возраст человека или профессиональный стаж, который, в отличие от общетрудового стажа, не всегда коррелирует с хронологическим возрастом.

Проведенный анализ свидетельствуют что в рамках трудового пути профессионал решает задачи, связанные с развитием субъекта труда, а в рамках профессионального пути - более специализированные задачи, связанные с формированием субъекта конкретной профессиональной деятельности.

И так, мы выделили профессиональный и метапрофессиональный тип деятельности профессионала, которые в соответствии со спецификой решаемых задач могут быть поделены на различные виды и подвиды. Однако на этом классификация деятельности профессионала не заканчивается.

Анцыферова Л.И., как один из авторов динамического подхода к анализу деятельности пишет, что любая «деятельность может быть понята как динамическое многофазное развертывание личности, как особый тип последовательности личностных преобразований, как закономерная смена ее функциональных состояний» (Анцыферова, 2006, с. 26). Говоря другими словами, в силу закономерностей динамичности, один и тот же вид профессиональной или метапрофессиональной деятельности, может по ходу ее выполнения находится в разных формах осуществления.

Опираясь на логику системного подходах ((Ракитов, 1977; Садовский, 1980) и многие другие), можно предположить, что любой вид деятельности профессионала в данный промежуток времени и в данной ситуации может осуществляться в формах либо формирования (образования, первичного развития), либо функционирования (реализации), либо оптимизации, либо преобразования (вторичного развития). Данные формы деятельности могут разворачиваться в определенной последовательности либо проявляться одновременно, но при ведущей роли одной из них

Поясним сказанное с учетом специфики каждой формы осуществления различных видов деятельности профессионала.

Состояние формирования деятельности. На данном уровне анализа исследуется образование психологической системы деятельности, накопление и оценка функциональной роли ее компонентов и элементов, стабилизация структуры. В процессе формирования будущая деятельность находится как бы в «разобранном» виде. Субъект осваивает элементы и компоненты деятельности, «собирает» из них ее целостную структуру, которая определяет уровень готовности субъекта к решению соответствующих профессиональных и метапрофессиональных задач. Тем самым обеспечивается эффективная реализация соответствующего вида деятельности профессионала.

Выделяется 3 этапа формирования деятельности или три субсостояния, в которых может находится осваиваемая деятельность: а) накопление и оценивание элементов и компонентов деятельности; б) стабилизация и структурирование компонентов в целостную систему деятельности; в) свертывание системы деятельности и ее архивация в форме адекватной специфике решаемых профессиональных и метапрофессиональных задач.

Состояние функционирования деятельности. В словарях различного уровня и формата, в специальной литературе функционирование системы определяется как деятельность, обусловленная предназначением системы. В ходе функционирования обеспечивается создание духовных и материальных продуктов, ради получения которых и формировалась данный вид деятельности. Подчеркивается так же, что в ходе функционирования не происходит смены ее цели и не происходит качественного изменения ее структуры. Функционирование является базовой формой осуществления различных видов профессиональной и метапрофессиональной деятельности субъекта труда, так как именно эта форма деятельности обеспечивает решение нормативных и индивидуальных задач профессионализации.

Поэтому, вполне оправданным является то, что любой вид профессиональной или метапрофессиональной деятельности ассоциируется, прежде всего, с состоянием ее функционирования.

Субъект труда, находящийся в состоянии формирования создает ресурсы необходимые для функционирования или реализации деятельности, а в ходе функционирования, реализации деятельности он использует эти ресурсы для решения профессиональных и метапрофессиональных задач.

Состояние оптимизации деятельности. Оптимальный в переводе с латинского означает «наилучший», соответственно оптимизация рассматривается как процесс поиска наилучшего варианта работы системы. В словарях оптимизация определяется как процесс максимизации целевой функции системы на основе имеющихся ресурсов и их реорганизации.

В состоянии оптимизации целью деятельности профессионала является отладка психологической системы деятельности в соответствии с ее целью и возможностями субъекта. В данном случае повышение эффективности деятельности профессионала достигается за счет имеющихся ресурсов, путем их реорганизации, через уточнение компонентов деятельности и выбора наиболее эффективных способов деятельности из числа освоенных, за счет выявления скрытых резервов и т.д. Данная форма активности профессионала традиционно определяется в психологии как регуляция или саморегуляция.

Саморегуляция это не спонтанная форма активности профессионала. Она включается в том случае, если субъект деятельности хочет или вынужден повысить ее эффективность, но не за счет качественных и кардинальных изменений, а за счет более точной настройки компонентов деятельности и их взаимодействия, за счет перегруппировки и реорганизации имеющихся ресурсов, за счет блокировки лишних или наиболее затратных способов деятельности.

Состояние преобразования (вторичного развития) деятельности. Если оптимизационных механизмов не достаточно для преодоления возникающих в ходе функционирования проблем, то к процессу управления деятельностью могут подключаться механизмы ее преобразования. В ситуации преобразования деятельность субъекта и сам субъект претерпевают качественные и количественные изменения. В данном случае могут меняться цели деятельности или содержание самой деятельности при сохранении старых целей. Не трудно заметить, что в данной ситуации происходит освоение качественно иных средств и ресурсов необходимых для эффективного выполнения соответствующих видов профессиональной и метапрофессиональной деятельности, а не приспособление имеющихся ресурсов к изменяющейся ситуации функционирования.

Основной причиной перехода профессиональной и метапрофессиональной деятельности из состояния функционирования в состояние преобразования (вторичного развития) является возникновение такой ситуации, при которой существующая система деятельности не обеспечивает эффективное решения задач профессионального становления и реализации личности и с этой проблемой не справляются оптимизационные механизмы.

Проведенный анализ позволяет представить все многообразие типов, видов и форм деятельности профессионала в виде обобщенной классификации. Ее анализ свидетельствует, что современная система профессионального образования, в основном, ориентирована лишь на формирование психологической системы функционирования профессиональной деятельности. Анализ учебных программ указывает на то, что в ходе профессиональной подготовки практически не уделяется внимание формированию других форм профессиональной деятельности, а также - формированию видов и форм метапрофессиональной деятельности.

Мы считаем, что именно в этом заключается главный (но не единственный!) недостаток современной системы профессионального образования, который оказывает существенное влияние на качество подготовки профессионала, на устойчивость и эффективность его функционирования в рамках самостоятельной деятельности.

Из сказанного следует естественный вывод, что создание условий для обучения профессионалов всему многообразию типов, видов и форм деятельности будет способствовать значительному росту качества подготовки персонала, повышению устойчивости функционирования и его готовности реагировать на современные запросы производства.

Библиографический список

1. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. Москва : Изд-во ИП РАН, 2006. 84 с.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 308 с.
3. Мазилев В. А. Филатов Василий Степанович: Методолог, психолог, организатор науки / В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. 223 с.

4. Поваренков Ю. П. Психологический анализ профессионального становления учителя на стадии обучения в педвузе // Ярославский педагогический вестник. 1998. № 1. С. 20-24.
5. Поваренков Ю. П. Системогенетический подход к выделению и классификации профессиональных задач личности // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 2. С. 127-134.
6. Поваренков Ю. П. Многообразие видов и форм деятельности профессионала // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 103-109.
7. Ракитов А. И. Философские проблемы науки: Системный подход. Москва : Мысль, 1977. 270 с.
8. Садовский В. Н. Системный подход и общая теория систем: статус, основные проблемы и перспективы развития. Москва : Наука, 1980. 240 с.
9. Hall D. T. The new career contract developing the whole person at midlife and beyond / D. T. Hall, P. H. Mirvis // Journal of Vocational Behavior. 1995. V. 35. P. 64-75.

УДК 159.9

Л.В. Светличная

ИССЛЕДОВАНИЕ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ТРУДАХ Л.В. ЧЕРЕМОШКИНОЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Аннотация. В статье рассматривается вклад Л.В. Черемошкиной в психологию памяти и мнемических способностей. Показаны теоретические и практические аспекты применения метода развертывания мнемической деятельности для изучения развития памяти детей и взрослых. Память рассматривается как система мнемических способностей и индивидуально-организованной информации. Мнемические способности понимаются как качественно-количественное своеобразие психических процессов, реализующихся разноуровневыми механизмами: генетически и врожденно обусловленными, мнемическими действиями и регулируемыми механизмами. Описаны свойства разноуровневых механизмов мнемических способностей. Мнемические способности представляют собой орудийную основу когнитивной сферы, которая характеризует человека одновременно как индивида, субъекта деятельности и личность. Показано, что память и мнемические способности функционируют и развиваются в соответствии с объективными и собственно психологическими (субъектными и субъективно-личностными) закономерностями. Теория мнемических способностей Л.В. Черемошкиной позволяет с принципиально иных позиций приблизиться к пониманию структуры интеллекта как системы когнитивных способностей и индивидуальным образом организованной информации. Теория мнемических способностей Л.В. Черемошкиной позволит глубже понять процессы памяти в теоретическом аспекте, а также дает возможности использовать полученные данные для практической работы психологов и педагогов.

Ключевые слова: память, способности, теория мнемических способностей, метод развертывания мнемической деятельности, функциональные, операционные, регулирующие механизмы.

L.V. Svetlichnaya

STUDY OF MNEMONIC ABILITIES IN THE WORKS OF L.V. CHEREMOSHKINA: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS

Abstract. The article examines the contribution of L.V. Cheremoshkina into the psychology of memory and mnemonic abilities. The theoretical and practical aspects of using the method of deploying mnemonic activity to study the development of memory in children and adults are shown. Memory is considered as a system of mnemonic abilities and individually organized information. Mnemonic abilities are understood as a qualitative and quantitative uniqueness of mental processes realized by multi-level mechanisms: genetically and innately determined, mnemonic actions and regulatory mechanisms. The properties of multi-level mechanisms of mnemonic abilities are described. Mnemonic abilities represent the instrumental basis of the cognitive sphere, which characterizes a person simultaneously as an individual, a subject of activity and a personality. It is shown that memory and mnemonic abilities function and develop in

accordance with objective and actually psychological (subjective and subjective-personal) laws. Theory of mnemonic abilities L.V. Cheremoshkina allows us to approach an understanding of the structure of intelligence as a system of cognitive abilities and individually organized information from a fundamentally different perspective. Theory of mnemonic abilities L.V. Cheremoshkina will allow a deeper understanding of memory processes in a theoretical aspect, and also provides an opportunity to use the data obtained for the practical work of psychologists and teachers.

Keywords: memory, abilities, theory of mnemonic abilities, method of deploying mnemonic activity, functional, operational, regulatory mechanisms.

В ряду замечательных отечественных психологов и педагогов обязательно стоит отметить ученого, который, несомненно, является не только теоретиком, но и практиком, исследования которого позволяют во многом разобраться в закономерностях развития и функционирования памяти. Таким исследователем является Л.В. Черемошкина. Ее подход к проблемам соотношения памяти и мнемических способностей заслуживает особого внимания.

Л.В. Черемошкина, продолжая традиции отечественной психологии и соглашаясь с С.Л. Рубинштейном, который заявлял о важности изучения психических процессов, психической деятельности, способностей во взаимосвязи, отмечает, что проблема способностей вообще и мнемических в частности – одна из острых и ключевых проблем современной психологии (Рубинштейн, 1973; Черемошкина, 2009; Черемошкина, 2021). Для изучения этой проблемы необходимо понимание способностей как психического и психологического явлений, создание теории способностей, характеризующей индивидуальное своеобразие личности. Отмечается, что при решении поставленных перед человеком задач формируется соответствующая этим задачам функциональная система разноуровневых механизмов. Благодаря такому подходу усиливается понимание различных аспектов в изучении способностей. Способности изменяются в ходе индивидуального развития и зависят не только от анатомо-физиологических свойств головного мозга. Общие способности – родовые свойства – присущи всем, не страдающим органическими болезнями, представителям человеческого рода. Степень индивидуальной выраженности способностей зависит от природных данных, которые развиваются в процессе онтогенеза и формируются с помощью воспитания, самовоспитания и саморазвития. Способности формируются при взаимодействии человека с окружающим миром.

Способности, безусловно, характеризуют индивидуальное своеобразие личности. Л.В. Черемошкина соглашается с Т.И. Артемьевой в том, что в психологическую теорию способностей могут быть включены разноуровневые компоненты: общие, специальные, индивидуальные (Артемьева, 1977). Л.В. Черемошкина признает перспективность концепции способностей В.Д. Шадрикова, который рассматривает их как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности (Шадриков, 1997). Б.Г. Ананьев в своих работах указывал на то, что развитие психических свойств – это развитие функциональных, операционных и мотивационных механизмов (Ананьев, 1960). Л.В. Черемошкина отмечает, что несмотря на выдающиеся исследования корифеев отечественной психологии (Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков, В.Н. Дружинин, и др.), проблема содержания такого понятия как «способности» нуждается в дальнейшем тщательном анализе (Ананьев, 1960; Артемьева, 1977; Рубинштейн, 1973; Шадриков, 1997; Черемошкина, 2009).

По мнению Л.В. Черемошкиной, для совершенствования практической деятельности необходимо постоянное отслеживание актуального состояния методологических проблем изучения мнемических способностей (Черемошкина, 2009; Черемошкина, 2019; Черемошкина, 2021; Черемошкина, 2022). При наличии большого количества исследований, увеличения количества экспериментальных данных, на сегодня все-таки нет достаточного теоретического их обоснования. Не оспаривая безусловное положительное значение имеющихся исследований разных видов способностей, Л.В. Черемошкина отмечает, что они не рассматриваются исследователями во взаимосвязи и зачастую не соотносятся между собой, на что, возможно, существует множество причин, таких, как интерес ученых-практиков к исследованию индивидуальности конкретного человека,

а ученых-теоретиков – к обобщениям. Такие причины ставят перед психологической наукой задачи совмещения методологического и теоретического подходов на принципиально иной основе.

В исследовании мнемических способностей, проведенного Л.В. Черемошкиной, участвовали несколько разновозрастных групп – от 10 до 40 лет. В результате данного исследования были выявлены показатели диагностики и развития мнемических способностей (Черемошкина, 2009).

Во-первых, было доказано, что продуктивность функциональных механизмов является индивидуальной характеристикой.

Во-вторых – время включения в процесс запоминания операционных механизмов. При осознании проблемы, которая не позволяет воспроизвести материал, включаются операционные механизмы. Выбирается самый подходящий вариант обработки материала и планируется реализация, осознается структура бессмысленной фигуры. В такой период времени возможно ухудшение продуктивности запечатления, особенно у детей, однако с возрастом эта тенденция проявляется в значительно меньшей степени.

В-третьих, набор применяемых способов запоминания и воспроизведения является одним из показателей развития мнемических способностей.

В-четвертых, субъект должен уметь управлять процессом запоминания с применением способов организации материала, в этом умении выражается уровень развития регулирующих механизмов. Как правило, внешняя регуляция зависит от мотивов (установок, интересов, и др.) личности. Исследование мнемических способностей, в том числе, показало, что операционные механизмы соучаствуют в планировании, оценке и коррекции результатов.

В-пятых, мнемическая деятельность достигает максимальной эффективности при наличии системы функциональных, операционных и регулирующих механизмов.

Л.В. Черемошкина при составлении экспериментального материала для исследования мнемических способностей предлагает подбирать такой материал с учетом жизненного опыта субъекта мнемической деятельности. Это необходимо при создании методики, которая вычленяет процессы запоминания как с опорой на функциональные механизмы, так и благодаря функциональным и операционным механизмам. Условное деление запоминаемого материала на виды: вербальный осмысленный, вербальный бессмысленный, невербальный осмысленный, невербальный бессмысленный, не всегда способствует достижению цели исследования. Поэтому Л.В. Черемошкиной был предложен материал для запоминания, состоящий из различных (прямых, кривых и др.) линий. Наибольшую трудность вызывало повторение кривых линий, особенно детьми (от 10 лет). После проверки были отвергнуты и некоторые другие варианты, и оставлен тот вариант, в котором были прямые пересекающиеся линии. В их расположении отсутствовали закономерности, не было какого-либо узнаваемого или законченного изображения, но имелось большое количество пересеченных линий. В результате получилось десять карточек с фигурами для запоминания нарастающей сложности, которые можно назвать абстрактными. Они доступны для повторения людьми разного возраста и дают возможность диагностики мнемических способностей в онтогенезе (Черемошкина, 2009).

Процесс запоминания подчинен различным закономерностям. Функциональные механизмы являются ведущими, если запоминание не зависит от субъектной и субъективно-личностной регуляции. Стоит отметить, что их деятельность обусловлена физиологической, психологической, биофизической, и др. составляющими. Функциональные механизмы мнемических способностей в онтогенезе развиваются, трансформируются, меняют свою сущность, изменяя тем самым продуктивность памяти как процесса.

Традиционно мнемические процессы можно условно кратко сгруппировать следующим образом: 1. Восприятие информации. 2. Фаза кратковременной памяти. 3. Переход кратковременной памяти в долговременную (т.е. консолидация). 4. Долговременная память. 5. Извлечение и использование информации.

Функциональные механизмы на разных стадиях мнемического процесса проявляются различно (Черемошкина, 2009).

Метод развертывания мнемической деятельности показал, что функциональные механизмы обладают свойствами: индивидуальной мерой выраженности, неосознаваемостью действия, пластичностью, наличием взаимосвязей с операционными и регулируемыми механизмами. Свойства функциональных механизмов достаточно противоречивы: их продуктивность, как показало исследование разных возрастных групп, достаточно изменчиво. Функциональные механизмы мнемических способностей тесно взаимосвязаны с регулируемыми. Кроме того, несмотря на то, что функциональные механизмы находятся на бессознательном уровне психической активности, результат их проявлений может осознаваться.

Результат мнемической деятельности может быть достигнут как благодаря функциональным и операционным механизмам, так и функциональным, операционным и регулирующим механизмам, работающим в системе.

Операционные механизмы исследуются по следующим направлениям: способы запоминания, условия проявления, структура мнемического действия. Приемы организации, кодирования информации можно отнести к операционным механизмам мнемических способностей.

Операционные механизмы, осуществляющиеся на разных уровнях отражения действительности, разделяются на виды: группировка (разделение на группы по различным признакам, напр., по смыслу); опорные пункты (тезисы, примеры, заголовки); мнемический план; классификация; структурирование; систематизация; схематизация; аналогия; мнемотехнические приемы (способы запоминания); перекодирование (проговаривание информации); достраивание запоминаемого материала; серийная организация материала (по объему, времени, в пространстве); ассоциация (сходство, смежность).

Исследование данных механизмов происходит по нескольким показателям, таким как: скорость их включения в процесс запоминания (качественный показатель), набор применяемых механизмов (качественный показатель), управление процессом запоминания (качественный показатель), эффективность мнемической деятельности на основе функциональных, операционных, регулирующих механизмов (количественный показатель).

Качественные показатели характеризуют уровень развития и своеобразие операционных механизмов. Количественный в свою очередь характеризует эффективность применения – скорость запоминания и правильное воспроизведение (Черемошкина, 2009).

Операционные механизмы характеризуются следующими качествами, проявляющимися в системном взаимодействии с функциональными и регулируемыми механизмами: 1. Осознаваемость. 2. Эффективность проявления операционных механизмов качественно и количественно индивидуальна. 3. Направленность на перцептивный анализ запоминаемого материала относительно стабильна. 4. Конгруэнтность запоминаемому материалу.

Уровень развития и продуктивность операционных механизмов проявляются в перечисленных выше показателях. Доказано, что уровень развития операционных механизмов и продуктивность запоминания соответствует уровню развития интеллекта. Качественная специфика операционных механизмов определяется качественной спецификой познавательных и интеллектуальных процессов. Л.В. Черемошкина показала на экспериментальном уровне, что мнемические способности и интеллект являются открытыми системами (Черемошкина, 2002; Черемошкина, 2009).

Л.В. Черемошкина выделяет положения, необходимые для анализа мнемических способностей: 1) операционные механизмы – системы умственных действий; 2) операционные механизмы – способы решения мнемической задачи; 3) операционные механизмы – мнемические схемы, определяющие стиль запоминания (относительно стабильную характеристику): внешне направленные и внутренне направленные; 4) операционные механизмы определяют уровень обработки материала (перцептивный, образный, мыслительный).

Отмечается наличие связи операционных механизмов со своеобразием познавательной деятельности, что является объективной закономерностью. Характер и эффективность мнемической деятельности лежит в основе субъектных закономерностей функционирования мнемических способностей (Черемошкина, 2009).

Регулирующие механизмы взаимодействуют с мотивами личности, Я-концепцией, волей, и др. Действия обработки запоминаемого материала и регуляции тесно взаимосвязаны между собой. Благодаря проведенному эксперименту выявлена последовательность разворачивания регулирующих действий: внимательность и готовность; сосредоточенность, готовность к работе, исключение помех и раздражителей; концентрация внимания и планирование.

Интересно, что через несколько лет все испытуемые в разных вариантах повторили ранее изученный материал – он реконструировался и упрощался, фигуры тяготели к завершению и симметрии (Черемошкина, 2009; Черемошкина, 2022). Исследование показало, что регулирующие механизмы имеют следующие характеристики: являются следствием развития операционных механизмов; влияют на результат мнемической деятельности благодаря управлению процессом переработки информации; могут проявляться относительно независимо от операционных механизмов.

Существуют варианты регуляции мнемических процессов. Во-первых, когда несознаваемая внешняя регуляция взаимодействует с неосознаваемой внутренней, это относится к сущностному механизму объективных закономерностей. Во-вторых, неосознаваемая внешняя регуляция детерминирует осознаваемую, что характеризует механизм субъективно-личностных закономерностей. В-третьих, осознаваемая внешняя регуляция детерминирует произвольную, которая обеспечивает применение операционных механизмов, что тоже характеризует механизм субъективно-личностных закономерностей. В-четвертых, осознаваемая внешняя регуляция детерминирует стереотипное применение операционных механизмов (вариант взаимоотношений субъективных и субъективно-личностных тенденций в когнитивной сфере).

Мнемические способности развиваются благодаря развитию и изменению системы функциональных, операционных и регулирующих механизмов. Несомненно, важным является развитие операционных механизмов, которые в свою очередь влияют на функциональные и регулирующие механизмы, повышая тем самым их возможности (Черемошкина, 2009).

Функциональная система мнемических способностей рассматривалась с различных точек зрения, но описанные этапы не могут охватывать весь онтогенез. На первом уровне запоминание происходит с опорой на функциональные механизмы. На втором уровне в структуре памяти появляются операционные механизмы. На третьем уровне процесс запоминания формируется как деятельность. На четвертом уровне важна роль мышления. Теория мнемических способностей Л.В. Черемошкиной, позволит глубже понять процессы памяти в теоретическом аспекте, а также дает возможности использовать полученные данные для практической работы психологов и педагогов.

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. Москва : АПН РСФСР, 1960. 486 с.
2. Артемьева Т. И. Методологический аспект проблемы способностей. Москва, 1977. 184 с.
3. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Проблемы общей психологии. Москва, 1973. 424 с.
4. Шадриков В. Д. Способности человека. Москва; Воронеж, 1997. 288 с.
5. Черемошкина Л. В. Психология памяти. Москва : Аспект Пресс, 2009. 309 с.
6. Черемошкина Л. В. Способности и проблема структуры интеллекта // Ученые записки. Москва : Изд-во МГСУ, 2002. № 4. С. 83-88.
7. Черемошкина Л. В. Теория и методика воспитания. Развитие внимания и памяти ребенка. Учебное пособие. Москва : Юрайт, 2019. 277 с.
8. Черемошкина Л. В. Соотношение теории и метода в психологии мнемических способностей // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2021. № 3. С. 79-87.
9. Черемошкина Л. В. О соотношении общих, частных и специальных способностей / Л. В. Черемошкина, Л. В. Светличная // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 2. С. 94-100.
10. Черемошкина Л. В. Непосредственное воспроизведение и отсроченное припоминание в экспериментальных условиях // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 3. С. 126-131.

11. Черемошкина Л. В. Обработка и запоминание невербального бессмысленного материала при ограничении времени экспозиции // Сенсорные системы. 2022. Т. 36. № 4. С. 322–337.

УДК 14

П.В. Сизинцев

УЧЕНИЕ О ЛИЧНОСТИ, РАЗРАБОТАННОЕ ПРОФЕССОРОМ ПСИХОЛОГИИ КДА И.П. ЧЕТВЕРИКОВЫМ В СВЕТЕ ИДЕЙ О ЧЕЛОВЕКЕ И БЫТИИ М. ХАЙДЕГГЕРА

Аннотация. На протяжении длительного периода времени имя крупного русского ученого в сферах православного теизма и христианской философии, профессора экспериментальной психологии Киевской Духовной Академии И.П. Четверикова находилось в незаслуженном забвении. Его первый научный труд вышел в 1903 г. в Российской Империи («Учение о Боге, как личном существе»), а итоговый в 1955 г. в Париже («Православная Церковь» на французском языке). На протяжении десятков лет он был профессором философии и психологии Киевской Духовной Академии, Киевского Университета, Свято-Сергиевского Парижского Православного Богословского Института. Профессор был учеником германской школы экспериментальной психологии В. Вундта и Г. Мюллера. Кроме того, он вел переписку с Л.И. Шестовым, переписывался с академиком АН СССР В.И. Вернадским. Статья рассматривает вопросы его научного творчества (учение о личности, христианский теизм, умозрительная психология), преимущественно в свете идей немецкого философа М. Хайдеггера. Оба мыслителя понимали «личность» как духовную сферу активного существования конкретного человека и проявлений его человеческого «Я» в виде самосознания и творчества, забот и переживаний, веры и любви, понимания и страха.

Ключевые слова: профессор, Четвериков, жизнь, события, духовная академия, эмиграция, личность, психология, вера и любовь.

P.V. Sizintcev

THE DOCTRINE OF PERSONALITY DEVELOPED BY KDA PSYCHOLOGY PROFESSOR I.P. CHETVERIKOV IN THE LIGHT OF IDEAS ABOUT MAN AND BEING BY M. HEIDEGGER

Abstract. For a long period of time, the name of a major Russian scientist in the fields of Orthodox theism and Christian philosophy, Professor of experimental psychology at the Kiev Theological Academy, I.P. Chetverikov, was undeservedly forgotten. His first scientific work was published in 1903 in the Russian Empire («The Doctrine of God as a personal being») and the final in 1955 in Paris («The Orthodox Church»). For decades, he was a Professor of philosophy and psychology the Kiev Theological Academy, Kiev University, St. Sergius Paris Orthodox Theological Institute. He was a student of the German school of experimental psychology, W. Wundt and G. Muller. In addition, he corresponded with L.I. Shestov and corresponded with the academician of the USSR Academy of Sciences V.I. Vernadsky. The article examines the issues of his scientific work (the doctrine of personality, Christian theism, speculative psychology), mainly in the light of the ideas of the German philosopher M. Heidegger. Both thinkers understood «personality» as the spiritual sphere of the active existence of a particular person and the manifestations of his human self in the form of self-awareness and creativity, worries and experiences, faith and love, understanding and fear.

Keywords: Professor, Chetverikov, life, events, spiritual Academy, emigration, personality, psychology, faith and love.

Учение о личности, разработанное профессором психологии КДА, магистром богословия И.П. Четвериковым рассматривалось им в свете критики идей психологизма Э. Гуссерля, и онтологически-экзистенциальных представлений М. Хайдеггера. Хотя немецкий философ «онтологии

бытия», не упоминался им в своих научных трудах, в отличие от основателя феноменологии Э. Гуссерля (Четвериков, 1905, с. 121-122), с которым И.П. Четвериков, будучи доцентом КДА, работал в одном университете во время своей 2-летней научной командировки (Стоюхина, Мазилов, 2018) в 1906-1908 гг., тем не менее представления о жизни человека, как основная характеристика человеческого существования у него четко разделялись с понятием бытийствования. Вероятно, это была общая тенденция развития человеческой мысли того периода, связанная с новым взглядом на метафизику человека. Человек предстал субъектом творческого подхода к жизни, а не конструкцией механической схемы телесности и душевности, которой следовало дорасти до духовного уровня бытия. Сам по себе творческий процесс как переживание есть глубокое приобщение к высшим этическим и эстетическим ценностям бытия, имеющим метафизический источник. При этом, феномен жизни является динамическим проявлением личности, характеризующим непрерывную изменчивость и сокрытие прошлого в настоящем человека. Его с детства следует обучать навыкам любви, ориентировать на самореализацию, становление самоидентичности в социуме и в духовной жизни. И наоборот, крайне душепагубно разжигать в людях страх и беспомощность, жестокость и слепую подчиненность, священный милитаризм. И.П. Четвериков был искренне рад за тех людей, которые находят себя в жизни, за тех, кто не боится изменять в своем существовании то, что человеку совсем не подходит. По его учению, личностный индивидуум умеет ставить и реализовывать свои цели, а не чужие, - указанные человеку извне в семье или навязанные властью. Помощь в этом процессе самоидентификации может иметь, как социально-психологический, так и духовный характер. В духовности человека важно умение сопереживания другому, совершаемое воздействием в виде молитв и бесед на образ Божий или идеальное «Я» в человеке. Именно личность определяет процесс, в самоактуализации которого человек познает свою сущность, реализуя свои неповторимые способности. Подлинные качества жизни - это забота о других, творческая неудовлетворенность, желание своего развития, стремление идти даже дальше своих затаенных желаний, которые опережают поток жизни. Поэтому, одни человеческие проявления должны постоянно сменяться новыми, интересными впечатлениями от жизни.

Перемена является результатом бесконечной плодотворности жизни, но и итогом противоречия, где вечное становление коррелирует с объективным самоутверждением своих проявлений. Главное, чтобы «в единстве» человека существовал и поддерживался «закон для всех проявлений» (Галич, 1834, с. 52, с. 59) его. Один из первых русских философов-антропологов А.И. Галич постоянно апеллировал к «самодействующему внутреннему началу, которое направляет природное и человеческое развитие по движению особенной силы, - животворной» (Галич, 1834, с. 52, с. 59), обретая стремление и «решительные порывы к свободе». Для человека, необходимы сознание самого себя, внутреннее согласие воли человека с самосознанием, стремление к вере и любви, свободе и творчеству, ответственности и духовному идеалу. Здесь очевидна интуиция, развернутая в XX в. у протопресвитера В.В. Зеньковского и профессора психологии КДА И.П. Четверикова, коррелирующая с радикальностью философского вопрошания М. Хайдеггера на грани мышления и сознания. Речь идет о поиске смысла бытия и человеческому подходу к нему, наличию в индивидууме и социуме соответствующих духовных предпосылок. Прослеживалась эта взаимосвязь бытия и сущего именно в человеке, - в смыслах того, что дает сущему – человеку и его деяниям – сбыться в действительности земной жизни человека. «Мыслью осуществляется отношение бытия к человеческому существу. Мысль не создает и не разрабатывает это отношение. Она просто относит к бытию то, что дано ей самим бытием» - писал М. Хайдеггер. Отметим, что католическая традиция христианства начиная с Фомы Аквината окончательно зафиксировала идею о том, что бытие - это Бог и тем закрыло предмет исследования в богословии. Бог, по мнению средневековых схоластов, бытийствует, а человек существует метафизически. Категории сущности и субстанции, воля и разум, тело и душа оттеснили персону человека и ее личностное бытие. Между тем, сама идея о двух разных ступенях личностного бытия – изначальной статической и разворачивающейся динамически с рождения исходит из предположения о личности как о бессмертной живой основе метафизической сущности, но и – динамически антропологической категории бытия. В человеческой личности по И.П. Четверикову, следует различать склонный к

идеалу фундамент и эмпирическую надстройку опыта проживания. Находясь в постоянной динамике, в движении своего «маятника личности», человек изменяет содержание своей жизни. Смерть при этом есть форма само-отношения к самому себе, что и утверждал позже М. Хайдеггер через свое понятие *Dasein*. Именно самосознание «Я» по учению профессора психологии И.П. Четверикова о личности поддерживает в человеке внутреннее единство тела и души, задавая непрерывность личностного бытия, его стремление к улучшению себя. В свою очередь изменяемое содержание жизненного опыта определяет качество самой жизни. Ибо, ее созидание является тем более полным, чем лучше человек умеет размышлять о том, что он делает. Рефлексия, как направленность сознания на себя является фундаментальным свойством качества жизни человека, определяющего степень его достоинства и свободы. Бытие не нужно подменять сущим, проговаривание бытия не должно отдалять его личное понимание. Пора изменить традиционное отношение к человеку и его личностному бытию:

«Отношение это состоит в том, что мысль дает бытию слово. Язык есть дом бытия. В жилище языка обитает человек. Мыслители и поэты — хранители этого жилища», - указывал М. Хайдеггер. Человек призван освоить в своей жизни способ феноменологического видения бытия, и сделать это может только его личностная основа. Личность представляет собой особую онтологическую область человеческого бытия, выход за пределы которой чреват потерей человеком своей сущности и обесмысливанием самой жизни. Одна часть человеческого сознания, «эмпирическая личность» формируется извне, под воздействием физической, социальной и духовной сфер его земного пути. Вторая часть сознания, «идеальная личность» существует с мига его рождения, включая в себя как исток духовной жизни и нравственности представления об идеалах, одним из которых является любовь. Чувство задушевности, как стремление эмпирической личности раскрыть в себе то, что превышает собственные пределы и приблизиться к богоуподоблению, отрицается технократической цивилизацией. Ей претит тайна личности — незримость, метафизическая неопределимость, невозможность соответствовать изощренной технологии или уложиться в рациональный алгоритм. Разворачивание событий мысли не должно приводить к забвению бытия в сознании человека. Ему нужно иметь эмпатию, которая одинаково поможет понять и свою семью, и начальника, и друзей, и недругов. А через это понять и уразуметь самого себя - достигая смирения. Если не будет здоровой оценки человеком самого себя, то нигде он не сможет найти себе покоя. И не сможет обрести любви Божией, которая влечет человека к спасению души, обуславливает спасение рода человеческого в жизни вечной и преобразует внутреннего человека из «ветхого» в «нового». Ибо как раз посредством «внутреннего» человека возможна встреча с абсолютным Богом. У блж. Августина пребывание Истины было во «внутреннем» человеке, ибо, в свете, озаряющем разум, он увидел условие истинности человеческого познания, а в разумной способности души - способ естественной связи с умопостигаемым миром и с Богом. Ибо, вера и святость, пробудив жажду богообщения, устремляют разум к высшему, дабы направить его к восхождению от недостойных предметов к совершенству. В высшей части души есть искра первоначального Разума, «глубина души», но не нечто запредельное разуму, а высшая часть его, внутренний свет сущности вещей как их истинное бытие в Боге. Все существует только вследствие благодатного действия Пресвятой Троицы, совершаемого в тайной глубине творения, отгороженной от внешней сферы реальности. Несовпадение сущности и существования в тварном мире касается и человеческого бытия, где оно выражено разделением «внешнего» и «внутреннего» человека. Существование соответствует «внешнему» человеку, а сущность — «внутреннему», Данная идея соединяет картину души апостолов Павла и Петра с проблематикой М. Хайдеггера и учением И.П. Четверикова. Понятие «внутреннего» человека имплицитно присутствует в глубине духа, где происходит личная встреча, «динамическая реальность», где божественное и сотворенное находятся в нераздельной неслиянности, неизменной неразлучности. Метафизика бездны человеческого духа открыла путь к новому видению личности, к оригинальному обоснованию личностной индивидуальности. Понятие «индивидуум» в данном дискурсе заключено в границы обособленной части природы: он составляет природу человека, к которой принадлежит. Человек, как индивид, определяемый своей природой, действующий в силу своих природных свойств, наименее «личностен». А к забвению приводит метафизический подход к сущему, оканчивающийся современной

апологией техники, высшей функцией которого объявляются расчетные возможности и калькуляция, методология и нигилистическое отрицание ценности человеческой жизни. Культ материального благосостояния и социального успеха воспитывает из людей социальных и религиозных марионеток, он подминает под себя духовные ценности и тормозит главное для человека – «осуществление открытости бытия», когда философы и поэты «дают ей слово в речи, тем сохраняя ее в языке. Человек – пастух бытия, который ни с чем не расстается, он только приобретает, прикасаясь к истине бытия» (Хайдеггер, 2020). Сама личность человека непостижима как божественный свет, пронизывающий всю человеческую природу и даже понимание ее элементов, продолжает содержать таинственное для сознания человека. Это соотносится со святоотеческим преданием, что максимально сокровенное является и самым откровенным, отражая диалектику сознания и бытия, ресурсы тайн глубинных смыслов.

Именно тайна личности, ее соотнесенность с Богом является онтологическим барьером для превращения человека в социально-технически-управляемое существо. Высшие ценности и запредельные смыслы часто мешают упорядоченно-механической жизни по заведенным незыблемым правилам, очерченным разумно-рациональным миром. Даже в неудачах существующего есть нечто примиряющее с жизнью. Личность человека при этом проявляется, как личное начало бытия, сформированное в эмпирических переживаниях, выраженное в самосознании «Я», проявленное в личных свойствах, представлениях об идеалах и его творческо-трудоу и нравственной деятельности. При этом «любое психическое переживание в сознании человека зависит не только от предшествующих ему, но от всей прошлой индивидуально-родовой жизни» (Четвериков, 1913, с. 57). Существование его личности при этом представляет собой способ проявления человеком в жизни уникальной субъектности, целостности самосознания, свободы и творчества, веры и любви через стремление к нравственной жизни. Это помогает развить власть человека над самим собой, которую Бог «по преизбытку чести, предоставил в нашей быть власти. Ибо сие есть произволение самовластное состоящее в свободе мысли» (Григорий Нисский, 2003, с. 226-227). Личностное восприятие в России И.П. Четверикова всегда искало в лице человека его подлинный лик как источник внутренней сути и света образа Божия и отторгало личину как основу для различных масок поведения человека. Подлинное личностное начало «лика» всегда причастно абсолютно-божественному. Оно задает ориентир и ценность, смыслы и цели, удовлетворяя духовные потребности, и приводит к гармонии переживания и их взаимосвязи. Ибо человек обретает связь с Богом при молитве, участии в Таинствах православной Церкви, проявлении глубинного «Я» личности как образа Божия в диалоге богообщения. Элемент этого абсолютного состава в душе человека, соединенный в благодати с Создателем, имеет характер субстанциальности и уникальной индивидуальности бытия. Сокровенное как «идеальная личность» и опыт человеческого переживания как «эмпирическая личность» образуют онтологический горизонт единства личности в ее самосуществлении на принципе любви как личностно-созидающей силы. Раскрытие своим образом жизни черт образа Божия в человеке является проявлением личности как формы духовного бытия, проектирование своего эмпирического опыта переживаний на идеальный пример богочеловека Иисуса Христа. Ибо возможность жить, как личность представляет собой небытие, содержащее в себе условия последующего перехода к бытию, укорененность потенциала во времени. В процессе подобного переосмысления себя в человеке происходит аксиологическая переоценка, изменение оценочных суждений, проверка иерархии высших ценностей, нравственное определение направления бытия, корректировка личной самоидентификации. И.П. Четвериков жил и формировался как религиозный философ и психолог в самый смутный период императорской России начала XX в., окончившийся мировой войной и социальной катастрофой февральской революции и октябрьского переворота 1917 г. Богословие обращалось к схоластической доказательности там, где богослову или хотя бы священнику следовало открыто и подробно говорить о религиозных и даже мистико-психологических переживаниях верующих масс. Отсюда следовал и взлет атеистических умонастроений, состоящих как раз из гамм человеческих переживаний, помноженных на социальную практику, с ее двоякостью. Эти переживания людей, исходя из подлинных причем, религиозных, потребностей человека не находили удовлетворения в тех церковно-христианских ответах, которые предлагала людям царская церковная система – от богословов до клириков. И

это привело к массовому отходу людей Российской империи именно от церкви, заменив веру в Бога верой в марксизм, в коммунизм, в «социализм с человеческим лицом», - вплоть до XXI в. Даже в школах догматического богословия императорской России, вера определялась лишь как отвлеченная способность ума, своеобразный образ мышления, безусловно требуемый от любого православного.

И это неизбежно кончалось определением атеистических идей, как примитивного выявления воли злых или безумных «врагов веры» - вполне якобинский подход к противостоящим христианству идеям! Совпадала даже терминология: у якобинцев – «враги народа», у православной иерархии – «враги вероучения». Атеизм ложно считался психическим отклонением человека, только умственным выражением порочности, а также действием и следствием демонического влияния, - то есть проблема уводилась из человеческой души в сторону умозрительно-теоретических антихристианских обвинений в бесовстве или язычестве. А между тем, очевидным фактом является то, что идентичность личности систематически изменяется, стабилизируя представления человека о самом себе, обеспечивая их тождественность, последовательность и преемственность. Функция личности раскрывается в причастности к тайне гармонии бытия трех типов переживаний в едином эмпирическом сознании человека, в ориентировании смыслов его целостного бытия по образу Божию. Самосознание в этой внутренней жизни принимает человека таким каков он есть с обыденно-эмпирической стороны. Но с идеальной стороны оно критически оценивает деятельность «внешнего» человека, стремясь через «нового человека» его усовершенствовать. «Он, - учил М. Хайдеггер, - приобретает необходимую бедность пастуха, чье достоинство покоится на том, что он самим бытием призван к сбережению его истины. Это призыв, из которого происходит брошенность Dasein «вот-бытия» в обрамлении хайдеггеровских переливов стилей и нюансов его усилий мысли, выводящей искажение понятия бытия у человека от Платона. Ибо, «человек в своей бытийно-исторической сути есть сущее, чье бытие, будучи экзистенцией, заключается в обитании вблизи бытия. Человек — сосед бытия». Симптоматично, что в классической российской религиозной психологии главными причинами российского безверия полагались, по мнению митрополита Макария (Булгакова):

= неестественное и превратное раскрытие и направление духовных сил:

- человеческого ума, находящегося под влиянием «вольнодумных и богохульных сочинений и разговоров», ведущихся отдельными людьми,

- человеческой воли, находящейся, якобы, под влиянием «своевольной и безнравственной жизни» (Макарий, 1852, с. 28).

Кстати, и по мнению его иерарха-современника епископа Сильвестра (Малеванского), «Кто идет против догматов церкви, тот:

= идет против богоучрежденной власти церковной власти,

= становится вместе с противником всей церкви, посягающим на ее жизнь и целость»,

= является «налагающим руки и на свою собственную духовную жизнь»,

= проявляет «открытое, сознательное и намеренное противоборство ее внутренним жизненным началам» (Сильвестр, 1892, с. 22-23).

Проблема подобного восприятия атеизма со стороны «царского богословия» состояла в том, что излагаемое его представителями учение об Иисусе Христе и Пресвятой Троице базировалась на динамической христианской мифологеме, которая включала концепт понятия «Абсолютного Бога», восходящий к идее Гераклита, и интерпретированный немецкими мистиками В.Ф. Шеллингом И.Я. Баадером. В границах этого подхода возможна внутренняя трагичность Абсолюта с обоснованием в нем творческой динамики прото-движения, как «признака совершенства бытия», а не восполнения недостаточности. Именно при этой предпосылке время становится метафизичным, возникает необходимость в свободе как таковой, включая свободу обретения зла, совершенного падения в грех, а, следовательно, и необходимость истории человечества в принципе. При этом открытие истины дается человеку по частям, постепенно развивая его сознание и мышление, помогая узнавать естественное богословие Христа даже в отдельных явлениях из языческих традиций. К сожалению, для религиозной мысли, все христианские конфессии работали как «сло-

жившиеся клерикальные организации», требуя от верующего, - но особенно от монашества и священства, - максимального послушания, отказ от которого делает человека «еретиком и отлученным» церковной иерархией. Имеет место «насилие над совестью... для того, чтобы во всем покориться» (Мейер, 1909, с. 6, с. 60-61) руководящим указаниям институции. В подобных обстоятельствах в России в 1907 г. возникли даже предположения, что утверждение понятия «человеческая личность», якобы приведет к оскудению веры в человеке. И.П. Четвериков всем своим научным творчеством активно противостоял этим обскурантистским взглядам. Ибо, потребности связи в человеке между священным и мирским покрываются как раз верой, которая конкретизирует представления о предметности святых людей и вещей. «Вера приносит душе величайшее счастье, укрощая волю, усыпляя страх смерти и глубоко успокаивая совесть» (Минский, 1905, с. 264-265), мифологизируя сознание. Миф – практически личное выражение религиозного опыта, листы, которыми трансцендентность мира пишется имманентности сознания, проецируя его в оригинальных образцах. Его содержание всегда символично, переживаясь в культурах, влияя на эмпиричность и самосознание, формируя основы религиозного мифотворчества. Корневища религиозности произрастают из синтеза, переживаемого человеком, его личного опыта богообщения и бого-откровенности, а также в объективно-реальной мистической составляющей восприятия. Происходит фиксирование в форме объективации понятий переживаний и их сознательного смысла, как части религиозного опыта. Последний может быть выражен не только в литургике или монашестве, аскетике или мистике, но также в литературе и иных формах изящной словесности, искусстве и музыкальных произведениях.

Религия в начале XX в. в России столкнулась с реальностью того, что само ее существование стало описываться нарративами чувства и воли, зависимости и свободы, мотивации и переживаемости. Следовало осваивать эту терминологию для того, чтобы выжить православие в новом мире, но церковная иерархия и масса монахов и священства оказалась на это не способна. Ибо новые термины требовали знания элементарной психологии, а платоновская схема человека, в христианской антропологии – «дух – душа – тело» – не могла объяснить структуру и поведение реально живого человека. Это, как и состояние глубочайшего разврата и неверия современного ему российского общества тонко прочувствовал и отразил в своем дневнике прп. Николай Японский: «Верхний класс - коллекция обезьян - подражателей то Франции, то Англии, то Германии; духовенство, гнетомое бедностью, еле содержит катехизис, - до развития ли ему христианских идеалов и освящения? И при всем том мы - самого высокого мнения о себе: мы только истинные христиане, у нас только настоящее просвещение, а там - мрак и гнилость; а сильны мы так, что шапками всех забросаем. Нет, недаром нынешние бедствия обрушиваются на Россию, - сама она привлекла их на себя. Только сотвори, Господи Боже, чтобы это было наказующим жезлом Любви Твоей! Не дай расстроиться моему бедному Отечеству! Пощади и сохрани его!» (18.(31).07.1904). Церковные представления о человеке в царской России оказались совершенно оторваны от психологической реальности в силу избыточной догматичности мышления и нежелания увидеть в живом человеке человека с его переживаниями и сознанием, а не просто неоплатоновский синтез понятий. Богословие догмата в отношении человека было отвлечено настолько от изучения и знания реального индивидуума со всеми присущими ему человеческими свойствами, что В.В. Розанов на Петербургских религиозно-философских собраниях иронически заявил: «быть богословом – значит спать и видеть видения».

Интересна и параллель между онтологическим дифференцированием М. Хайдеггера и апофатическими видениями Бога в православном учении о святых отцах и их наследии. Личностное бытие человека является отражением в его поведении самосознания «Я» и метафизики веры, творчества и духа. Язык продолжает оставаться домом бытия человека и формой его мысленно-сознательного присутствия в мире. Антропологические и онтологические основы языка являются всеобще-сущностными чертами человеческого бытия в целом мире. «Мир есть то непредметное, чему мы подвластны, доколе круговращения рождения и смерти, благословения и проклятия отторгают нас вовнутрь бытия» (Хайдеггер, 1992, с. 7). Соответственно, личность ощущает себя в бытовой реальности мира и одновременно в сфере требований своей совести - голоса Бога, заповедей Бога и свойств образа Божия, как основы подлинного существования. Истина как явление

открытости сущего, отражает в творческом произведении, выведение подлинности из тайны осуществления абсолютного Бога. Присутствие в человеке образа Бога помогает ему понять зло и выбрать добродетель. Таким образом влияние греха из социума нивелируется деятельностью личностного начала. Проявление в способе бытия как тварной ипостаси человека образа Божия являет личность человека в форме ноуменального «Я». Личность при этом есть состояние бытия, соответствующее богообразности и богоуподоблению человека. Его соотносительности с божественным в самом себе. Ноуменальное «Я» трансцендентно для восприятия и описания и не может быть детально определено в своей глубине, абсолютной целостности и граничности самосознания. Оно - ноуменальное «Я» - категория существования, метафизически включающая в себя природу в ее обладании и направленная всегда трансцендентально на другого «Ты». «Учение о личном характере «Я» раскрыто Платином» (Четвериков, 1911), согласно теоретическим изысканиям которого вкупе с личным мистическим опытом, человеческая душа, обладая свободой, после смерти вступает в общение с Высшим Божеством, причем именно «в форме личного общения». Ибо в земной жизни на человеческое «Я» влияет внешний мир с его переживаниями. Это рождает в человеке мысль, различающую субъектность ощущений, их произвольность и самобытность. При этом субстанциальность действительно приложима к «Я» так как самосознание сознается человеком как свободное и независимое, разумно-самобытное начало. Возникает чувство «Я» - «Другой» как основа субъектности. Субъектность и является одним из компонентов личностного мировоззрения. Подлинные качества жизни - это неудовлетворенность, развитие, стремление идти дальше своих желаний, которые опережают поток жизни. Поэтому одни проявления их должны постоянно сменяться новыми. Перемена является результатом бесконечной плодотворности жизни, но и итогом противоречия, где вечное становление коррелирует с объективным самоутверждением своих проявлений. Находясь в постоянной динамике, в движении личности, человек изменяет содержание своей жизни. В свою очередь изменяемое содержание жизненного опыта определяет качество самой жизни. Ибо, ее созидание является тем более полным, чем лучше человек умеет размышлять о том, что он делает. Направленность сознания на себя является свойством качества жизни человека, определяющего степень его достоинства и свободы. Она позволяет познавать себя через испытания, разрешение встающих перед человеком проблем в ходе переживания им личного опыта своей жизни. «Хайдеггер проводит различия между живым опытом мистика и теоретизированием над тем, что было пережито (мистической теологией и метафизической оценкой мистицизма)» (Хайдеггер..., 2021, с. 40). Личность же всегда диалогична в своем знании о вещах, людях, Боге, выражаемом через язык – его понятия, описания и термины. Она отражает существование человека как обособленной и изолированной части реальности бытия, обладающей самосознанием. Смысловая жизненная определенность необходима человеку для ощущения прочности, устойчивости и направленности жизни, придания ей цельности во времени и разнообразных проявлениях. За процессами нравственного самоосуществления человека в форме ноуменального «Я» как субстанциального носителя личности обнаруживается духовно-временная развертка реального существования человека. В ней он конституирует себя в качестве субъекта, активно осуществляющего перевод психологических и духовных возможностей личности в действительность. Вследствие этого процесса происходит не только дальнейшее развитие его физического, социального и творческого потенциала, но раскрытие и формирование уникального пространства личностного бытия. То есть, некоего внутреннего объема личности, включающего свободное движение мысли в реальности духа. Структура личности предусматривает механизм избирательного взаимодействия человека со средой через виды его переживаний и порождение в этом взаимодействии иных, более нравственных и творчески совершенных душевных чувств, опираясь на которые самосознание «Я» определяет пути и направления осуществляемой жизни. Окружающая человека среда включает биологические, психологические и социальные аспекты существования.

При этом используемая им система понятий и категорий, рассуждений и взаимосвязей сведенная данным исследованием в оригинальное учение не рассматривает различные социально-бытовые стратегии осуществления человека. Действие — это онтологический переход возможностей в действительность, потенциальности в активность. Личность же – это состояние, ориентированное на постоянную свободу принятия жизненно – смысловых решений. Жизнь, в условиях

которой происходит процесс формирования личности дает социальные и духовные перспективы, опираясь на возможность которых личность сама, все более совершенно, строит человека, прокладывая путь в бессмертие. Направленность и ответственность личности проявляется в ее нравственном выборе. Таким образом, личность в представляемом учении включает в себя регулярное, непрекращающееся взаимодействие внутренних и внешних сил человека, обобщенно именуемых переживаниями жизненного опыта (потребности, мотивация, настроения, условия среды, которые поддерживают или препятствуют осуществлению целей человека в конкретной ситуации). Она проявляется в жизни, как определенная часть физического, социального и культурно-духовного мира, которая, помня об образе Божиим, оказывает влияние на природу человека. Именно отдельно рассматриваемая личность выступала в парадигме взглядов источником культуры в синтезе высшего духовного смысла и иррациональности свободы.

Библиографический список

1. Галич А. И. Картина человека, опыт наставительного чтения о предметах самопознания для всех образованных сословий. Санкт-Петербург : Типография Императорской Академии Наук, 1834. 686 с.
2. Григорий Нисский. свт. Большое огласительное слово. Киев: Пролог, 2003. 380 с.
3. Макарий (Булгаков), митр. Введение в православное богословие. Санкт-Петербург : Типография Григория Трусова, 1852. 392 с.
4. Мейер А. А. Религия и культура. Санкт-Петербург : Типолитография товарищества «Грамотность», 1909. 82 с.
5. Минский Н. М. Религия будущего. Санкт-Петербург : Издание М.В. Пирожкова. 1905. 302 с.
6. Сильвестр (Малеванский), еп. Опыт православного догматического богословия: в 5 т. // Т. 1. Киев : Типография Г.Т. Корчак-Новицкого, 1892. 318 с.
7. Стоюхина Н. Ю. Иван Пименович Четвериков: эпохи жизни / Н. Ю. Стоюхина, В. А. Мазилев // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 2. С. 108-122.
8. Хайдеггер М. Язык. Санкт-Петербург : Эйдос, 1992. 22 с.
9. Хайдеггер М.: pro et contra: антропология. Санкт-Петербург : РХГА, 2020. 1152 с.
10. Хайдеггер М. и русская философская мысль. Коллективная монография. Санкт-Петербург : РХГА, 2021. 383 с.
11. Четвериков И. О Боге, как личном существе. Киев : Типография Н.А. Гирит, 1903. 347 с.
12. Четвериков И. П. Критический индивидуализм в русской философии // Труды Киевской Духовной Академии. 1905. № 9. С. 120-132.
13. Четвериков И. П. Курс лекций по общей психологии (рукопись) профессора Ивана Пименовича Четверикова, записанных в 1910-1911 гг. в Киевской Духовной Академии его учениками. Киев, 1911. 304 с.
14. Четвериков И. П. Программа лекций по психологии // Отчет об общеобразовательно-педагогических курсах. Херсон : Губернская Земская Управа, 1913. С. 54-56.

УДК 159.9

Ю.Н. Слепко

БЕЗВРЕМЯ 30-40-Х ГГ. В ИСТОРИИ КАФЕДРЫ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В статье обсуждается период истории кафедры психологии Ярославского государственного педагогического института между 1936 и 1946 гг. В связи с известным постановлением ЦК ВКП(б) 1936 г. в СССР не только прекратились педологические исследования, но и закрылись научные и образовательные учреждения, осуществлявшие педологические исследования в психологии. К числу последних относится и объединение кафедры психологии ЯГПИ с кафедрой педагогики. Утверждается, что несмотря на это психологические исследования работа в институте продолжалась. Это вылилось, в частности, в защиты преподавателями (Т.Г. Егоров, И.М. Цветков) психологических диссертаций по проблемам педагогической психологии, психологии обучения

и воспитания. В статье дается краткая характеристика биографии и научной деятельности Т.Г. Егорова и И.М. Цветкова.

Ключевые слова: кафедра психологии ЯГПИ, педология, Т.Г. Егоров, И.М. Цветков.

Iu.N. Slepko

TIMELESS 30-40'S. IN THE HISTORY OF THE DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY

Abstract. The article discusses the period in the history of the Department of Psychology of the Yaroslavl State Pedagogical Institute between 1936 and 1946. In connection with the well-known resolution of the Central Committee of the All-Union Communist Party of Bolsheviks in 1936, pedological research not only ceased in the USSR, but also scientific and educational institutions that carried out pedological research in psychology were closed. The latter includes the merger of the Department of Psychology of YSPI with the Department of Pedagogy. It is alleged that despite this psychological research, work at the institute continued. This resulted, in particular, in the defense of psychological dissertations by teachers (T.G. Egorov, I.M. Tsvetkov) on the problems of educational psychology, the psychology of teaching and upbringing. The article gives a brief description of the biography and scientific activities of T.G. Egorova and I.M. Tsvetkova.

Keywords: department of psychology YSPI, pedology, T.G. Egorov, I.M. Tsvetkov.

История советской психологии 20-40 гг. XX в. является предметом специального внимания отечественных психологов. В контексте изучения этого периода обсуждаются проблемы методологических поисков в советской психологии (Мазиллов, 2022), формирования научных школ в психологии (Богданчиков, 2022), развития педологии и прикладной психологии (Носкова, 2021), развития психотехники (Стоюхина, 2016) и мн.др. Особое внимание историков психологии к этому периоду объясняется не только коренной перестройкой психологического знания в России, но и существенным влиянием идеологических, политических факторов на жизнь всей психологической науки, в том числе и на хорошо описанные в литературе события ликвидации психотехнических и педологических исследований в России (Курек, 2004 и др.). Вне всякого сомнения, описание истории советской психологии 20-40 гг. XX в. далеко до сколь-нибудь полного завершения.

Особую значимость данный период времени имеет по той причине, что события неполных двух десятилетий коснулись всех уровней организации психологического знания в России - и психологического образования, и научно-исследовательской работы, и внедрения психологических знаний в практику и мн.др. В рамках настоящей статьи хотелось бы обратить внимание на роль событий, происходивших в психологической науке в 30-е гг. XX в. в жизни кафедры психологии Ярославского педагогического института (далее - ЯПИ). Последнее хоть и отражает лишь региональную историю психологии в 30-е гг. прошлого столетия, но хорошо иллюстрирует роль идеологического и политического фактора в развитии психологической науки.

Итак, выход известного постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» привел к буквальной ликвидации педологической науки в России. Напомним, Постановление требовало: «ликвидировать звено педологов в школах и изъять педологические учебники», «упразднить преподавание педологии как особой науки в педагогических институтах и техникумах», «желающих педологов-практиков перевести в педагоги» и т.д. На примере истории кафедры педологии и психологии ЯПИ это выразилось в ее объединении с кафедрой педагогики и переходе ряда преподавателей на кафедру педагогики. Если быть точнее, последнее относится лишь к одному из преподавателей кафедры - Ивану Матвеевичу Цветкову потому, что к 1936 г. профессорско-преподавательский состав кафедры педологии и психологии преимущественно состоял из внешних совместителей. Причиной этого является тот факт, что выход Постановления 1936 г. стал лишь заключительной точкой в первом периоде истории кафедры, начавшемся в 1918 г. и продолжавшемся до 1936 г. (подробнее в Сlepko, 2022).

Систематическая работа штатных преподавателей кафедры, работавших на ней практически с ее открытия в 1918 г., была прервана идеологическими чистками преподавательских кадров ин-

ститута в начале 1930-х гг. (Ермаков, 2001). В результате последних ведущие преподаватели кафедры вынуждены были прекратить научно-исследовательскую работу и покинуть институт - Н.А. Соколов, С.А. Голованенко, И.О. Зубов и др. Таким образом, если научно-исследовательская история кафедры была практически полностью прервана в начале 30-х гг., то формальной точкой первого периода ее истории стал 1936 г. Восстановление кафедры психологии в ЯПИ произошло спустя 10 лет, когда возник государственный запрос на подготовку школьных учителей логики и психологии. Таким образом в 1946 г. в институте была вновь открыта кафедра психологии, которую возглавил В.С. Филатов (Мазилев, Слепко, 2022б).

Ввиду сказанного время между 1936 и 1946 гг. вряд ли можно считать самостоятельным периодом в истории кафедры психологии - формально ее деятельность в институте была прекращена, преподавателей-психологов в штате института не было, прежние психологические исследования были свернуты (о них см. в Мазилев, Слепко, 2022а). Между тем, последнее утверждение правдиво лишь отчасти. Несмотря на сказанное, психологические исследования в институте были продолжены, о чем далее следует сказать подробнее.

Перешедший на кафедру педагогики Иван Матвеевич Цветков (1899-1986) начал работу в институте в 1935 г. доцентом кафедры педологии и психологии; на кафедре педагогики работал до 1945, после чего вошел в штат вновь открытой в институте кафедры психологии; в период 1941-1942 гг. работал помощником директора института. После перехода на кафедру психологии проработал на ней до 1965 г., выполняя в 1949-1951 и 1954 гг. обязанности заведующего кафедрой. Научные интересы И.М. Цветкова были связаны с разработкой вопросов психологии и педагогики воспитания трудолюбия у детей (Цветков, 1948), мотивации обучения (Цветков, 1944; Цветков, 1959), воспитательной роли оценивания знаний и поведения учащихся на уроке (Цветков, 1957) и др.

В контексте обсуждаемого в настоящем тексте вопроса следует обратить особое внимание, что во время работы на кафедре педагогики И.М. Цветков подготовил и защитил в 1943 г. диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (по психологии) на тему «Интерес и динамика его развития у учащегося». Защита состоялась в Совете НИИ психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Защита диссертации стала результатом, в том числе, обучения в аспирантуре по кафедре педологии Ленинградского педагогического института им. А.И. Герцена в 1932-1935 гг. Однако во время обучения в ней им готовилась диссертация на другую тему - «Развитие исторической перспективы у школьников».

Конечно, формат настоящего текста не предполагает анализа текста диссертации - это является задачей отдельного исследования. Так или иначе, но на примере И.М. Цветкова мы видим, что при формальном прекращении психологической работы в институте, научно-исследовательская жизнь не была остановлена полностью.

Другим примером, иллюстрирующим продолжение психологической работы в институте в рассматриваемый период, является работа Тихона Георгиевича Егорова (1891-1959). Он начал работу в ЯПИ доцентом (1939), профессором психологии (1943-1942) кафедры педагогики. После окончания работы в ЯПИ заведовал лабораторией труда и производственного обучения Института психологии АПН РСФСР (1942-1955), был заведующим кафедрой психологии Военно-педагогического института Советской Армии (1945-1953), работал старшим научным сотрудником лаборатории психологии обучения Института психологии АПН РСФСР (1955-1956). Область научных интересов Т.Г. Егорова была связана с разработкой проблем психологии обучения грамоте (Егоров, 1950), овладения ими навыком чтения (1953), с разработкой учебно-методической литературы по психологии для профессиональных учебных заведений (Егоров, 1955) и т.д.

Необходимо специально отметить, что во время работы в ЯПИ им была подготовлена и защищена диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук (по психологии) на тему «Психология процесса формирования чтения» (1942). По итогам защиты ему также было присвоено ученое звание профессора психологии. Как и в случае с И.М. Цветковым защита докторской диссертации состоялась в Совете НИИ психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Отметим, что докторская диссертация Т.Г. Егорова стала продолжением исследований проблем психологии чтения, одним из результатов которых была защита им в 1939 г. в Совете педагогического

факультета МГПИ кандидатской диссертации на тему «Психология ошибочности чтения на разных ступенях обучения». Примечательно, что одним из оппонентов кандидатской диссертации выступил К.Н. Корнилов.

Конечно, научная деятельность Т.Г. Егорова заслуживает отдельного внимания. Он оставил заметный след в истории отечественной психологии; его вклад в психологию обучения и военную психологию высоко оценивался, например, К.К. Платоновым (Платонов, 2005, с. 206-207). Однако и сказанного о нем, а также И.М. Цветкове вполне достаточно, чтобы проиллюстрировать основной тезис настоящей статьи - официальная ликвидация педологических исследований в 1936 г. не означала полного прекращения психологической работы, в том числе, и в региональных центрах психологической науки.

Библиографический список

1. Богданчиков С.А. Не время для школ: к вопросу о научных школах в советской психологии 1920-1930-х гг. // Ученые записки Института психологии РАН. 2022. Т. 2. № 1. С. 43-53.
2. Егоров Т. Г. Очерки психологии обучения детей грамоте. Москва : АПН РСФСР, 1950. 108 с.
3. Егоров Т. Г. Психология : Учебное пособие для военных учебных заведений. Москва : Воениздат, 1955. 264 с.
4. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. Москва : АПН РСФСР, 1953. 264 с.
5. Ермаков А. М. Разгром преподавательских кадров Ярославского пединститута в начале 1930-х гг. и его последствия // Ярославский педагогический вестник. 2001. № 3-4 (28-29). С. 135-143.
6. Курек Н. С. История ликвидации педологии и психотехники. Санкт-Петербург : Алетей, 2004. 330 с.
7. Мазилев В.А. Методологические поиски в отечественной психологии в начале 1930-х гг.: взгляды на марксистскую психологию В. С. Филатова // Ярославский психологический вестник. 2022. № 1 (52). С. 129-138.
8. Мазилев В. А. Психология труда, трудового обучения и воспитания в ярославской психологической школе. Часть 2. Ранние этапы становления / В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2022. Т. 7. № 3 (27). С. 234-272.
9. Мазилев В. А. Филатов Василий Степанович: методолог, психолог, организатор науки / В. А. Мазилев, Ю.Н. Слепко. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022б. 223 с.
10. Носкова О. Г. Педология и прикладная психология в России первой трети XX века // Психологический журнал. 2021. Т. 42. № 6. С. 83-91.
11. Платонов К. К. Мои личные встречи на великой дороге жизни. Москва : ИП РАН, 2005. 310 с.
12. Слепко Ю. Н. История кафедры психологии Ярославского педагогического университета: возможности периодизации / В сб.: История, современность и перспективы развития психологии в системе Российской Академии наук: Материалы Международной юбилейной научной конференции, посвященной 50-летию создания Института психологии РАН, 16–18 ноября 2022 г., Москва / Отв. ред. Д. В. Ушаков, А. Л. Журавлев, А. В. Махнач, Н. Е. Харламенкова, А. В. Юревич, И. И. Ветрова. Москва : ИП РАН, 2022. 947 с. С. 167-169.
13. Стоюхина Н. Ю. Психология воздействия в советской психотехнике: 1920-1930-е гг. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. 429 с.
14. Цветков И. М. Воспитание трудолюбия у детей (по Ушинскому) // Ученые записки. Выпуск XIII (XXIII). Педагогика и психология. Ярославль : ЯГПИ, 1948. С. 105-133.
15. Цветков И. М. Интерес и динамика его развития у учащихся // Ученые записки Ярославского педагогического института. 1944.
16. Цветков И. М. Приемы воспитания в процессе оценки знаний и поведения учащихся на уроке // Тезисы докладов XII научной конференции. Ярославль : ЯГПИ, 1957.
17. Цветков И. М. Формирование интереса у учащихся к занятиям по ручному труду // Вопросы психологии. 1959. № 5.

М.А. Стернина

АБРАМ ОСИПОВИЧ СТЕРНИН - ПЕДАГОГ И ПОПУЛЯРИЗАТОР НАУКИ

Аннотация. В статье рассматривается личность А.О. Стернина (1909-2001) как педагога и популяризатора науки. Рассматривается его педагогическая деятельность как преподавателя литературы в средней школе пос. Туймазы в период Великой отечественной войны, в период преподавания в Ярославском педагогическом институте с 1949 по 1963 гг., а также в период работы в Воронежском лесотехническом институте с 1963 по 1976 г. Отмечается большая заинтересованность А.О. Стернина в работе со студентами, организация им кружков по преподаваемым предметам в школе и вузе. Рассматриваются предложенные А.О. Стерниным инновационные методические приемы, освещается его работа с вопросами студентов. Отмечается, что потребности учебного процесса были для Абрама Осиповича стимулом и к научным исследованиям. Рассматривается вклад А.О. Стернина в философскую науку и методiku ее преподавания: освещается разработка им в научном и методическом плане категории единичного, особенного и всеобщего, а также основных положений философии, изложенных в знаменитом философском труде В.И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм». Автор останавливается также на внимании А.О. Стернина к вопросам воспитания подрастающего поколения, как в образовательных учреждениях, так и в семье.

Ключевые слова: А.О. Стернин, кружковая работа, методика преподавания, философская наука, воспитание, вопросы студентов.

М.А. Sternina

ABRAM OSIPOVICH STERNIN – TEACHER AND POPULARIZER OF SCIENCE

Abstract. The paper examines the personality of A.O. Sternin (1909 – 2001) as a teacher and popularizer of science. His pedagogical activity as a literature teacher at a secondary school in the settlement Tuymazy during the Great Patriotic War, his work during the period of teaching at Yaroslavl Pedagogical Institute from 1949 to 1963, as well as at Voronezh Forestry Institute from 1963 to 1976 are considered. It is stated that A.O. Sternin was very interested in working with students, organizing circles on the subjects taught at school and university. The proposed by A.O. Sternin innovative methodological techniques and his work with students' questions are highlighted. It is noted that the needs of the educational process stimulated Abram Osipovich for scientific research. The author considers the contribution of A.O. Sternin to philosophical science and the methodology of its teaching: his development in scientific and methodological terms of the category of the singular, special and universal, as well as the main problems of philosophy set forth in the famous philosophical work of V.I. Lenin "Materialism and empiriocriticism". The author also dwells on the attention of A.O. Sternin to the issues of upbringing of the younger generation both in educational institutions and in the family.

Keywords: A.O. Sternin, group work, teaching methods, philosophical science, upbringing, students' questions.

Абрам Осипович Стернин работал в Ярославском пединституте с 1949 по 1963 год, сначала – на кафедре логики и психологии, куда он был направлен на вновь открывшееся отделение логики после защиты кандидатской диссертации об учении М.И. Каринского о логических основах индукции и дедукции, а затем – на кафедре философии. После Ярославля он вплоть до 1976 г. работал доцентом кафедры истории КПСС и философии Воронежского лесотехнического института.

Где бы ни работал А.О. Стернин, везде он проявлял себя как замечательный педагог и популяризатор знаний. Отметим, что педагогическая деятельность А.О. Стернина началась в сороковых годах с работы в школе. В годы Великой Отечественной войны (в армию его не взяли, т.к. у

него не видел один глаз, и он был непригоден к строевой службе) Абрам Осипович работал сначала завучем, а потом директором средней школы поселка Туймазы в Башкирии, преподавал русский язык и литературу. В школьной библиотеке практически не было книг, и Абрам Осипович организовал сбор книг для нее: попросил школьников принести из дома книги, которыми они были готовы поделиться, при этом на каждой из принесенных в школу книг ставилась надпись «Передана в дар школьной библиотеке от семьи такого-то», а в коридоре вывешивался бюллетень с указанием, кто сколько книг передал в дар школе. В результате такого умелого педагогического хода за короткий срок удалось собрать около 400 книг.

Абрам Осипович также организовал в школе литературный кружок, который работал все военные годы – с 1941 по 1945. Этот кружок стал центром культурной жизни и школы, и всего поселка. Заседания кружка проходили 2 раза в месяц, на них заслушивались доклады кружковцев, выступали оппоненты докладчиков, порою разгорались жаркие литературные споры. На заседаниях кружка звучали стихи, отрывки из прозаических произведений, ставились отрывки пьес. Членами кружка выпускался литературный журнал. Все кружковцы имели членские билеты, наличием которых очень гордились. На заседания кружка приходили не только кружковцы, но и другие школьники, а также дети из других школ и взрослые. Итоги работы кружка за учебный год подводились на ежегодном литературном вечере в конце мая, гостем которого среди прочих неоднократно бывал первый секретарь райкома партии, что ярко свидетельствует о той роли, которую играл возглавляемый А.О. Стерниным литературный кружок в общественной жизни.

Опыт работы литературного кружка в поселке Туймазы в 1946 г. был заслушан и одобрен на заседании сектора методики преподавания литературы Академии педагогических наук, а позже этот опыт был описан в учебном пособии по методике преподавания литературы профессора В.В. Голубкова и рекомендован к распространению (Голубков, 1955).

Опыт организации кружковой работы по учебному предмету пригодился А.О. Стернину и когда он работал в вузе: в Ярославском пединституте он организовал кружок по логике на отделении логики и философско-атеистический кружок на филологическом факультете, в Воронежском лесотехническом институте вел кружок по философии. Каждый из этих кружков пользовался популярностью у студентов.

Работая в вузе, А.О. Стернин всегда уделял большое внимание методике преподавания, среди его более 100 публикаций много работ, посвященных преподаванию логики и философии.

В процессе преподавания Абрам Осипович много экспериментировал. Так, работая в Ярославском пединституте, он предложил такую форму работы со студентами, как систему межсессионных консультаций с маленькими группами (по 3-5 студентов). Коллеги по кафедре поддерживали его. По результатам этой работы в 1961 году в «Правде» была опубликована статья А.О. Стернина, написанная в соавторстве с заведующим кафедрой Г.А. Стрельченко «Работать с каждым студентом» (Стернин, 1961). В статье описывался как опыт проведения подобных консультаций по наиболее важным темам курса, так и другие виды индивидуальной работы со студентами при изучении общественных наук. В частности, ставился вопрос о необходимости уделять больше внимания публичным выступлениям студентов как на семинарах по общественным дисциплинам (предлагалось, чтобы за время обучения в вузе каждый студент выступил бы с одним-двумя развернутыми докладами), так и на предприятиях, и в школах. Кафедра вовлекала в лекционную пропаганду и заочников, заменив письменные контрольные работы по историческому материализму на пятом курсе на задание подготовить и прочитать лекцию по поручению Общества по распространению политических и научных знаний и разработав тематику этих лекций. В результате студенты-заочники прочитали более 100 лекций.

Абрам Осипович всегда тщательно готовился к своим лекциям, у него был принцип: он никогда не шел на лекцию, не добавив в нее что-то новое – говорил, если ничего нового в лекции нет, мне неинтересно ее читать. Такая привычка выгодно отличала его от тех преподавателей, которые год от года читают студентам одно и то же по пожелтевшим бумажкам.

С большой заинтересованностью относясь к работе со студентами, Абрам Осипович всегда инициировал их задавать вопросы на лекциях. Он считал, что вопросы позволяют выяснить, думает ли студент над материалом или равнодушно, не думая, записывает лекцию; как понимает

студент сказанное лектором, что из сказанного требует дополнительного разъяснения. А.О. Стернин считал, что, получая вопросы и отвечая на них, лектор становится ближе аудитории, лекция превращается из одностороннего монолога в диалог. Такое общение со студентами он считал важным моментом обратной связи в процессе обучения. При этом Абрам Осипович отмечал, что отвечать на вопросы нужно не только в конце лекции, но и в ходе ее, если ясно, что без ответа на вопрос данный студент или вся группа студентов не поймет дальнейшего изложения. Вопросы студентов он собирал и систематизировал, определяя темы, которые были наиболее трудны для студентов, и на основе этого совершенствовал как свой лекционный курс, так и методику проведения семинарских занятий. Свои мысли по поводу работы с вопросами студентов А.О. Стернин изложил в статье «Лектор отвечает на вопросы», опубликованной им в 1969 г. в московском журнале «Вестник высшей школы» (Стернин, 1969).

А.О. Стернин тратил много сил на активизацию работы студентов на занятии. Присутствующий как-то на его занятии аспирант подсчитал, что на этом занятии студенты ответили более чем на 70 вопросов.

Отметим, что потребности учебного процесса были для Абрама Осиповича стимулом и к научным исследованиям: для того, чтобы лучше объяснить студентам то или иное философское положение он многое изучал и осмысливал с методической точки зрения. Когда после смерти И.В. Сталина появилась новая программа по философии для вузов, выяснилось, что ни учебных, ни научных разработок для работы по ней нет. В связи с этим тогдашний зав. кафедрой философии Ярославского пединститута Н.В. Филипенко предложил коллегам написать коллективную монографию о категориях материалистической диалектики, разработка которых на тот момент была насущной необходимостью. В монографии были подробно освещены все основные философские категории. А.О. Стерниным была рассмотрена категория единичного, особенного и всеобщего (Стернин, 1954). Книга «Категории материалистической диалектики» вышла в Ярославле в 1954 г., в 1956 и 1957 годах она была дважды переиздана в Москве в издательстве «Госполитиздат», а затем переиздана в Германии, Чехословакии, Румынии, Китае и Бразилии. Книга получила положительные отзывы в журналах «Вопросы философии» и «Коммунист», ее знали философы всей страны, по ней начали осуществлять учебный процесс в вузах.

Разработка методических вопросов стимулировала А.О. Стернина и к другим научным публикациям. Так, например, разработка для студентов по изучению «Манифеста коммунистической партии» превратилась в изданную в Воронеже брошюру «В помощь изучающим «Манифест коммунистической партии» (Стернин, 1967), а подготовленная в Ярославле методическая разработка по работе В.И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм» в дальнейшем вылилась в книгу «В помощь изучающим книгу В.И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм», выдержавшую 4 издания в издательстве «Высшая школа» (Стернин, 1964; Стернин, 1970; Стернин, 1978; Стернин, 1984) общим тиражом 329 000 экземпляров, а также переведенную на молдавский (Стернин, 1966), английский, французский, испанский и португальский языки (Стернин, 1988). Абрам Осипович постоянно работал над совершенствованием книжки, и все ее издания были востребованы, по ней сдавали экзамены и студенты, и аспиранты (во времена СССР кандидатский экзамен по философии включал целый ряд вопросов по этому основополагающему Ленинскому труду). В Ленинской библиотеке книжка стояла на открытом доступе и была вся исчеркана пометами. О главном философском труде В.И. Ленина выпускались и другие книги, в том числе и написанные маститыми столичными академиками, но книга А.О. Стернина оказалась наиболее востребованной.

В этой книжке А.О. Стернин проявил себя как замечательный популяризатор науки, доступно объяснил основные положения глубочайшего философского труда В.И. Ленина, определил философские термины, необходимые для понимания этого произведения. Абрам Осипович разъяснил такие понятия как основной вопрос философии и две его стороны, объективный и субъективный идеализм, агностицизм и детерминизм, дал определение и разъяснил обычно пропускавшиеся в методических пособиях положения об относительности противоположности материи и сознания, об ощущении как субъективном образе объективного мира, дал достаточно четкое разъяснение различия между теорией отражения и теорией познания, указав, что теория познания

является частью теории отражения, подробно разъяснил достаточно сложный для студентов вопрос о гносеологических корнях идеализма, объяснил многие другие философские понятия. Написанная А.О. Стерниным книжка помогла многим поколениям студентов и аспирантов не только освоить важный философский труд В.И. Ленина, но и осознать основные положения философской науки.

Много внимания уделял А.О. Стернин и воспитательной работе со студентами. Так, в январе 1957 г. в многотиражной газете Ярославского пединститута им была опубликована заметка под названием «Несколько советов». В ней, базируясь на своем собственном опыте, он давал советы студентам, как лучше подготовиться к экзаменам. Советовал им распределять время так, чтобы успеть прочитать материал дважды – один раз медленно, вдумчиво, второй раз – бегло, чтобы весь материал воспринять как единое целое. Советовал не заниматься накануне экзамена, а отдохнуть, и уж тем более не устраивать себе бессонных ночей. Советовал выписывать наиболее трудные места материала на листочки, в которые регулярно поглядывать в процессе подготовки. Советовал научиться правильно конспектировать лекции, вдумываясь в то, что излагает преподаватель, а не просто механически записывать текст как стенографист.

А в заметке «Студент в автобусе», опубликованной в 1979 г. в многотиражной газете Воронежского лесотехнического института «За лесные кадры» А.О. Стернин, подробно описав неблаговидное поведение студентов в автобусе, очень остроумно призвал молодых людей действовать таким же образом, чтобы обеспечить себе репутацию невежественного, невоспитанного человека.

Абрама Осиповича интересовали и проблемы воспитания детей в семье. В той же газете «За лесные кадры» в декабре 1978 года им был поставлен вопрос о воспитании детей сотрудниками вузов. Как отмечал А.О. Стернин, зачастую, будучи на хорошем счету на работе, преподаватели мало внимания уделяют своим детям в семье, не могут найти к ним нужный подход. В результате у детей появляются моральные болезни – лень, грубость, эгоизм, неуважение к старшим, которые, по справедливому замечанию А.О. Стернина, лечить гораздо труднее, чем физические заболевания. По мнению Абрама Осиповича, вопросы воспитания детей в семьях сотрудников должны стать предметом пристального внимания общественных организаций вуза.

Сам Абрам Осипович был замечательным отцом своим детям – Иосифу, который стал доктором филологических наук, профессором, Заслуженным деятелем науки Российской Федерации, автором более 2000 печатных работ, 20 лет был заведующим кафедрой общего языкознания и стилистики Воронежского госуниверситета, и Марине, автору этой статьи, доктору филологических наук, профессору, зав. кафедрой Воронежского госуниверситета, Почетному работнику сферы образования Российской Федерации, Почетному наставнику Воронежской области.

Отец много времени проводил с детьми, гулял с нами, причем с каждым – по отдельности, следил за тем, что мы читаем, знал всех наших друзей и тоже дружил с ними, учил нас писать сочинения и газетные статьи, редактировать чужие материалы, организовывать общественные мероприятия, был с нами рядом и помогал на всех этапах нашей жизни. Вместе с мамой они выбрали нам для обучения английскую спецшколу, и это определило наши дальнейшие судьбы. Он был для нас примером во всем: взаимоотношений в семье, активной жизненной позиции, отношения к работе и людям. Он был для нас и примером преподавателя, который с любовью и уважением относится к своим ученикам и умеет просто изложить трудный материал, и примером настоящего научного работника, который остается таковым на протяжении всей своей жизни: из более чем 100 его публикаций 40 были написаны им после выхода на пенсию – примером педагога и популяризатора науки.

Библиографический список

1. Голубков В. В. Методика преподавания литературы. Москва : Госуд. учебно-педагог. изд-во Мин. просвещения РСФСР, 1955. 459 с.
2. Стернин А. О. В помощь изучающим «Манифест коммунистической партии». Воронеж : ВЛТИ, 1967. 56 с.

3. Стернин А. О. В помощь изучающим «Материализм и эмпириокритицизм» (Деспре карта луй В.И. Ленин «Материализм ши эмпириокритичизм» на молдавском языке. Перевод с русского). Кишинев : Карта молдавеняскэ, 1966. 116 с.
4. Стернин А. О. В помощь изучающим книгу В.И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм». Изд. 2, дополненное. Москва : «Высшая школа», 1970. 110 с.
5. Стернин А. О. В помощь изучающим книгу В.И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм». Москва : «Высшая школа», 1964. 116 с.
6. Стернин А. О. Как изучать работу В.И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм». Изд. 3. Москва : «Высшая школа», 1978. 144 с.
7. Стернин А. О. Как изучать работу В.И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм». Изд. 4. Москва : «Высшая школа», 1984. 148 с.
8. Стернин А. О. Лектор отвечает на вопросы // Вестник высшей школы. 1969. № 7.
9. Стернин А. О. О категориях единичного, особенного, всеобщего // Ученые записки ЯГПИ. 1954. Вып. 16 (26).
10. Стернин А. О. О работе В.И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм». Москва : Изд. «Прогресс», 1988. (На английском, французском, испанском, португальском языках). 134 с.
11. Стернин А. О. Работать с каждым студентом / А. О. Стернин, Г. А. Стрельченко // Правда. 1961. 3.7.61.

УДК 159.9

Н.Ю. Стоюхина

ЯРОСЛАВСКИЙ ПЕДОЛОГ Н.А. СОКОЛОВ И ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВЕТСКОЙ РОССИИ 1920-Х ГГ.

Аннотация. В статье речь идет об одном небольшом сюжете из истории психологии в России в 20 гг. XX в. В историко-психологических исследованиях слабо представлена региональная история психологии, в частности, педологии, позволяющая, на взгляд авторов, значительно расширить ее предметную область. Ввиду сказанного целью статьи является восстановление истории педологических и педагогических исследований на ярославской земле в 20-е гг. XX в. На примере работы небольшого эпизода из научной жизни первого заведующего кафедрой психологии Ярославского педагогического института Николая Александровича Соколова (1892-?) описывается его работа на Третьем Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию, прошедшем 15-21 октября 1924 г. в Москве. Съезд был значительным событием в истории дошкольной педагогики в России, где были рассмотрены организационные вопросы по созданию сети дошкольных учреждений, провозглашена была значимая роль среды и ее влияния на ребенка. Ввиду труднодоступности материалов съезда мы опубликовали выступления Н.А. Соколова целиком в виде длинных цитат, предваряя их кратким описанием докладов, по поводу которых высказывался Соколов. Также в статье описана его биография и приложен список его работ по дошкольной психологии и педагогике. Утверждается, что анализ опыта исследований Н.А. Соколова позволит расширить предметную область педологии региональной истории психологии.

Ключевые слова: история психологии, педология, Н.А. Соколов, Ярославский педагогический институт, педагогика дошкольного воспитания.

N.Yu. Stoyukhina

YAROSLAVL PEDOLOGIST N.A. SOKOLOV AND PROBLEMS OF PRESCHOOL EDUCATION IN SOVIET RUSSIA OF THE 1920S.

Abstract. The article deals with one short story from the history of psychology in Russia in the 1920s. In historical-psychological research, the regional history of psychology, in particular pedology, is poorly represented, which, in the authors' opinion, allows us to significantly expand its subject area. In view of

the above, the purpose of the article is to restore the history of pedological and pedagogical research in Yaroslavl region in the 1920s. Using the example of a short episode from the scientific life of the first head of the Department of Psychology of the Yaroslavl Pedagogical Institute, Nikolay Aleksandrovich Sokolov (1892-?), the paper describes his work at the Third All-Russian Congress on Pre-School Education, held on October 15-21, 1924 in Moscow. The congress was a significant event in the history of preschool pedagogy in Russia, where organizational issues regarding the creation of a network of preschool institutions were considered, the significant role of the environment and its influence on the child was proclaimed. Due to the inaccessibility of the congress materials, we published the speeches of N.A. Sokolov entirely in the form of long quotes, preceded by a brief description of the reports about which Sokolov spoke. The article also describes his biography and includes a list of his works on preschool psychology and pedagogy. It is argued that the analysis of the research experience of N.A. Sokolov will expand the subject area of pedology and the regional history of psychology.

Keywords: history of psychology, pedology, N.A. Sokolov, Yaroslavl Pedagogical Institute, pedagogy of preschool education.

В данной статье мы обращаемся к фигуре ярославского психолога Николая Александровича Соколова, заложившего основы практической психологии в Ярославской педагогическом институте (Мазилев, Слепко, 2023).

Николай Александрович Соколов родился в г. Угличе Ярославской губернии в семье педагога. После окончания учебы в Ярославской духовной семинарии в 1912 г. он поступил на историческое отделение Санкт-Петербургской духовной академии (1913-1917), получив специальность «история философии». В 1917 г. Николая Александровича оставили при кафедре систематической философии и логики в Петербургской духовной академии для работы над магистерской диссертацией «Философия Плотина». О завершении диссертации ничего не известно, и, как пишет специалист по истории духовного образования в России Н.Ю. Сухова, «полный список магистерских диссертаций после 1918 г. восстановить сложно – официальной информации нет, теряются следы некоторых работ, предполагаемых к защите, и в источниках личного происхождения» (Сухова, 2012, с. 557). С 1918 г. начинается его трудовая жизнь на родине в Ярославле и Ярославской губернии, связанная с психологией и педагогикой, где он проявил себя как практик, педагог и ученый:

1918 - преподаватель детской психологии на Ярославских Земских педагогических курсах;

1919 - лектор по курсу «детской психологии» на летних курсах по переподготовке учителей в гг. Тутаеве, Пошехонье, Данилово;

1919 - преподаватель Ярославского института народного образования на кафедре психологии и новейшей педагогики (читал курсы по общей и детской психологии, общей и экспериментальной педагогики, трудовой школе);

1921 - лектор по курсу «Трудовая школа» на летних курсах по переподготовке учителей в г. Пошехонье;

1921 - заведующий педологическим кабинетом Ярославского Губернского опытного очага «Звездочка»;

1922 - штатный преподаватель кафедры психологии Ярославского государственного университета (читал курсы по психологии детства и юношества, педагогической психологии, основам дошкольного воспитания). Одновременно работал в Ярославском педагогическом техникуме (преподаватель педологии и педагогики), Даниловском педагогическом техникуме (преподаватель педологии), Ярославском художественном педагогическом техникуме, Ярославской школе для взрослых;

1924, 1926, 1927, 1928, 1929, 1930 - лектор по курсу «Педология» на летних курсах по повышению квалификации учителей, дошкольных работников в г. Ярославле;

1924-1930 - доцент кафедры педологии ЯПИ;

1926 - секретарь Комиссии по организации Опытной школы при ЯПИ;

1928 - член комиссии по организации Экспериментальной школы при ЯПИ;

1929 - член комиссии по непрерывной производственной практике студентов ЯПИ;

1927-1930 - Член Бюро Педолого-педагогической предметной комиссии ЯПИ;

1929-1930 - Председатель Педолого-педагогической предметной комиссии ЯПИ (Биографическая справка взята из Личного дела Н.А. Соколова, хранящегося в Архиве Ярославского государственного педагогического университета).

Николай Александрович был активным участником научно-организационных мероприятий. Так, в 1924 г. он присутствовал на Втором всероссийском съезде по психоневрологии (1924), о чем оставил содержательную заметку-отчет (Соколов, 1924а; Соколов, 1924б).

В этом же году Н.А. Соколов участвовал в Третьем Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию, прошедшем 15-21 октября 1924 г. в Москве. Данный съезд значительно отличался от предыдущих (Первый съезд – 1919 г., Второй съезд – 1921 г.) тем, что на нем были рассмотрены организационные вопросы по созданию сети дошкольных учреждений, провозглашена была значимая роль среды и ее влияния на ребенка. В материалах съезда мы обнаружили несколько выступлений Н.А. Соколова, участвовавшего в прениях, приведем их здесь полностью и прокомментируем.

Отметим, что книга материалов вышла под редакцией крупных фигур – ведущих авторитетов по дошкольному воспитанию. Это Марфа Митрофановна Виленская (1888-после 1936), революционерка, государственный деятель, жена революционера Владимира Дмитриевича Виленского-Сибирякова (1888-1942); они оба и их дочь погибли в сталинских лагерях. В 1920-х гг. заведовала дошкольным отделом Главного управления социального воспитания (Главсоцвос) при Народном комиссариате просвещения (НКП) РСФСР. Степан Степанович Моложавый (1879-1937), один из основоположников советской педологии, представлявший социогенетическое направление. В 1924 г., когда проходил съезд, преподавал в Академии коммунистического воспитания (АКВ) им. Н.К. Крупской и Втором МГУ. После Постановления «О педологических извращениях в системе наркомпросов» в 1936 г. его карьера закончилась. Рахиль Исааковна Прущицкая (1889-?), сотрудник дошкольного отдела Главсоцвоса при НКП РСФСР, заведовала дошкольным факультетом АКВ им. Крупской.

В своем докладе «Положение дошкольного воспитания в РСФСР и очередные задачи» М.М. Виленская говорила о трудном становлении сети дошкольных заведений в Советской России. К 1921 г. имелось 7904 учреждения, но «они представляли собой нередко скопище детей, где не было никакой педагогической работы», не было никакого воспитания» (Третий..., 1925, с. 49). На Втором Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию было решено «пересмотреть всю сеть учреждений и взглядеться, являются ли эти учреждения очагами плохого воспитания или некоторые из них не могут явиться даже очагами плохого призрения» (Третий..., 1925, с. 49), после чего прошло их сокращение до 1678 вместе с домами ребенка. Сократили также и детские дома, частично путем укрупнения. Стало понятно, что «необходимо создать формы воспитания, имеющие в своей основе общемарксистскую концепцию, соответствующую природе ребенка данной эпохи» (Третий..., 1925, с. 51) и объяснить педагогам-практикам, что имеется в виду. В 1924 г. перед педагогами поставили задачи педагогического просвещения населения как постоянную, повседневную работу с родителями, так и широкую общественную работу с организованным рабочим и крестьянским населением, и расширение сети дошкольных учреждений. Главсоцвос «выбросил» в массы два лозунга: «Через дошкольное воспитание к новому быту» и «Большее вовлечение работницы и крестьянки в общественную жизнь» (Третий..., 1925, с. 57), но как это сделать: «вводим платность – грешим перед рабочим классом, предоставляем инициативу общественным организациям – тоже преступление»? (Третий..., 1925, с. 58). М.М. Виленская предложила ввести принцип подходности. Действительно, вопрос платы за детский сад оказался очень острым, о чем говорили выступавшие в прениях врач П.П. Тутьшкин (1868-1937), А.С. Дурново (1874-1944), С.Т. Шацкий (1878-1934) и др. Мы приводим выступление Н.А. Соколова по этим вопросам, из которого можно узнать о состоянии развитии дошкольного воспитания в Ярославле и Ярославской губернии:

«Я хочу остановиться на двух моментах в докладе тов. Виленской, иллюстрации для которых у меня имеются из практики губернии. Это, во-первых, связь со школой и вопрос об

общественной инициативе в открытии дошкольных учреждений. В вопросе о связи со школой в нашей практике имеется такой факт. Съезду, конечно, интересно, что когда-то дошкольный отдел Наркомпроса увлекался, – может быть, и сейчас увлекается, – идеей выращивания школы из детского сада. Такая идея заразила и центральный опытный очаг в Ярославле. Мы провели эту мысль на губернском съезде и затем целый год готовились к тому, чтобы начать такую школу выращивать из центрального опытного очага. Но когда мы поставили вопрос перед губернским центром, нам было предъявлено такое требование, которое мы не в состоянии были выполнить: 35 человек нагрузки детей, одна школьная работница и т.д. Тогда мы подошли к вопросу по-другому. Мы решили связаться со школой. Связь у нас была проведена, с одной школой, железнодорожной. Дети наши были почти зачислены, но когда мы осенью привели детей в эту школу, то оказалось, что наши дети приняты быть не могут, потому что им только 8 лет, а у них есть масса 9-леток. Здесь говорилось о том, чтобы снизить школьный возраст до 6-ти лет. Я думаю, против этого можно возражать и по принципиальным соображениям, потому что школа недостаточно реформирована, чтобы вести правильную работу с 6-летками. У нас в губернии вопрос был поставлен не о снижении возраста, а о повышении его, потому что очень многим 9-леткам, которые должны быть обработаны в школе, и 8-леткам не остается места. Этот момент, может быть, имеет значение и для других губерний. Наша Ярославская губерния, по крайней мере, столкнулась с таким вопросом. Возможно, что такого рода затруднения будут и в других губерниях. Затем, у меня еще имеется один случай из нашей практики по вопросу об общественной инициативе в открытии дошкольных учреждений. Летом у нас работала одна площадка, открытая при клубе советских работников. Эта площадка проработала, кажется, 3 месяца, и затем встал вопрос о том, чтобы ее обратить в длительный детский сад, постоянный детский сад. Клуб оказался не в состоянии держать детский сад, а когда встал вопрос о самообложении, то советские служащие, члены этого клуба, оказались не в состоянии обеспечить даже питание детей. Даже 2 рубля в месяц они не могут внести. Здесь указывалось, что при жалованьи до 50 рублей, дети принимаются бесплатно, а сверх 50 рублей – за плату. Если применять такой принцип, то все дети советских служащих и дети рабочих были бы бесплатны, с них не пришлось бы требовать платы, а с кого же тогда мы будем требовать плату? В нашей Ярославской губернии 50 рублей – очень большая сумма, большое жалованье, И, конечно, редко, кто из советских служащих и рабочих ее получает. Я хотел бы задать еще один вопрос тов. Виленской. Я слышал, что допускается частная инициатива, что против такой частной инициативы не возражают, и она здесь, в Москве, все-таки пробивается в жизнь. Есть настоятельная потребность в дошкольных учреждениях среди самых различных слоев нашего населения. Дошкольное воспитание имеет бытовую актуальность для всех слоев населения. Я слышал, что в Москве есть нелегальные дошкольные учреждения, группируются несколько семей, вносят известную плату, говорят, очень солидную, нанимают дошкольного работника, и таким образом получается детский сад, но нелегальный. Это недопустимо. В Ярославском центральном районе имеется также настоятельная нужда среди более обеспеченных слоев населения именно в дошкольных учреждениях. Некоторые анкеты, которые я проводил среди одного квартального объединения, указали, что нужда эта вполне назрела и что состоятельные слои этого объединения сейчас готовы на то, чтобы создать такое дошкольное учреждение. Так что, в конце концов, вопрос о том, чтобы принимать плату только с тех, кто получает свыше 50 руб., а кто получает ниже – не принимать, этот вопрос некоторое практическое значение на местах должен иметь. Я думаю, несколько придется, может быть, снизить – до 30-40 рублей и этот взнос, он бы обеспечил для большинства детей рабочего класса населения возможность дошкольного воспитания» (Третий..., 1925, с 83-84).

Следующее выступление Соколова прозвучало в ответ на доклады Р.И. Прушицкой «Пересмотр содержания работы в дошкольных учреждениях и связь ее с программами ГУСа» и сотрудницы отдела дошкольного воспитания Главсоцвоса НКП РСФСР Анны Васильевны Суровцевой (1883-1964) «Участие детей в организации жизни своего учреждения и связь с современностью

окружающей жизнью». В целом, в этих выступлениях говорилось, что нужно смелее использовать новые формы связи ребенка с современностью, это: посильное участие детей в труде, в том числе и через игру, экскурсии на предприятия, общение с пионерами, замена старых неподвижных игрушек на новые (например, кофейная мельница, мясорубка, вертящееся колесо, гвозди, молотки, пилки), замена сказки на реалистический рассказ (т.к. в сказке заменяется естественный интерес бесплодной фантазией). Все это напрямую связано с программой ГУСа по дошкольному воспитанию, где три стержня составляет ее основу: природа, труд, общество на основе марксистского принципа, принципа организации труда. И, конечно, важный вопрос: по какому пути воспитания пойти? А.В. Суровцева писала, что в данный момент в поиске научной системы воспитания переживается безвременье, имея в виду, что «пресытились метанием между свободным воспитанием Монтессори и Фребелем» (Третий..., 1925, с. 143). «Смотря на ребенка, мы уже перестали твердить: «отдайте детство детству!», мы говорим: «не забывайте, что это детство, но помните, что оно есть преддверие для вхождения в более зрелое детство, в юность и в жизнь». Основной словесно-предметный метод заменился в силу этого смычкой с непосредственной жизнью» (Третий..., 1925, с. 144). После этих выступлений А.Н. Соколов сказал:

«Я думаю, что на съезде желательно подчеркнуть, что та работа, которая предпринята дошкольным отделом Наркомпроса и оформлена в общих директивах, является ценной не только для нашей русской действительности, но она ценна и вообще для дошкольного воспитания. Рассматривая ту работу, которая проделана Наркомпросом на фоне развития дошкольного воспитания, мы должны сказать, что эта работа знаменует собою определенный этап в развитии дошкольного воспитания вообще. Работа эта оправдывается общими культурными задачами, которые ставит себе не только пролетарское общество, но и вообще всякое цивилизованное культурное общество. Затем, эта работа, оправдывается и жизненными запросами ребенка. Остановлюсь на первом моменте. Эта работа оправдывается целями всякого цивилизованного культурного общества. Какие задачи оно выдвигает? Воспитание активиста, реалиста, исследователя и т. д. Все это имеет ценность для всякого культурного общества. Что такое активист? Разве без этого возможен прогресс? Далее, что такое реалист? Реалист нечто такое, без чего опять-таки невозможно строить прогресс и культуру. Затем, воспитать исследовательский дух? Это опять есть продукция культурная, которая создает прогресс. Если мы будем развивать идеологические основы реформы, которая предпринята Наркомпросом, надо сказать, что эта реформа вливается, как очень серьезный момент развития дошкольного воспитания во всем мире. Что касается второго момента, что эта реформа диктуется жизненными потребностями ребенка, то я думаю, что те, кто немного хотя знаком с современной наукой о ребенке, знают, что это так. Самые жизненные потребности ребенка требуют этой реформы, о которой здесь говорится. В частности, нам, несомненно, нужно бы поставить на этом съезде вопрос, – жаль, что не состоялся доклад тов. Шульгина о прежних системах дошкольного воспитания и о системе Фребеля. Когда я сам просматривал эту систему, для меня оказалось ясным следующее положение. Система Фребеля не соответствует идеалам современной эпохи. Корни ее лежат в идеологических настроениях западного общества. Затем, она не удовлетворяет и науке о ребенке. Есть некоторые моменты, которые не только не удовлетворяют этому, но идут решительно вразрез с запросами детской природы. Вот эти два момента я считал необходимым выдвинуть, в виду большого их принципиального значения. Когда мы касаемся вопроса о практическом проведении данной реформы, мы встречаем пока что очень большие затруднения. На этот счет я бы тоже хотел сделать некоторые замечания. Прежде всего, я отмечу, что тот маленький опыт, который был на местах проведен, несомненно, дал свои благоприятные результаты. Те семена, которые были брошены на местах, дали известный урожай. То, что говорилось в докладах тт. Прушицкой и Суровцевой о том влиянии, которое оказали эти семена на организацию коллектива, на отдельных детей, – все это правильно и подтверждается опытом мест, но в то же время надо сказать, что эти опыты пока еще небольшие, ставятся недостаточно систематично и имеют случайный эпизодический характер. Я думаю, что только на опыте мест, руководимых методическими центрами, рассеянными не только

в столицах, но и на местах, я думаю, эта работа может вылиться в определенную систему. Пересмотр должен вылиться в систему нового воспитания ребенка дошкольного возраста. Я думаю, что такая эволюция пересмотра, именно в систему твердо обоснованную, и методологически, и идеологически, есть задача ближайшего дня» (Третий..., 1925, с. 191-193).

Важным событием на съезде был доклад С.С. Моложавого «Методы изучения ребенка», где он утверждал: «изучение ребенка – это есть неделимая часть педагогического процесса, оно не должно стоять особняком в детучреждениях, оно должно проводиться, и осуществляться, и выполняться не каким-либо специальными лицами, не в особых, предназначенных для этого лабораториях, а должно органически связываться со все педагогической работой» (Третий..., 1925, с. 281). Каждую функцию ребенка надо рассматривать в ее жизненном колебании, в процессе ее роста и изменения в зависимости от определенных конкретных условий, для чего следует изучать среду, в которой воспитывается ребенок. С.С. Моложавый предложил программу изучения ребенка и детского коллектива: «рассматривая среду, как производственно-классовую систему воздействия на ребенка, предлагаемая программа в первом вертикальном разделе вскрывает социально-классовую направленность среды, чтобы установить, что дала ребенку среда в этом отношении, насколько подвела она его к пониманию социальных отношений и классовых противоположностей, в направлении и интересах какого класса она его воспитала, насколько социализировала она ребенка и развила в нем коллективные навыки и установки» (Третий..., 1925, с. 291). В прениях по докладу выступил Н.А. Соколов:

«Доклад т. Моложавого распадается на две части – критическую и конструктивную. Относительно части критической много говорить не приходится. Что касается части конструктивной, на этом нужно немного остановиться.

Целью изучения ребенка я считаю изучение процесса его формирования. Это формирование происходит под влиянием определенных стимулов, которые объединяются в понимании среды и, очевидно, процесс формирования надо изучать в зависимости от влияния среды. Я думаю, что это изучение нужно рассматривать в двух отношениях: в целях чисто научных и целях педагогических. Научное изучение процесса формирования имеет в виду выяснить общий процесс формирования. Что касается целей педагогических, здесь имеются свои задачи. К нам в практическое учреждение поступает ребенок. Нужно этого ребенка себе уяснить. В качестве первичного продукта ребенок в детский сад поступает с системой условных рефлексов и первая задача для педагога выяснить эту систему у ребенка, выявить его опыт и всю его установку. Вторая задача для практического работника – это изучить процесс формирования в обстановке педагогического процесса. Из этого и исходит организация для ребенка обстановки детского учреждения. Я думаю, что очень серьезная задача, которую нам нужно провести, это расслоить среду, и мы видели в докладе т. Моложавого, что эта расслойка у него произведена. Мы изучали среду в моментах статистических, он же выявляет среду и в моментах динамических, классово-производственных. Эту среду надо еще более расслоить. Я думаю, что прежде всего формирование ребенка происходит в среде семейной и нам нужно произвести анализ этой семейной среды.

Мне вспоминается Лесгафт и его «Типы семейного воспитания», которые я недавно перечитал. Я убедился, что Лесгафт провел большую и важную работу. Типы семейного воспитания дают, например, типы детей забитых, заласканных, честолюбивых, – это обычные типы детей в дошкольных учреждениях, и когда мы ставим вопрос, что данный ребенок представляет собою, мы должны иметь в виду главным образом эти моменты.

К нам из одной семьи могут поступать дети совершенно различные, они развиваются в одной среде, но представляют из себя продукт резко отличающийся друг от друга. Я думаю, что различие между детьми может быть результатом внутреннего момента, влияющего на развитие ребенка. Этот момент мало выявлен в докладе т. Моложавого» (Третий..., 1925, с. 307-308).

Третий Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию (15-21 октября 1924 г.) сыграл важную роль в строительстве дошкольного воспитания, А.Б. Залкинд оценил его: «Педологическая ревизия биодинамики *дошкольного детства* была концентрированно выявлена на III Всесоюзном дошкольном съезде (осень того же 1924 г.), и там же проведен первый педологический этап смычки между советской дошкольной педагогикой и педагогикой ясельного детства. Материалы практики минувших трех лет прочно подтвердили чрезвычайную плодотворность советской педагогической платформы в этих решающих стадиях детского развития» (Педология и воспитание, 1928, с. 6).

Н.А. Соколов не ограничился выступлением на съезде, о его вкладе в развитие дошкольного воспитания свидетельствовали публикации:

Развитие идеалов дошкольного воспитания (1924-1925);

Характеристика одного дошкольного коллектива (Ярославский центральный опытный очаг) (1925);

К вопросу о планировании и учете педагогической работы в дошкольных учреждениях (1926);

Об учете детского поведения в дошкольных учреждениях (1926);

Проблема трудового воспитания в дошкольном возрасте. Взгляды современных русских педагогов на значение труда в дошкольном воспитании (1927);

Труд детей в дошкольном учреждении. (Ярославский губ. опытный деточаг «Звездочка») (1928);

Педологическое обследование усвоения арифметических навыков учащимися школы 1-й ступени (1928);

Физическое развитие детей (Ярославский опытный очаг «Звездочка») (1928).

В психологию возвращаются забытые имена, о чем историки психологии пекутся неустанно. Отрадно, что это имена психологов, работавших в губернских городах, далеких от столичной славы (Стоюхин, 2013). Судьба и научное творчество Николая Александровича Соколова требует большого внимания и подробного анализа, и этот процесс начался (Мазиллов, Слепко, 2021; Мазиллов, Слепко, 2022; Методология..., 2022).

Библиографический список

1. Мазиллов В. А. Психология труда, трудового обучения и воспитания в ярославской психологической школе: ранние этапы / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2021. Т. 6. № 4 (24). С. 240-276.
2. Мазиллов В. А. Психология труда, трудового обучения и воспитания в ярославской психологической школе. Ч. 2. Ранние этапы становления / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2022. Том 7. № 3 (27). С. 234-272. DOI: 10.38098/ipran.sep_2022_27_3_08
3. Мазиллов В. А. Николай Александрович Соколов: психотехника культурно-просветительской работы / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2023. Т. 8. № 2. С. 4-31. DOI: 10.38098/ipran.opwp_2023_27_2_001
4. Методология советской психологии в период открытого кризиса: Антология / Сост. и отв. ред. Н. Ю. Стоюхина, А. А. Костригин, А. Л. Журавлев. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2022.
5. Педология и воспитание / Под ред. А. Б. Залкинда. Москва : Работник просвещения, 1928.
6. Соколов Н. А. II Всероссийский съезд по педологии, экспериментальной педагогике и психоневрологии // Наш труд. 1924а. № 2. С. 55-56.
7. Соколов Н. Субъективная и объективная психология // Наш труд. 1924б. № 3. С. 10-14.
8. Стоюхина Н. Ю. Проблемы изучения истории «провинциальной психологии» // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 1 (38). С. 153-156.
9. Сухова Н. Ю. Система научно-богословский аттестации в России в XIX – начале XX в. Москва : Издательство ПСТГУ, 2012.

Л.В. Черемошкина

РОЛЬ КАФЕДРЫ ПСИХОЛОГИИ ЯГПУ ИМ. К.Д.УШИНСКОГО В РАЗРАБОТКЕ ТЕОРИИ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Аннотация. Статья посвящена интеллектуально насыщенной и творческой атмосфере, царившей на кафедре психологии Ярославского педагогического университета в начале 80-х годов прошлого века. Г.А. Мурашов, Е.Н. Корнеева, Т.П. Лебедева, Д.К. Болотцев, И.В. Кузнецова, И.И. Спирина под руководством В.Д. Шадрикова создали неповторимую по эмоциональной привлекательности среду, позволившую многим аспирантам заложить основы будущих исследований. Принципиальные контуры метода развертывания мнемической деятельности были оформлены к окончанию учебы в аспирантуре. Дальнейшая исследовательская деятельность осуществлялась в направлении концептуализации природы, структуры, развития и феноменологии мнемических способностей как орудийной основы памяти. Экспериментирование с разными видами запоминаемого материала позволило выделить, обосновать и классифицировать мнемические действия, описать структуру мнемических способностей и показать принципиальные уровни их генезиса. Четыре стадии развития мнемических способностей обоснованы исходя из взаимодействия природных механизмов памяти с мнемическими действиями и регулирующими механизмами, специфики их сочетания, присущей разновозрастным группам испытуемых. Метод развертывания мнемической деятельности предопределил необходимые условия для разработки теории мнемических способностей, которые рассматриваются как инструментальная основа организации информации ради будущего и характеризуют человека одновременно как индивида, субъекта деятельности и личность. Обобщение экспериментальных результатов позволило к концу 80-х - началу 90-х годов сформулировать ряд принципиальных положений для понимания природы психики. 1. Функционирование и развитие психики нельзя объяснить исключительно объективными законами. 2. Закономерности функционирования психики предопределены соотношением сознательных, относительно неосознаваемых и бессознательных процессов. 3. Строение интеллекта, несмотря на разнообразие индивидуальных и типических проявлений, представляет собой системное взаимодействие разноуровневых механизмов когнитивных способностей: природных механизмов, формируемых и развивающихся умственных действий и регулирующих механизмов. 4. Психика обладает одновременно прямо противоположными свойствами.

Ключевые слова: кафедра психологии, мнемические способности, метод развертывания мнемической деятельности, теория мнемических способностей, закон, интеллект, противоречивость психики.

L.V. Cheremoshkina

THE ROLE OF THE DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY OF YSPU NAMED AFTER. K.D. USHINSKY IN THE DEVELOPMENT OF THE THEORY OF MNEMONIC ABILITIES

Abstract. The article is devoted to the intellectually rich and creative atmosphere that reigned at the Department of Psychology of Yaroslavl Pedagogical University in the early 80s of the last century. G.A. Murashov, E.N. Korneeva, T.P. Lebedeva, D.K. Bolottsev, I.V. Kuznetsova, I.I. Spirin under the leadership of V.D. Shadrikov created an environment unique in its emotional appeal, which allowed many graduate students to lay the foundations for future research. The fundamental outlines of the method for developing mnemonic activity were drawn up by the end of graduate school. Further research activities were carried out in the direction of conceptualizing the nature, structure, development and phenomenology of

mnemonic abilities as the instrumental basis of memory. Experimentation with different types of memorized material made it possible to identify, justify and classify mnemonic actions, describe the structure of mnemonic abilities and show the fundamental levels of their genesis. The four stages of development of mnemonic abilities are justified based on the interaction of natural memory mechanisms with mnemonic actions and regulatory mechanisms, and the specificity of their combination inherent in different age groups of subjects. The method of deploying mnemonic activity predetermined the necessary conditions for the development of the theory of mnemonic abilities, which are considered as an instrumental basis for organizing information for the sake of the future and characterize a person at the same time as an individual, a subject of activity and a personality. Generalization of experimental results made it possible by the late 80s - early 90s to formulate a number of fundamental principles for understanding the nature of the psyche. 1. The functioning and development of the psyche cannot be explained solely by objective laws. 2. The patterns of functioning of the psyche are predetermined by the relationship between conscious, relatively unconscious and unconscious processes. 3. The structure of intelligence, despite the variety of individual and typical manifestations, is a systemic interaction of multi-level mechanisms of cognitive abilities: natural mechanisms, formed and developing mental actions and regulatory mechanisms. 4. The psyche simultaneously possesses directly opposite properties.

Keywords: department of psychology, mnemonic abilities, method of deploying mnemonic activity, theory of mnemonic abilities, law, intelligence, inconsistency of the psyche.

Впервые я познакомилась с ярославским пединститутом в конце 70-х годов. Темные коридоры были наполнены табачным дымом, что неприятно поразило после уютной атмосферы тогдашнего факультета психологии на Советской, 10. Но последующее знакомство с педагогическим институтом, начавшееся в 1983 году, обрадовало обновленным, стильным обликом. Кафедра психологии (заведующий – В.Д. Шадриков) радушно приняла в свои ряды «зеленых» аспирантов, забота преподавателей и всех сотрудников ощущалась во всем. Особенно ценны были разговоры «по душам» с Г.А. Мурашовым, который мимо аспирантских проблем не проходил и в мягкой и мудрой манере советовал: «Не торопись рассказывать свои мысли, сначала напиши». Особенно переживал из-за легкомысленной траты времени: «Ты слишком много занимаешься общественными делами, пиши и думай про диссертацию».

Пришедшие на кафедру в начале 80-х годов аспиранты и сотрудники испытывали бесценное дружеское участие Е.Н. Корнеевой, чье глубокое понимание проблем новоявленных исследователей помогло многим. Думаю, что кафедральный климат был заложен деятельностью великих ее основателей: В.С. Филатова, М.М. Рыбаковой, В.В. Карпова, Н.П. Ерастова, Н.П. Воронина.

Одной из множества неоспоримых заслуг В.Д. Шадрикова является руководство методологическим семинаром. Помню интереснейшее выступление И.В. Кузнецовой, которая поразила тонким психологизмом и способностью любой аспект поведения оппозитанта (И.В. Кузнецова в те времена охотно употребляла этот термин) рассмотреть на высоком уровне обобщения мотивационных предпочтений и когнитивных ресурсов. С одним из наиболее ярких и содержательных докладов выступила И.И. Спирина, это было, скорее всего, в начале 1985 года. Думаю, что все поняли и оценили глубину теоретической подготовки И.И. Спириной, которая представила слушателям методологический анализ состояния педагогики и педагогической психологии, которые столкнулись во второй половине XX века с острой необходимостью искать дидактические решения назревших противоречий между нарастающими объемами нового знания и возможностями классно-урочной системы начальной и средней школы.

Уверена, что интересная и продуктивная кафедральная жизнь не могла бы состояться без Тамары Павловны Лебедевой, интеллигентной и очень красивой женщины, чуткость и проницательность которой спасала преподавателей и студентов от многих ошибок.

В.Д. Шадриков умеет, как всем хорошо известно, четко и убедительно формулировать цели исследовательской деятельности. «Ты должна создать методику, которая будет диагностировать генотипическую основу памяти и ее благоприобретенные операционные механизмы», - сказано сразу же после поступления в аспирантуру. В 1982 году В.Д. Шадриков опубликовал одну из лучших своих статей «Проблемы профессиональных способностей» (Шадриков, 1982), в которой

природа способностей рассматривалась с позиций теории функциональных систем П.К. Анохина, а строение – через взаимодействие функциональных, операционных и мотивационных механизмов по Б.Г. Ананьеву.

Безусловным шагом вперед в общенаучном осмыслении категории способностей явилось понимание их как психических свойств, как условий реализации функций и как деятельности. Предварительная теория, содержащая представления о природе, структуре и результативных показателях способностей, как свойств функциональных систем, позволила приступить к разработке метода изучения одного из видов общих способностей – мнемических.

К концу 1986 года метод изучения мнемических способностей был оформлен. Устоявшееся к настоящему времени название - метод развертывания мнемической деятельности – появилось позднее, благодаря А.Г. Асмолову, который, прочитав нашу монографию, предложил термин «развертывание» внести в название метода (Шадриков, Черемошкина, 1990). Для развертывания процессов памяти была сконструирована мнемическая задача. Незнакомый испытуемому абстрактный материал нарастающей сложности демонстрировался с четкими ограничениями длительности его экспозиции. На первых этапах разработки метода стало очевидно, что изменяющееся самосознание испытуемого как человека запоминающего могут прояснить вопросы по завершении эксперимента. Для того, чтобы составить перечень приемлемых не только для исследовательских целей, но и для решения диагностических задач, вопросов, необходимо было концептуализировать понятие «операционные механизмы мнемических способностей». Так и появился перечень мнемических действий, насчитывающий 13 видов (Черемошкина, 1987).

Экспериментальная работа с помощью метода развертывания мнемической деятельности, продолжавшаяся после окончания учебы в аспирантуре, значительно расширила возможности теоретического осмысления индивидуальных и типических проявлений памяти. Возникла необходимость вычленить и обосновать уровни макрогенеза мнемических способностей. Оказалось, что макрогенез мнемических способностей в значительной степени детерминирован появлением контролирующих и корректирующих операций, которые наполняют «остов» любого мнемического действия. Это обусловило необходимость конкретизации мотивационного ресурса человека запоминающего и введение в научный обиход термина «регулирующие механизмы мнемических способностей», качественно отличающихся от понятия «мотивационные механизмы» по Б.Г. Ананьеву (Черемошкина, 1988; Черемошкина, 1989).

Исследования, которые удалось осуществить в девяностые годы, показали, что любая характеристика памяти является одновременно и описанием интеллектуальных ресурсов субъекта деятельности как сочетаний психических форм (орудий) и содержаний (образов, концептов) внутреннего мира. При этом происхождение многоуровневости памяти, ее иерархически-гетерархического устройства не поддается объяснению в рамках причинно-следственных связей: стимул-реакция-запоминание или потребность-действие-запоминание (Черемошкина, 2000; Черемошкина, 2002; Черемошкина, 2009). И вновь, уже на новом витке экспериментирования, обнаружилась ограниченность методологии психологии, ориентированной на поиски исключительно объективных закономерностей формирования, функционирования и развития психики (Черемошкина, 1999). Включающиеся в процесс обработки материала умственные действия сопровождаются концентрацией внимания на предъявляемой фигуре. В тех случаях, когда линии и пересечения не удается воспроизвести в течение 5-10 секунд суммарного экспозиционного времени, субъект воспринимает дальнейшее продолжение эксперимента как проблему. Неясность причин неточного воспроизведения заставляет переходить к максимальному сосредоточению сознания в отведенное время, что приводит к перестройке процесса запоминания в сторону надежности воспроизведения и поиска способов перепроверки результата. Включаются ресурсы, о которых испытуемый мог и не подозревать до эксперимента. Структурирование и схематизация сложного невербального бессмысленного материала, настраиваемые на скорость запоминания регулирующими механизмами, являются следствием определенных типических характеристик интеллекта как системы когнитивных способностей и индивидуальным образом организованных знаний. Способности к концептуализации в условиях произвольного запоминания при ограничении времени экспозиции играют определяющую роль в эффективности мнемической деятельности.

Мнемический результат в любом аспекте (скорость запоминания, точность воспроизведения, вероятность правильного припоминания, объемы забывания, длительность хранения, скорость и точность узнавания и др.) детерминирован не только наличием разноуровневых механизмов и степенью их развитости, но и тем смысловым полем, в котором находится субъект деятельности. Специфика организации информационно-смыслового поля вокруг субъекта воспроизведения или припоминания приводит к неожиданным результатам, показывающим противоречивость психического в каждый момент времени. Сознательно - неосознаваемые - бессознательные процессы субъекта мнемической деятельности чувствительны к психическим «излучениям» окружающих, позволяющим прояснять, проявлять, актуализировать, казалось бы, прочно забытое событие, текст или образ. Это наглядно показано в экспериментах по изучению забывания с перерывом в 13 лет между непосредственным воспроизведением произвольно запомненной информации и отсроченным воспроизведением абстрактного материала (Черемошкина, 2000; Черемошкина, 2002; Черемошкина, 2009). Именно взаимоотношения сознательных и неосознаваемых компонентов в процессе решения мнемической задачи позволили с уверенностью продвигаться к объяснению «необъяснимого» через противоречивость психических свойств.

Теория мнемических способностей как качественно-количественного своеобразия психических процессов, отличающихся одновременно осознаваемостью и неосознаваемостью, объясняет многочисленные эффекты памяти (эффект начала и конца ряда, эффект превосходства по объему сохранившегося произвольного запоминания, эффект повторения и др.) через соотношение прямо противоположных свойств в каждом психическом акте. Функционирование природных механизмов памяти не осознается, однако, даже высокая скорость формирования сенсорного образа содержит относительно осознаваемые элементы, проявляющиеся в улучшенных для восприятия условиях. Индивидуальное своеобразие мнемических действий обусловлено социокультурными обстоятельствами жизни человека с доминирующим влиянием характера обучения. В развитой форме мнемические действия представляют собой субъектно стабильные характеристики интеллектуальной активности и проявляются относительно неосознаваемо.

Регулирующие механизмы отличаются изменчивостью и стабильностью одновременно благодаря сочетанию интеллектуальной насыщенности сформированных мнемических действий и способов управления произвольностью. Виды мнемических действий, типы мнемических способностей, стили запоминания, уровни развития мнемических способностей на основе исследованных свойств природных механизмов, приемов запоминания и воспроизведения и регулирующих механизмов изложены в ряде работ (Черемошкина, 2002; Черемошкина, 2009; Черемошкина, 2021; Черемошкина, 2022а; Черемошкина, 2022б; Черемошкина, Осинина, 2020а; Черемошкина, Осинина, 2020б).

Метод развертывания мнемической деятельности в определенной степени обусловил оформление теории мнемических способностей – многоуровневых, индивидуально своеобразных орудий организации индивидуального опыта человека как индивида, субъекта деятельности и личности для его будущего. Обобщение экспериментальных результатов позволило к концу 80-х – началу 90-х годов сформулировать ряд принципиальных положений для понимания природы психики, которые в той или иной мере находят подтверждение в междисциплинарных и различных по парадигмальной принадлежности исследованиях. Во-первых, закономерности функционирования психики предопределены соотношением сознательных, относительно неосознаваемых и бессознательных процессов. Во-вторых, функционирование и развитие психики нельзя объяснить исключительно объективными законами. В-третьих, строение интеллекта, несмотря на разнообразие индивидуальных и типических проявлений, представляет собой системное взаимодействие разноуровневых механизмов когнитивных способностей: природных основ, всей палитры умственных действий от категоризации до концептуализации и регулирующих механизмов. В-четвертых, психика обладает одновременно прямо противоположными свойствами.

Библиографический список

1. Черемошкина Л. В. Анализ способов обработки материала при запоминании и воспроизведении // Профориентация школьников: Сб. науч. трудов. Ярославль : ЯГПИ, 1987. С. 135-144.

2. Черемошкина Л. В. О структуре операционных механизмов мнемических способностей // Профориентация и обучение: Сб. науч. трудов. Ярославль : ЯГПИ, 1988. С. 42-55.
3. Черемошкина Л. В. Уровни развития мнемических способностей // Способности и деятельность: Сб. науч. тр. Ярославль : Изд-во ЯГПИ, 1989. С. 137-149.
4. Черемошкина Л. В. Диагностика мнемических способностей школьников 10-12 лет. Дисс... канд. психол. н. Ленинград, 1988.
5. Черемошкина Л. В. О структуре интеллекта // Психический образ, строение, механизмы, функционирование и развитие. Том II. 2-е Международные Ломовские чтения 25-27 января 1994 г. Москва : ИП РАН, 1994. С. 111-112.
6. Черемошкина Л. В. О строении лингвистических способностей // Депонирована в Институте теории образования и педагогики РАО 12.10.1995. № 80-95.
7. Черемошкина Л. В. Проблема строения интеллекта // Актуальные проблемы современной психологии. Том II. Харьков : Изд-во ХГУ, 1995. С. 91-95.
8. Черемошкина Л. В. К проблеме закономерности в психологии // Проблемы общей и организационной психологии: Сборник научных трудов. Ярославль : ЯрГУ, 1999, С. 66-76.
9. Черемошкина Л. В. Психология мнемических способностей. Дисс... д. психол. н., 2000.
10. Черемошкина Л. В. Память: закономерности воспроизведения учебного материала / Л. В. Черемошкина, Т. Н. Осинина. Москва : Юрайт, 2020а. 235 с.
11. Черемошкина Л. В. Мнемические способности в период перехода от подросткового к юношескому возрасту (по материалам лонгитюдного исследования) / Л. В. Черемошкина, Т. Н. Осинина // Психологический журнал. 2020б. Том 41. № 6. С. 35-47.
12. Черемошкина Л. В. Соотношение теории и метода в психологии мнемических способностей // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2021. № 3. С. 79-87.
13. Черемошкина Л. В. Непосредственное воспроизведение и отсроченное припоминание в экспериментальных условиях // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022а. № 3. С. 126-131.
14. Черемошкина Л. В. Обработка и запоминание невербального бессмысленного материала при ограничении времени экспозиции // Сенсорные системы. 2022б. Том 36. № 4. С. 322-337.
15. Шадриков В. Д. Проблемы профессиональных способностей // Психологический журнал. 1982. Том 3. № 5. С. 13-27.
16. Шадриков В. Д. Мнемические способности: диагностика и развитие / В. Д. Шадриков, Л. В. Черемошкина. Москва : Педагогика, 1990.

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ В 20-30 ГГ. XX В.

УДК 159.9

М.Н. Акимова, Г.В. Акопов, Л.С. Акопян

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИИ В САМАРСКОМ РЕГИОНЕ В ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА

Аннотация. Преобразование земского женского учительского института в высшее учебное заведение – педагогический институт стало знаменательным событием становления высшего педагогического образования и подготовки профессиональных педагогических кадров в Самаре в начале XX века. Открытие по инициативе первого ректора педвуза А. П. Нечаева – уже хорошо известного в научных кругах исследователя в области экспериментальной психологии и психотехники – лаборатории по экспериментальной педагогической психологии и кафедры общей психологии и педагогики стало существенным фактором организации преподавания в институте на психолого-педагогической основе. Ведущими преподавателями цикла дисциплин по психологии и педагогике стали приглашенные им С. М. Василейский, А. А. Гайворовский, Ю. В. Португалов. Особо внимания заслуживает научная деятельность первых самарских психологов в области тестологии, в разработке тестов и программ умственного развития, общей и технической одаренности детей и взрослых. Приверженцы психотехнического и экспериментального направления в педагогической психологии, они внесли свой вклад в развитие отечественной психологической теории и практики, расширив представление о круге проблем и значимости первых региональных научных отечественных исследований в общей и педагогической психологии.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, педагогический институт, первые самарские психологи и психотехники А.П. Нечаев, С.М. Василейский, А.А. Гайворовский, Ю.В. Португалов.

M. N. Akimova, G.V. Akopov, L.S. Akopian

THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGY IN THE SAMARA REGION IN THE FIRST THIRD OF THE TWENTIETH CENTURY

Abstract. The transformation of the Zemsky Women's Teachers' Institute into a higher educational institution – pedagogical institute was a significant event in the formation of higher pedagogical education and training of professional pedagogical personnel in Samara at the beginning of the twentieth century. The opening of the laboratory for experimental Pedagogical Psychology and the Department of General Psychology and Pedagogy on the initiative of the first rector of the pedagogical university A. P. Nechaev – already a well-known researcher in the field of experimental psychology and psychotechnics in scientific circles - has become an essential factor in the organization of teaching at the Institute on a psychological and pedagogical basis. The leading teachers of the cycle of disciplines in psychology and pedagogy were invited by him S. M. Vasileisky, A. A. Gaivorovsky, Yu. V. Portugalov. Special attention should be paid to the scientific activity of the first Samara psychologists in the field of testology, in the development of tests and programs for mental development, general and technical giftedness of children and adults. Adherents of the psychotechnical and experimental direction in pedagogical psychology, they contributed to the development of Russian psychological theory and practice, expanding the idea of the range of problems and the significance of the first regional scientific domestic research in general and pedagogical psychology.

Keywords: higher pedagogical education, Pedagogical Institute, the first Samara psychologists and psychotechnics A.P. Nechaev, S.M. Vasileisky, A.A. Gaivorovsky, Yu.V.Portugalov.

Целенаправленная, последовательная и многосторонняя работа Института психологии РАН по наполнению истории психологии забытыми (по тем или иным причинам) именами отечественных психологов, внесших существенный вклад в развитие психологической теории и практики, решает задачи не только исторической науки, но и способствует расширению исследовательских программ и статусному оформлению соответствующих территориальных (региональных) центров. История становления самарского психологического сообщества на рубеже 19-20 веков богата событиями и фактами, которые должны стать достоянием отечественной психологии, так как они дают представление о круге значимых для того времени проблем и путях их решения в преломлении к запросам педагогической практики. Исторический опыт может и должен стать предметом глубокого анализа, осмысления и использования в целях более эффективного решения задач, выдвинутых нынешним веком.

Обращение к событиям первой трети XX века интересно тем, что этот период для отечественной психологической науки был периодом становления и бурного развития психологии как самостоятельной области научного знания не только в общепризнанных ведущих научных центрах Москвы, Петербурга, Харькова, Казани, но и в российских регионах. Как активный участник реализации в начале XX века отечественной государственной образовательной политики, одним из аспектов которой стала целенаправленная подготовка педагогических кадров высшей квалификации, Самара оказалась в числе первых прогрессивных регионов, заняв передовые позиции в решении поставленных образовательных задач. Именно подготовка педагогических кадров дала толчок к решению многочисленных организационных вопросов, касающихся не только открытия в Самаре высшего педагогического учебного заведения - педагогического института, но и создания его кадровой, материально-технической, методической и научно-исследовательской базы.

Решение этих задач, достаточно трудных для начального периода создания педагогического вуза, блестяще осуществил его первый ректор – Александр Петрович Нечаев (1870-1948). К тому времени это был хорошо известный в научных кругах в России и за рубежом исследователь психотехнического и экспериментального направления в психологии. До 1917 года в Самаре действовал созданный в 1911 году земский женский учительский институт, выпускницы которого не получали высшего образования, но имели право вести преподавательскую деятельность в начальных классах. Начавшееся повсеместно преобразование начальных школ в «двухклассные и в школы повышенного типа с четырьмя отделениями» [История..., 2011] стало серьезным основанием для организации высшего педагогического образования и открытия педагогического института в Самаре, что и произошло в 1917 году. Сменив на посту предыдущего директора учительского института Н. П. Кильдюшевского, А. П. Нечаев активно включился в организацию нового перспективного высшего учебного заведения, ставшего правопреемником земского женского учительского института. Период работы А. П. Нечаева в Самаре был небольшим, но весьма продуктивным. В числе основных заслуг А. П. Нечаева как организатора высшего педагогического образования в Самаре безусловно следует считать подбор преподавательского состава института. Позиция первого ректора в решении этого непростого вопроса была однозначной – преподавание в педвузе должно строиться на психолого-педагогической основе. Эта мысль прозвучала и в первом «Отчете о деятельности Самарского Педагогического Института за 1917-1918 гг.» [Отчет..., 1918], где отмечалось, что деятельность А. П. Нечаева позволила убедить самарское педагогическое общество в том, что «познание законов детского развития является базой для построения системы образования». Созданная им лаборатория экспериментальной педагогической психологии, а затем открытие кафедры общей психологии и педагогики положили начало активной учебно-методической и научно-исследовательской деятельности в рамках педагогического вуза. К слову сказать, лаборатория А.П. Нечаева была одной из первых, создаваемых в то время в нашей стране аналогичных структур. На практических занятиях со студентами использовались приборы, изготовленные по чертежам самого А.П. Нечаева. Основополагающие идеи А.П. Нечаева активно поддерживали приглашенные им в качестве преподавателей дисциплин психолого-педагогического цикла С.М. Василейский, А.А. Гайворонский, Ю.В. Португалов. Имя каждого из них по праву должно войти в историю становления психологии в Самаре в начале XX века. Их препода-

вательская деятельность была неразрывно связана с научными изысканиями в области психологии и в первую очередь в области психотехники, переживающей в тот момент период бурного развития.

Серафим Михайлович Василейский (1888-1961) был приглашен на работу в Самарский педагогический институт на должность доцента, а затем заведующего кафедрой общей психологии и педагогики. В период работы в Самаре вплоть до 1927 года научные интересы С.М. Василейского выстраивались на стыке педагогической психологии, педагогики и бурно развивающейся в стране психотехники. Вопросы психологии труда, профотбора, профориентации и тестологии стали основными в публикациях С.М. Василейского. Только за один 1923 год им были опубликованы такие работы, как «Основные вопросы и выводы школьной педагогики», «Органическая точка зрения в психологии и педагогике», «В помощь школьному работнику». Научные работы С.М. Василейского в 20-е годы посвящены вопросам методов и техники исследований в области педологии и психотехники. Это же направление его научной деятельности продолжилось и в последующем, после его переезда на работу в пединституты Витебска и Минска. Белорусский опыт педагогической и научно-исследовательской деятельности С.М. Василейского - нашего земляка (Серафим Михайлович родился в с. Ново-Геранькино Бузулукского уезда Самарской губернии, окончил Бугурусланское духовное училище и Самарскую духовную семинарию) и известного российского психолога, педагога и специалиста в области педологии и психотехники подробно представлен в монографическом исследовании Л.А. Кандыбовича и Н.Ю. Стоюхиной [Кандыбович, 2009]. По словам К.К. Платонова, на которые делают ссылку эти исследователи, С.М. Василейский принадлежал к тем немногим «психотехническим вождям», которые играли ключевую роль в развитии отечественной психологии в самый трудный и драматичный ее период – 20-30-ые годы XX века. Подробный перечень его многочисленных статей и фундаментальных работ приводит О.С. Носкова [История..., 2005], отмечая их актуальность и востребованность для современной психологической науки и практики.

В научные психотехнические исследования, тесно связанные с педагогической практикой, активно включился приглашенный на должность ассистента кафедры выпускник Самарского университета А.А. Гайворовский (1899-1963), с именем которого на долгие годы будет связано становление и развитие психологии в Самарском (а затем в Куйбышевском) педагогическом институте. Закончив в 1921 году историко-филологический факультет, а затем психологическое отделение педагогического факультета, Александр Александрович с большим энтузиазмом включился в учебную и научно-исследовательскую работу, где ему представилась возможность проявить свои научные интересы и способности, которые были весьма широки. Его внимание привлекали биологические и социальные основы психологии, особенности музыкального восприятия, читательские интересы, особенности библиотечного дела и многие другие вопросы, так или иначе связанные с психологией и педагогикой. Однако, широкий научный кругозор молодого преподавателя неизменно подчинялся доминирующему интересу к психотехническим проблемам в их прикладном значении для системы образования, политпросвещения, культуры. Научно-исследовательская деятельность А.А. Гайворовского под руководством С.М. Василейского выразилась в ряде конкретных разработок. Наиболее известными в середине 20-х годов стали его монографические работы «Психотехника и библиотечное дело», а также «Основы психотехники политпросветработы». Самарский педагогический институт для А.А. Гайворовского стал экспериментальной площадкой по разработке и апробации системы тестов по изучению круга «общежизненного и общекультурного опыта ребенка», по оценке умственной и технической одаренности детей, по разработке правил и рекомендаций по научной организации умственного труда работников просвещения. В 30-е годы научные интересы А.А. Гайворовского получили новое направление. Его стали привлекать проблемы преподавания психологии. В этот период им были опубликованы научные работы «Содержание и методы преподавания психологии» и «Наглядность в преподавании психологии».

Имя Юлия Вениаминовича Португалова (1878-1936), тесно сотрудничавшего в самарском педагогическом институте в 20-30 годы с А.П. Нечаевым, С.М. Василейским и А.А. Гайворовским

заслуживает особого внимания в силу многогранности его профессиональной деятельности. К сожалению, имя Ю.В. Португалова незаслуженно забыто, что позволяет нам в более подробном формате познакомиться с его научным психолого-педагогическим творчеством и наследием. В свое время это был весьма крупный по современным оценкам ученый, психолог, психиатр, литературовед, организатор психологических исследований, педагог, просветитель, общественный деятель. На сайте кафедры психиатрии, наркологии и психотерапии Самарского государственного медицинского университета есть короткая запись о том, что он был первым заведующим кафедрой психиатрии, открытой в Самаре в 1924 году в медицинском институте. Однако заслуги Ю.В. Португалова в деле организации высшего педагогического образования в Самаре неоспоримы и должны быть по достоинству оценены.

Масштаб личности Ю.В. Португалова-ученого можно косвенно определить по тем характеристикам, которыми он наделяет ранее А.А. Гайворовского, обратившегося к нему за отзывом в 1929 году «для ведения кафедры при ПедВузе». В архиве педагогического института тех лет сохранился рукописный вариант отзыва, в котором Ю.В. Португалов отмечает профессиональные характеристики А.А. Гайворовского: «самостоятельный научный деятель, разрабатывающий тщательно, уверенно и с полным знанием дела новейшие психологические проблемы и заявляющий себя, как оригинальный автор новых методов, тестов, программ», дополняя их такими личностными особенностями как «спокойная осторожность, чувство меры, несклонность благоговеть перед модными случайными направлениями, захватившими нестойких и пассивных научных работников, самостоятельность, редкая усидчивость и трудоспособность, совершенно объективное беспристрастное отношение к борющимся лагерям в современной психологии». Эти характеристики, на наш взгляд, вполне можно отнести к самому Ю.В. Португалову. Личностные черты этого неординарного ученого и человека (к сожалению, прямые свидетельства, суждения и оценки со стороны коллег и людей, знавших его близко отсутствуют), отчетливо просматриваются в стилистическом своеобразии разнообразных по содержанию и направленности текстов в опубликованных им работах. Эти работы продолжают оставаться актуальными, так как вневременной или, так называемый, перманентный кризис в психологии, связанный, главным образом, с определением предмета и методов психологии, был теоретически и практически преодолен Ю.В. Португаловым в пользу современных трактовок. В этом отношении методологические позиции Ю.В. Португалова нам близки и хотелось бы на них остановиться подробнее.

Психология, обретя статус самостоятельной науки в конце XIX века, в поисках новой, пост-философской методологии, оказалась под сильным влиянием естественно-научной методологии одностороннего объективизма. Односторонность естественно-научного объективизма, до широкого науковедческого распространения положений и парадоксов квантовой теории, связана с установкой материалистического монизма, в противоположность идеалистическому монизму Гегеля, Ньютона и др.

Популярность естественно-научного мировоззрения в XIX- XX в.в. основывалась не только на успехах новых теоретических изысканий, но также и на результатах их внедрения в экономическую жизнь и в повседневный быт. Расширению сторонников и укреплению этого мировоззрения способствовала также логическая простота монистических связей и объяснений, несопоставимых со сложностью дуальных процессов, многомерных и нелинейных систем, понимание которых стало приходиться несколько позже.

В этом контексте понятно, что методологический кризис в психологии, о котором писал Л.С. Выготский, стал общей проблемой психологов и разделил их по отстаиваемым позициям. Если до революции 1917 года позиции и приоритеты в отношении психологии высказывались достаточно свободно, то после известных ограничений в науке советского периода, принималась исключительно официальная точка зрения. В соответствии с этим, опубликованные Ю.В. Португаловым работы по психологии в той или иной мере отличаются в аспектах методологии и авторской позиции.

Так, опубликованная в 1908 г. в Оренбурге в жанре лекций книга Ю.В. Португалова «К психологии русских литературных течений эпохи 1860-1890 годов» представляется весьма интерес-

ной с точки зрения идентификации авторской позиции в психологическом анализе неоднозначных по идейной направленности литературных течений в России 1860-1890 г.г. В качестве главных носителей идей этой «эпохи в России» автор определяет Герцена, Чернышевского, Добролюбова, Писарева, Лаврова, Михайловского, Щедрина, Достоевского и Толстого, включая в содержание общественного сознания этого периода также популярные на определенном временном этапе идеи марксизма. Отчетливость авторского психологического анализа основана на триадичной структуре психических явлений, восходящей еще к работам Аристотеля и используемой также в современной психологии.

Интересны психологические характеристики российского сознания, которые Ю.В. Португалов фиксирует в каждом из десятилетий, начиная с 1860 по 1900 г., устранив затем из анализа малодинамичное десятилетие 1880-1890 гг. В соответствии с триадичной структурой автор определяет следующие обобщенные характеристики сознания 1) интеллектуальная сфера, в содержание которой включены представления, мысли, суждения (в современной психологии - когнитивная сфера); 2) основные чувствования, т.е. эмоциональные проявления, переживания; 3) волевая сфера, включающая намерения, призывы к действиям, направления деятельности и содержание действий. Судя по страничным ссылкам, в работах Ю.В. Португалова присутствует соответствующая источниковедческая основа анализа, представленная литературными произведениями, литературной критикой, публицистикой, а также научными трудами как избранных автором выдающихся мыслителей, так и других исследователей «русской общественной мысли».

Несомненный интерес и сегодня вызывают подготовленные Ю.В. Португаловым и опубликованные в Самаре в 1925-1928 гг. четыре выпуска Детской психологии и антропологии. Впечатляет научная обстоятельность, креативность, самостоятельность поиска новых, соответствующих времени и задачам, решений, масштабная трудоспособность, спокойствие (что чувствуется в стилистике текстов), уверенность в себе (что ясно из бестрепетного отношения Ю.В. Португалова к авторитетам и лидерам).

В первом томе из 151 страниц Предисловие Ю.В. Португалова и его же большая статья «Как исследовать детскую психику» занимают от 3-ей до 126-ой страницы. Автором дан обзор рефлексологических и иных течений в их отношении к психологии вообще и к детской психологии, в частности. Показательны с точки зрения отношения Ю.В. Португалова к рефлексологии используемые им обозначения: «рефлексологическая ортодоксия», «научный деспотизм», «новые течения, страдающие психофобией» и др. Собственно, антропологической тематикой в первом сборнике занято 2 страницы, представленные специалистами узкого профиля (органы зрения, состояние полости рта у детей). Остальные 20 страниц посвящены состоянию нервно-психической сферы у детей Самарских Детских учреждений. В этом разделе Ю.В. Португалов представил результаты обследований нервной системы (двигательные расстройства, «чувствительные расстройства» (сенсорика), мышечные и рефлекторные расстройства), а также сознания (ориентация в окружающей обстановке и времени, восприятие, ассоциации, память, внимание, высшие процессы – мышление сфера чувств, воля, характер, речь).

Не менее насыщен содержанием второй выпуск Детской психологии и антропологии (1926 г.) с кратким предисловием профессора психологии А.П. Нечаева (г. Москва) и вступительной статьей профессора биологии В.А. Вагнера (г. Ленинград), посвященная «взаимоотношению физиологии, биопсихологии и социологии», что, по мнению автора, «имеет не только теоретическое, но и практическое значение». В этом же томе со ссылкой «От редакции» содержится большая статья о состоянии психологии и «новых течениях, страдающих психофобией», по-видимому написанная самим Ю.В. Португаловым. В помещенном в сборник «Отчете по работе Психоневрологического Кабинета» (1925-1926 г.г.) Ю.В. Португалов отмечает многочисленные обследования детей школ и детских домов, консультации и опытную работу. Отмечается, что в работу кабинета также включены подготовка статьи, организация психолого-педагогической библиотеки, разработка инструментария и учебных пособий, изучение текущей педагогической литературы, чтение лекций и проведение практических занятий со школьниками, врачами и педагогами, выступление с докладами на «научно-педологическом кружке», а также «обследования рабочих подростков». Отдельно во втором выпуске Детской психологии и антропологии опубликованы

статьи Ю.В. Португалова: «Об умственном развитии детей Самарской Болгарской (Чувашской) школы 2-ой ступени» (13 страниц); «Литературно-творческий процесс у детей 5-й опытной школы (экспериментально-психологическое исследование)», «Детские переживания как причины преступлений в зрелом возрасте»; «К психологии упрямства» (85 страниц, пять соавторов).

В подготовке третьего выпуска Детской психологии... (Самара, 1927 г.) приняли участие 14 человек. В этом издании Ю.В. Португалов отмечает, что «в новейшей психологии большое значение приобретает теперь немолодое уже учение Э. Гуссерля, разработавшего особый феноменологический метод исследования». В этом контексте акцентируется тема «нормальной и больной психики» и затем, переходя от психиатрии к Ясперсу, Ю.В. Португалов фиксирует психологические различия между пониманием и объяснением. В этом же выпуске опубликована статья Ю.В. Португалова «К исследованию одаренности» (48 страниц) и подготовленная совместно с К.С. Левиной статья «О детской неподчиняемости (по материалам Самарской Психо-неврологической школы-санатория)» (28 страниц).

Последний, четвертый выпуск Детской психологии и антропологии (1928, Самара) открывает большая статья Ю.В. Португалова «Предпосылки педологии» (157 из 286 страниц всего сборника). Помещены также совместно подготовленные статьи с А.В. Винокуровой «Умственно-отсталые в нормальной школе по материалам обследований учащихся 28 школы» и совместно с М.И. Широковой «О состоянии непосредственной репродукции зрительных образов с высшими интеллектуальными процессами (на основании экспериментального психологического исследования 41-ой школы)». Нет необходимости говорить об актуальности рассматриваемой проблемы и результатов проведенных исследований не только для периода 20-30-х годов XX века, но и для настоящего времени, когда особую значимость в современных психолого-педагогических исследованиях приобретают вопросы организации инклюзивного образования.

Завершая исторический экскурс в историю отечественной психологии, отметим, что значительный вклад в ее становление и развитие внесли самарские психологи, педагоги, педологи и психотехники. Значительная часть их трудов непосредственно связана с образовательным процессом, с подготовкой профессиональных квалифицированных кадров.

Библиографический список

1. История Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (1911-2011): юбилейное издание, посвященное 100-летию вуза / Сост. В.Н. Анискин, О.Д. Мочалов, А.И. Репинецкий, В.А. Рубцова, Н.П. Храмова; отв. ред. И.В. Вершинин. Самара : ПГСГА, 2011. 416 с.
2. Отчет о деятельности Самарского Педагогического Института за 1917-1918 гг. Самара : Типография Губернского Земства. 1918.
3. Кандыбович Л. А. Психотехники Беларуси: имена и судьбы / Л. А. Кандыбович, Н. Ю. Стоюхина. Минск : Тесей. 2009. 398 с.
4. История психологии в лицах: персоналии / под общ. ред. Петровского А. В., редактор и составитель Карпенко Л. А. Москва : ПЕРСЭ, 2005. С. 93.

УДК 159.9

О.В. Клыпа

ПЕДОЛОГИЯ: ПО СТРАНИЦАМ СТАРЫХ ЖУРНАЛОВ «ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ»

Аннотация. В статье представлен материал на основе анализа публикаций в журнале «Дошкольное воспитание» за 1928-1930 гг., позволяющий более основательно оценить процесс становления и развития педологии в нашей стране. Перед журналом стоял ряд серьезных задач, связанных с вопросами развития, воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста, детей с отклонениями в развитии. На страницах журнала обсуждались идеи и опыт педологической деятельности как в нашей стране, так и за рубежом. Названия статей педологического содержания

систематизированы в таблице. Проанализированы две статьи журнала: «Педагогически-трудные дети в дошкольных учреждениях» (А.А. Невский, 1929) и «О дошкольном воспитании в Америке» (Н. Ильин, 1929). Подчеркивается идея о целесообразности проведения исследований, направленных на изучение особенностей развития педологического движения в республиках СССР.

Ключевые слова: педология, дошкольное воспитание, педагогически-трудные дети, педология в СССР, педология в Америке.

O.V. Klypa

PEDODOLOGY: ON THE PAGES OF OLD MAGAZINES «PRESCHOOL EDUCATION»

Abstract. The article presents material based on the analysis of publications in the journal "Preschool Education" for 1928-1930, which allows a more thorough assessment of the process of formation and development of pedology in our country. The journal faced a number of serious tasks related to the development, upbringing and education of children of early and preschool age, children with developmental disabilities. On the pages of the journal discussed the ideas and experience of pedological activities both in our country and abroad. The titles of articles of pedological content are systematized in the table. Two articles of the journal are analyzed: "Pedagogically Difficult Children in Preschool Institutions" (A.A. Nevsky, 1929) and "On Preschool Education in America" (N. Ilyin, 1929). The idea of the expediency of conducting research aimed at studying the peculiarities of the development of the pedological movement in the republics of the USSR is emphasized.

Keywords: pedology, preschool education, pedagogically difficult children, pedology in the USSR, pedology in America.

В наши дни доступно большое количество зарубежных и отечественных источников и материалов по проблеме генезиса педологии как интегративной науки о возрастном развитии ребенка. Между тем недолговременный проект этой комплексной науки, предложенной Гренвилл Стенли Холлом, основателем первой педологической лаборатории (1889 г., США), активно распространившийся в Европе и России в начале XX столетия, до сих пор заслуживает более глубокого историко-психологического и методологического анализа.

Обзор научной литературы позволяет выделить четыре периода в развитии педологии: 1) появление предпосылок зарождения педологии; 2) возникновение, развитие и становление педологии; 3) латентное развитие педологических идей; 4) актуализация педологических идей (первые два отражены в данной статье, третий и четвертый этапы требуют более детального изучения).

Становление и развитие педологии в нашей стране было обосновано необходимостью (с позиций образования) осуществить систематизацию и обобщение накопленных знаний в области изучения развития ребенка. Педологи полагали, что отсутствие синтезированного в единое целое знание о ребенке усугубляет образовательный процесс. Разработка педологии в нашей стране связана с деятельностью А. П. Нечаева, М. Я. Басова, В. М. Бехтерева, П. П. Блонского, Л. С. Выготского, А.Б. Залкинда, А.С. Залужного, А. Ф. Лазурского, П. Ф. Лесгафта, А.Р. Лурия, С.С. Моложавого, А. П. Нечаева, Г. И. Россолимо, Н. Е. Румянцева, Н. А. Рыбникова, И. А. Сикорского, В. И. Чижка, Н. М. Щелованова и др.

Развитие педологического движения в России началось в начале XX. Уже в 1901 г. в Петербурге под руководством А.П. Нечаева начала работать первая в России лаборатория экспериментальной педагогической психологии, при которой в 1904 г. были открыты педагогические курсы (подобные открывались в разных городах страны), преобразованные в 1907 г. в Педагогическую академию; благодаря деятельности В.М. Бехтерева был создан в Педологический институт; а в 1911 г. Г.И. Россолимо на собственные средства открыл клинику нервных болезней детского возраста, реорганизованную позже в специальный институт детской психологии и неврологии. Проблемы педологии обсуждались на Всероссийских съездах по педагогической психологии (1906 и 1909) и экспериментальной педагогики (1910, 1913, 1916). В дореволюционный период издавались журналы «Вестник воспитания» (Москва, 1890–1917), «Семейное воспитание» (Астрахань,

1911–1914), «Воспитание и обучение. Ежемесячный педагогический листок» (1877–1917), «Воспитание. Журнал для родителей и наставников» (Москва, 1860–1863), «Свободное воспитание» (1907–1918) и др., в которых рассматривались вопросы детской психологии, школьной гигиены, физического, умственного и эстетического воспитания детей, методики преподавания, родительские ошибки, вредящие психике ребенка.

В первые годы советской власти в СССР педология достигала вершины популярности и развития: «Новые задачи воспитания, необходимость изучения социально новой детской массы и новой социальной среды, — все это вызвало в СССР расцвет педологии» (Залкинд, 1928, с. 5). За короткое время в Москве были организованы: Центральный педологический институт, Медико-педологический институт, психолого-педагогическое отделение 2-го МГУ; осуществлялась специальная подготовка педологов для детских садов, школ, различных подростковых объединений; в 1923 г. в Москве прошел Всероссийский съезд по психоневрологии со специальной секцией по педологии; в 1924 г. в Ленинграде состоялся второй психоневрологический съезд, в 1927 г. в Москве прошло педологическое совещание при Наркомпросе СССР, а с 27 декабря по 3 января 1928 г. — первый Всероссийский педологический съезд. В этот период на развитие педологии были выделены дополнительные государственные ассигнования. Заместитель наркома просвещения РСФСР с 1929 г. Н.К. Крупская отмечала: «Педология должна научить наблюдать ребенка, лучше понимать его ... мы должны знать ребенка, его возможности, его интересы... Мы должны исходить из ребенка научиться воспитывать в нем известные интересы и способности. Тут педология может сыграть огромную роль (Из речей..., 1928, с. 13). «...Уже то небольшое, сделанное педологией в деле разработки методов обучения и образования, показывает, какие тут имеются громадные перспективы, как значительно можно при применении педологического подхода облегчить учебу, как многого можно достигнуть в воспитательном отношении» (Из речей..., 1928, с. 10). В 1933 г. выходит постановление коллегии Наркомпроса РСФСР по педологической работе, где определяются основные направления и методы работы. В выработке этого постановления участвовали Н.К. Крупская и П.П. Блонский.

Издавалась специальная литература, в частности в Орле с 1923 г. под редакцией М.Я Басова появилось издание «Педологический журнал, посвященный вопросам изучения ребенка»; с 1928 – 1932 гг. в Москве издавался журнал «Педология» (под ред. А.Б. Залкинда), с 1922 по 1933 гг. — журнал «На путях к новой школе» (отв. ред. Н.К. Крупская). В этих и других журналах того периода — «Свободное воспитание», «Вестник воспитания», «Вестник просвещения», «Известия по народному образованию», «Семья и школа» — активно рассматривались вопросы педологии: система целостного изучения ребенка и детского коллектива, методы изучения детей, конституциональные типы детей, педологическое основание дидактического материала для детей, половое воспитание, воспитание и обучение дефективных детей и др.

Вопросы педологии обсуждались и на страницах научно-методического журнала *«Дошкольное воспитание»*, первый номер которого вышел в 1928 г. (единственный в этом году), в таких разделах и рубриках, как «Педология», «За рубежом», «Педпропаганда», «Практика», «Хроника» и др. В таблице 1 представлены названия статей, опубликованных в журнале «Дошкольное воспитание» в 1928–1930 гг.

Таблица 1.

№ Журнала	Разделы и рубрики журнала				
	«Педология»*	«За рубежом»	«Педпропаганда»	«Практика»/ «Методика»	«Хроника»
1928 год					
1	С. Моложавый, «Опыт изучения детского коллектива в процессе педагогической работы»;	В. Федяевская, «В американском детском саду»; Н. Лабриола, «Столетие дошкольного воспитания в Италии»			«О совещании по подготовке к 4 съезду по дошкольному воспитанию»

	С. Моложавый, «Педология в работе детского сада»; Н. Алексеевская, «Характеристика младшей группы Саратовского опытно-показательного детсада № 11»				
--	---	--	--	--	--

Таблица 1. Продолжение

№ Журнала	Разделы и рубрики журнала				
	«Педология»*	«За рубежом»	«Педпропаганда»	«Практика»/ «Методика»	«Хроника»
1929 год					
1	Ф. Беляевская, «О целевой установке дошкольного возраста»	В. Федяевская, «Американский детский сад»		А.Зак, Ч.Гуревич, «Педконсультация при Ц.Д. ребенка»; Н. Островская, «Что дали курсы для матерей»	
2	А. Невский, «Педагогически-трудные дети в дошкольных учреждениях»	Л. Гешелина, «Венский детский сад»; Лили Рубичек (перевод с немецкого Э.Г.), «Самообслуживание и хозяйственный труд. (Из опыта венского детского дома ребенка Монтессори); Л. Лабриола, «Метод Агации»		Е. Русакова и Г. Марьямов, «Работа кружка домашних хозяек по воспитанию детей»	
3		Н. Ильин, «О дошкольном воспитании в Америке»		Е. Радина, «Подход к трудному ребенку в Детском саду»; М. Минкина, «Финская ясли-площадка»	Е. Флерина и Е. Шабад, «Комиссия по материалам детского сада»; Р. Брахман, «О 3-м конгрессе Всемирного союза Педологической Ассоциации»; Р. Брахман, «О комиссии педологической пропаганде»
4	И. Ласкина, «Еще о трудных детях»		Е. Радина, «Формы и методы педагогической пропаганды»,	Р. Левитина, «Ошибки педагогической работы»; И. Мельцер и Р. Гофман, «О сво-	

				бодной деятельности в детском саду»	
5				Р. Скомаровская и Э. Залкинд, «Работа объединенного коллектива и дошкольный подход»	
6	А. Ананьина и Ю. Масленникова, «Опыт педологической работы дошкольного очага (Ленинград)»	А. Гелина, «Детские сады в Англии»	Е. Гроздова, «Опыт работы самарской педконсультации»		

Таблица 1. Продолжение

№ Журнала	Разделы и рубрики журнала				
	«Педология»*	«За рубежом»	«Педпропаганда»	«Практика»/ «Методика»	«Хроника»
1930 год					
1		И. Ильин, «Постановка практики в подготовке работниц САСШ»	А. Оргенберг и С. Паллер, «Первые шаги работы центральной педконсультации»	С. Гольдбаум, «Еще об ошибках педагогической работы»	
2	Р. Кальмансон, «Нужно ли лечить зубы детям-дошкольникам»	А. Гелина, «36 съезд по дошкольному воспитанию в Америке»	Ц. Коновалова, «Выставка по дошкольному воспитанию как метод агитации и пропаганды за улучшение быта ребенка в семье»		С. Фарская, «Обзор работы 1 секции кафедры дошкольной педагогики ИПКП»
3	В. Торбек, «О съезде по изучению поведения человека»; А. Ананьина и Ю. Масленникова «Структура игровых коллективов»		С. Гельмонт и М. Шнеерсон, «Работа кружков по педпропаганде»		
4		А. Гелина, «Детские сады в Англии» (продолжение)	Ш. Гителис, «Плановая работа с родителями»; «Двухлетний опыт работы педконсультаций в Одессе»	К. Дружицкая, «Против формализма и трафарета в педагогической работе»	
5	А. Ананьина и Ю. Масленникова, «Социальный опыт наших детей и источ-	В. Федяевская, «Дошкольное воспитание в Мельбурне (Австралия)»			

	ники его возникновения» (продолжение)				
6				Р. Скоморовская, «Подготовим новые кадры»** Н. Подъяпольский, «Игра в песок и ее организация»	
8-9			Л. Еремина, «Общественно-педагогический кружок»	Л. Красногорская, «Метод проектов в дошкольных учреждениях»; К. Дружицкая, «Больше внимания воспитательному процессу»; З. Лобова и Е. Табашева, «О качестве работы на местах»	
10			Гольдберг, «Опыт работы педконсультации Иваново-Вознесенска»		

Примечание. * - в первом выпуске журнала (№ 1, 1928) раздел назывался «Педология дошкольного возраста»; ** - раздел «Организация и руководство»

В обозначенных статьях рассматривались вопросы развития, воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста, детей с отклонениями в развитии, обсуждались идеи и опыт педагогической деятельности за рубежом и др.

Формат статьи не позволяет подробно проанализировать обозначенные в таблице материалы журнала, по причине чего рассмотрены две статьи, отражающие основные подходы педологов и позволяющие оценить особенности становления этого направления.

Из раздела «Педология» вызывает интерес статья А.А. Невского «Педагогически- трудные дети в дошкольных учреждениях» (1929 г., № 2). Автор описывает типы «трудного детства»: «возбуждаемый ребенок» и «слишком спокойный ребенок», количество которых (во многих дошкольных учреждениях, по статистическим данным педагогов, их насчитывается до 20-25% всей массы детей) он связывает с требованиями, предъявляемые к ребенку учреждением: «В зависимости от колебаний в характере этих требований (а также от того, насколько учреждению удастся создать все необходимые условия для того, чтобы ребенок фактически этим требованиям мог удовлетворять) колеблется и количество детей педагогически-трудных... трудность ребенка, в различных ее формах, - в огромном большинстве случаев определяется условиями той среды, в которой он живет (домашняя среда и среда учреждения)» (Невский, 1929, с. 31).

А.А. Невский утверждал, что проблема трудного детства в дошкольном возрасте – это в основном проблема взаимоотношения ребенка с окружающей средой: «весь процесс развития ребенка – есть не что иное, как процесс приспособления к окружающей среде (развитие приспособительных реакций – навыков, установок). Если этот процесс протекает гладко, бесперебойно, ребенок трактуется, как “нормальный”, если возникают перебои, т.е. если ребенок оказывается не в состоянии удовлетворять тем требованиям, которые среда (в том числе и педагогическая среда детучреждения) к нему предъявляет, - он неизбежно попадает в категорию “трудных”» (Невский, 1929, с. 31).

Первопричиной разлада со средой может быть или среда (в настоящем или прошлом), или сам ребенок, что и является основой для дифференциации педагогически-трудных детей: на одном полюсе находятся случаи, где неблагоприятная среда извращает поведение даже заведомо нормального, полноценного ребенка (нормальный ребенок - аномальная среда), а на другом — помещаются те формы, где даже в условиях идеально-организованной среды ребенок оказывается неполноценным в силу заболевания или наследственного отягощения. «Но даже в этих случаях — степень трудности ребенка в значительной мере определяется условиями среды и педагогического окружения: ребенок совершенно неприемлемый, «отбившийся от рук» в одних условиях становится сносным, приспосабливается к элементарным требованиям культурного общежития — в других» (Невский, 1929, с. 31).

Таким образом, автор делает вывод, что количество трудных детей в отдельных учреждениях определяется условиями, культурно-бытовым уровнем той среды откуда комплектуются дети (неналаженность домашнего режима, отсутствие регулярной материнской заботы, влияние улицы и отрицательных сторон быта — семейный разлад, сцены пьянства, разврата, драки и т. п.), с одной стороны, и условиями самого учреждения с другой.

А.А. Невский определяет социально-психологические детерминанты личностного развития трудных детей, характеризующихся не только отсутствием положительных навыков, но и наличием ряда отрицательных, асоциальных навыков (дефекты социального поведения): неподчинение режиму, лживость, грубость, жестокость, агрессивное отношение к товарищам (ссоры, драки), бродяжничество и т.п.: «если условия безнадзорности носят длительный характер, если ребенок с ранних лет попадает в обстановку грубо-обнаженной борьбы за существование и получает в этих условиях ряд тяжелых переживаний, ряд “психических травм”, - у ребенка вырабатывается своеобразный тип поведения, своеобразный комплекс защитных реакций: обычная для ребенка ориентировочная реакция (любопытство, интерес) сменяется преобладающей реакцией обороны или нападения, в особенности когда ребенок попадает в новую непривычную ситуацию (новая обстановка, детский коллектив, воспитатель). Ребенок забивается в угол, всех дичится, не отвечает на вопросы, - или, наоборот, затевает ссоры, драки, разрушает вещи, нарушает установленный порядок и т.п. Самозащита, протест как привычная установка, - таково в данном случае наследие горького опыта тяжелого прошлого» (Невский, 1929, с. 32).

Конфликт ребенка с окружающей средой может возникать как в условиях домашнего воспитания, так и внутри детского сада, отмечает А.А. Невский. Автор поясняет, что очень часто домашняя среда дезорганизует поведение ребенка не столько сама по себе, сколько в силу резкого противоречия с обстановкой и требованиями детского сада. Элементарные требования дисциплины, организации и порядка, с которыми сталкиваются в детском саду избалованные, заласканные родителями дети, неизбежно вызывают с их стороны протест, который подчас выливается в резко агрессивные формы. Другой вариант, когда дети воспитываются в жестких условиях, например, «дома ребенок лишен возможности свободно двигаться, бегать, играть (в условиях жилищной скученности — явление обычное); иногда ребенок живет в условиях чрезмерно-суровой дисциплины, подвергается наказаниям и т.д. В результате такой заторможенный, иногда забитый ребенок, приходя в детский сад, как бы «разряжается», и этот «разряд», почти как правило, принимает бурные, неорганизованные формы» (Невский, 1929, с. 32).

Обращает внимание А.А. Невский и на особенности конфликта ребенка с окружающей средой внутри детского сада, который, как правило, возникает на почве чрезмерно высоких требований, предъявляемых к ребенку, без достаточного учета его возрастных возможностей и психофизических ресурсов: «Ребенок, попадающий в старшую по возрасту группу, волей-неволей вынужден тянуться за старшими, а в результате — явление переутомления и соответствующий комплекс «защитных реакций»: рассеянность, отсутствие интереса, нежелание работать, неподчинение режиму и проч. В других случаях, наоборот, - активный, живой, способный ребенок, нередко развитый значительно выше своего возраста, не находит достаточного применения своим силам в группе, стоящей ниже его по развитию и интересам. Если при этом еще и педагогическая работа детского сада плохо налажена, - активность ребенка неизбежно приобретает неорганизованный, агрессивный характер» (Невский, 1929, с. 33).

В статье автор выделяет особую группу педагогически-трудных детей, которую составляют дети физически-слабые, физически отсталые и больные (туберкулезные, дети-рахитики, нервно-больные) (Невский, 1929, с. 33). В этом случае также роль неблагоприятных условий социальной среды остается несомненной – «разница только в том, что среда здесь действует не непосредственно на поведение ребенка, а путем нарушения биологического равновесия, биологической устойчивости детского организма» (Невский, 1929, с. 33). Для этих детей характерны возбудимость, неустойчивость, неспособность к длительной активной работе в коллективе (явление «раздражительной слабости» и повышенная утомляемость), вялость, пассивность, слабое развитие навыков, упрямство, негативизм; на фоне общей заторможенности нередко эффективные вспышки, а иногда и длительные состояния аффективного возбуждения; как правило, более или менее выраженная двигательная недостаточность. Поэтому четко налаженный режим, хорошо организованный, не переутомляющий ребенка труд, спокойная, деловая обстановка детсада – все это для физически-слабых и нервно-больных детей имеет очень важное лечебно-педагогическое значение.

А.А. Невский подчеркивает, что в вопросе о педагогически-трудных детях среда во всех случаях является основным, практически решающим фактором. «Отсюда, - и в системе практических мероприятий – работа со средой, рациональная организация среды в самом детучреждении выдвигается на первый план. Советская система дошкольного воспитания располагает в этом отношении исключительно богатыми, ценными возможностями, - если только эти возможности удастся практически реализовать (принцип коллективизма и организованной активности; элементы гигиенической культуры и физического воспитания; культурное влияние детского сада на окружающую среду в порядке общественно-педагогической работы)» (Невский, 1929, с. 34). А далее автор акцентирует внимание на том, что «как раз наличие в учреждении исключительно-трудных детей часто и является помехой тому, чтобы наладить общий быт учреждения, создать спокойную, деловую атмосферу в группе. Получается своего рода заколдованный круг, выход из которого нужно искать только в организации специальных учреждений лечебно-воспитательного характера. Создание учреждений для вывода из массовых детсадов наиболее трудных детей должно быть поставлено на очередь. Нужно только помнить, что отнюдь не в этом «все спасение». Это лишь одно из мероприятий вспомогательного характера. Основная масса тех детей, которые относятся педагогом в категорию «трудных», неизбежно остается в массовом учреждении, и задача педагога – разобраться в этих детях, найти причины и источники их трудности, наладить работу со средой» (Невский, 1929, с. 34). Огромную помощь педагогу в этом отношении должны оказывать педолого-педагогические службы.

В разделе «За рубежом» издатели журнала знакомили читателей с зарубежным педологическим опытом в Америке, Англии, Австралии, Италии.

Примечательна и, на мой взгляд, актуальна в наше время статья Н. Ильина «*О дошкольном воспитании в Америке*» (1929, № 3), в которой автор подробно и качественно описывает принципы и практику дошкольного воспитания в США, в стране, где первый детский сад был открыт ученицей Фребеля Шурц в 1855 г. Таким образом, идею и практику дошкольного воспитания Америка заимствовала у Германии, «как и многие другие начинания», подчеркивает автор. И далее цитата: «Практичная Америка зорко следит за всеми достижениями и изобретениями других стран в области теории и практики и безотлагательно перенимает и использует все, что находит жизненно практичным и полезным, сплошь и рядом опережая в этом отношении страны-изобретательницы, получая от них первоначальное «сырье» и возвращая его в виде до неузнаваемости переработанного и приспособленного к жизненно-практическим условиям «фабриката». То же самое в значительной мере можно сказать и о дошкольном воспитании. Практичные американцы с первых же шагов почувствовали колоссальное значение организованного дошкольного воспитания. В 1860 г. Елизавета Пибоди, прозванная «апостолом дошкольного воспитания», с огромным успехом пропагандировала идеи и организовала практику дошкольного воспитания в Бостоне. С такой же энергией работал в этой области и известный американский педагог Генри Бернар (1811–1900). Под влиянием и руководством таких лидеров были мобилизованы на это дело наиболее выдающиеся силы, и Америка быстрее других стран сорганизовалась и продвигалась в

дошкольной работе. В настоящее время в США свыше 60 ассоциаций и всевозможных комиссий общенационального масштаба (комиссия по детсадам при Федеральном бюро обучения, интернациональный союз детских садов и многие другие), пекущихся «о детском благополучии», об организации дошкольного воспитания и об охране детей. Наибольшую известность в этой области приобрела мисс Шоу, которая энергично работала по организации таких ассоциаций и организовала первые курсы по подготовке дошкольных работниц. Особенно энергично работали и работают в этой области различные церковные организации, которые стремятся как можно шире охватить подрастающее поколение своим «спасительным» влиянием. Однако сеть дошкольных учреждений во многих штатах разрослась до таких значительных пределов, что церковные и благотворительные общества с нею не справляются, и она в настоящее время на 90% содержится на общественные и государственные средства. В настоящее время США считаются «страной всех детских садов» (Ильин, 1929, с. 82).

Н. Ильин подчеркивает, что в течение 73-летнего опыта в области дошкольного воспитания Америка выросла не только практически, но и теоретически: «она значительно углубила, расширила и усовершенствовала идеи Фребеля, ближе приспособив их к современности и к природе ребенка. Она дольше, глубже и шире всех стран изучает природу ребенка, создает в связи с этим изучением новую дисциплину педологию и обширнейшую литературу в этой области (Стенли Холл, Киркпатрик, Гезелл, Патти Хилл, С. Хилл и др.). Обширная сеть педагогических исследовательских отделений и великолепно оборудованных педагогических клиник при сильнейших учительских колледжах и университетах (Колумбийском в Нью-Йорке, Чикагском, Йельском и др.) и исследовательских ассоциаций стремится перевести педагогический процесс с субъективных, интуитивных оснований, - с личных мнений и «убеждений» учителя – на объективные, научно установленные основания, а многочисленные эксперименты над детьми всех школьных и дошкольных возрастов дали уже в этой области целый ряд незыблемых принципов и руководящих положений. Научные наблюдения и исследования (тесты) над детьми ведется многочисленной армией педагогов специалистов под руководством специальных исследовательских ассоциаций» (Ильин, 1929, с. 82-83).

По мнению автора статьи, педагогический процесс американцы «стремятся рационализировать и стандартизировать по примеру фабрично-заводского, хотя и не в такой, конечно, мере. Изучение ребенка и стремление к рационализации всего культурного строительства являются (наряду с прочим) также мощными факторами в развитии дошкольного организованного воспитания. Польза и важность дошкольного воспитания не только глубоко осознаны педагогическими и школьно-административными лидерами, но достаточно осознаны также и широкими массами населения. Это облегчает развитие дошкольных учреждений» (Ильин, 1929, с. 83).

Н. Ильин акцентирует внимание на том, что американские педологи (Гезелл, директор дошкольной педагогической клиники при Йельском университете, Кубберлей, крупнейший американский специалист по вопросам организации народного образования и др.) видят в мощном современном дошкольном движении осознанное стремление нации к оздоровлению, к самосохранению, подчеркивая, что дошкольное воспитание поможет Америке избавить подрастающее поколение от целого ряда болезней и подготовить для школы более сильных и способных учащихся. С этой целью в Америке среди родителей проводится активная педпропаганда: распространяются знания о детях, разъясняются вопросы их рационального питания, охраны здоровья, предупреждения от болезней, «исправление ненормальностей», привития «профилактической и умственной гигиены» и рациональных приемов обучения. Автор подчеркивает, что забота о детях - это не только проблема для родителей, но и важнейшая проблема для всей нации и для всех дальнейших ступеней воспитания и обучения: «Дальновидные американские общественные и политические лидеры сознают, что это также и их проблема, потому что от успешного ее разрешения зависит успешный экономический рост и прочность международного положения. Можно безошибочно предвидеть то недалекое время, когда соперничающие государства будут конкурировать, стараясь перегнать друг друга в области дошкольного воспитания, как они уже конкурируют в области просвещения вообще» (Ильин, 1929, с. 83).

Н. Ильин выделил две основные цели воспитания в США: во-первых, оздоровление нации через дошкольные учреждения и, во-вторых, воспитание «стопроцентных американцев», а также соподчиненные цели: 1) развитие у детей гигиенических привычек и здорового поведения; 2) развитие и укрепление тела путем игр и физических упражнений; 3) знакомство с окружающей средой; 4) развитие жизненной ориентировки и жизненно-практических навыков; 5) приучение к сотрудничеству в детском обществе и развитие социальных навыков; 6) развитие инициативы и предприимчивости; 7) обогащение детей индустриальными представлениями и первоначальными индустриальными навыками; 8) развитие конструктивных интересов, способностей и навыков; 9) развитие ритма, художественных и музыкальных способностей, навыков, переживаний и оценок.

В статье также выделены принципы и методы работы с детьми в дошкольных учреждениях, которые согласуются с вышеперечисленными целями:

1) широкая активность, самодеятельность, способствующие физическому и умственному развитию, приспособлению к окружающей среде, буржуазной общественности, к самообслуживанию и т.д.;

2) воспитание посредством целесообразно приспособленной и стимулирующей среды, которая должна незаметно возбуждать, развивать и направлять творческие силы ребенка, его мышление и поведение. Рекомендуется не исправлять принудительно поведение детей и не воздействовать на них непосредственно, а лишь вышеуказанным путем;

3) наблюдение и научное исследование жизни и проявлений ребенка (путем тестов и т.п.) со стороны физической, эмоциональной, умственной и социальной, чтобы найти таким образом подлинные, объективные основания для желательного воспитательного воздействия (физического, эмоционального, умственного и социального);

4) поддержание постоянно радостного и счастливого настроения у детей;

5) теснейшая связь с родителями и совместное с ними изучение и воспитание ребенка (обследование условий жизни ребенка в семье, регулярные совместные конференции и беседы педагогов с родителями, систематическая взаимная информация о наиболее важных проявлениях ребенка, рассылка дошкольными учреждениями родителям периодических отчетов о развитии их ребенка и т.п.);

6) обязательный медицинский общественный контроль (потому что некоторые частные учреждения кормят малых детей «кое-чем»: свининой, бобами и т.п.);

7) согласование семейного воспитания с воспитательной работой дошкольного учреждения;

8) использование дошкольных учреждений в качестве педагогических и педологических центров, пропагандирующих в своем районе (особенно среди родителей) целесообразность и необходимость организованного, разумного дошкольного воспитания и проводящих в семье живым словом и примером здоровый режим, принципы и методы детского сада;

9) быстрое развитие и углубление работы по подготовке дошкольных работниц;

10) энергичная мобилизация всех сил страны на развитие сети дошкольных учреждений и на дошкольное воспитание детей (Ильин, 1929, с. 83-84).

Полагаю, что обзор зарубежного педологического опыта в журнале «Дошкольное воспитание» способствовал формированию у читателей необходимых теоретических знаний, а также нацеливал на решение практических задач, связанных с совершенствованием образовательного процесса на основе глубокого познания психофизической природы ребенка.

В заключение следует вспомнить, что А.Б. Залкинд в статье «О планировании исследовательской работы по педологии в СССР» (Залкинд, 1928) отмечал необходимость создания единой советской педологической системы воспитания на основе вовлечения всех союзных республик в решение вопросов исследовательской педологической планировки путем представительства их в Центральной Планировочной Комиссии: «При Главнауке в ГУСе НКП РСФСР должна быть организована особая комиссия по планированию исследовательской педологической работы (общие и специальные задачи педологии, распределение их по учреждениям, основные принципы в области распределения средств, персональные вопросы об использовании научных работников и т.д.). Основная цель этой комиссии — планирование в масштабе РСФСР, — однако, путем вовлечения представителей Наркомздрава, а также НКП и НКЗ союзных республик, — комиссия эта

должна способствовать плановому согласованию исследовательской педологической работы в общесоюзном масштабе» (Залкинд, 1928, с. 183). Полагаю, что этот факт, в свою очередь, может стимулировать новые современные исследования в области развития педологического движения в республиках СССР, в частности, в Карело-Финской ССР.

Библиографический список

1. Залкинд А. Б. О планировании исследовательской работы по педологии в СССР / Основные проблемы педологии в СССР (по тезисам первого всероссийского педологического съезда 27/XII-1927 г. - 3/I-1928 г.). Издание оргбюро съезда. Москва, 1928. С. 182-183.
2. Залкинд А. Б. Педология в СССР / Основные проблемы педологии в СССР (по тезисам первого всероссийского педологического съезда 27/XII-1927 г. - 3/I-1928 г.). Издание оргбюро съезда. Москва, 1928. С. 5-11.
3. Из речей Н.К. Крупской, Н.И. Бухарина, А.В. Луначарского и Н.А. Семашко на первом педологическом съезде // На путях к новой школе. 1928. № 1. С. 9-14.
4. Ильин Н. О дошкольном воспитании в Америке // Дошкольное воспитание. 1929. Наркомпрос РСФСР Госиздат. Москва-Ленинград. № 3. С. 82-85.
5. Клыпа О. В. Истоки психолого-педагогической мысли в России: учебное пособие для студентов педагогических вузов. Москва : ВЛАДОС, 2017. 199 с.
6. Невский А. А. Педагогически-трудные дети в дошкольных учреждениях // Дошкольное воспитание. 1929. Наркомпрос РСФСР Госиздат. Москва-Ленинград. № 2. С. 30-34.
7. Никольская А. А. Педология // Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. Т. 2. Москва : Большая российская энциклопедия, 1999. С. 132–134.
8. Педологический журнал, посвященный вопросам изучения ребенка. Орловское отделение Госиздата, 1923. № 1.

УДК 159.9

А.И. Коротаева

ВЛИЯНИЕ ИДЕЙ Л.С. ВЫГОТСКОГО НА РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СССР

Аннотация. В СССР образование для лиц с нарушениями обеспечивалось системой специальных учебных заведений. Существовали специальные школы для слабослышащих, слабовидящих, лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Образование для лиц с умственными нарушениями осуществлялось в специальных учреждениях - детских домах-интернатах и коррекционных школах. В рамках специального образования предусматривался индивидуальный подход к каждому учащемуся, учитывались его особенности и специальные потребности. Программы обучения были адаптированы для удовлетворения индивидуальных потребностей обучающихся. Однако, стоит отметить, что доступ к образованию для лиц с нарушениями в СССР был ограничен и не все учреждения обеспечивали должный уровень обучения и развития. Лев Семёнович Выготский, выдающийся российский психолог и педагог, внес значительный вклад в развитие специального образования. Его исследования и теории оказали глубокое воздействие на понимание процессов обучения и развития детей с различными специальными потребностями. В целом, 1940-60-е годы были важным периодом для развития специального образования, который заложил основы для более инклюзивных и адаптированных систем образования для детей с особыми потребностями. Введение всеобщего образования и создание специальных школ были важными шагами в развитии системы образования в Советском Союзе. Однако, эти противоречия и вызовы, связанные с финансированием и идеологическим вмешательством, оказались значительными преградами на пути к полноценной интеграции детей с особыми потребностями в общество.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, система специального образования в СССР.

INFLUENCE OF IDEAS OF L.S. VYGOTSKY ON THE DEVELOPMENT OF THE SPECIAL EDUCATION SYSTEM IN THE USSR

Abstract. In the USSR, education for persons with disabilities was provided by a system of special educational institutions. There were special schools for the hearing impaired, the visually impaired, and people with musculoskeletal disorders. Education for people with mental disabilities was carried out in special institutions - orphanages and correctional schools. Within the framework of special education, an individual approach to each student was provided, his characteristics and special needs were taken into account. Training programs have been tailored to meet the individual needs of students. However, it is worth noting that access to education for persons with disabilities in the USSR was limited and not all institutions provided the proper level of training and development. Lev Semyonovich Vygotsky, an outstanding Russian psychologist and teacher, made a significant contribution to the development of special education. His research and theories have had a profound impact on the understanding of learning and development of children with a variety of special needs. Overall, the 1950s and 60s were an important period for the development of special education, which laid the foundations for more inclusive and adaptive education systems for children with special needs. The introduction of universal education and the creation of special schools were important steps in the development of the education system in the Soviet Union. However, these contradictions and challenges associated with funding and ideological intervention have proven to be significant obstacles to the full integration of children with special needs into society.

Keywords: L.S. Vygotsky, special education system in the USSR.

В СССР образование для лиц с нарушениями обеспечивалось системой специальных учебных заведений. Существовали специальные школы-интернаты для слабослышащих, слабобудящих, лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Образование для лиц с умственными нарушениями, осуществлялось в специальных учреждениях - детских домах-интернатах и коррекционных школах. В рамках специального образования предусматривался индивидуальный подход к каждому учащемуся, учитывались его особенности и специальные потребности. Программы обучения были адаптированы для удовлетворения индивидуальных потребностей обучающихся. Однако, стоит отметить, что доступ к образованию для лиц с нарушениями в СССР был ограничен и не все учреждения обеспечивали должный уровень обучения и развития.

В Советском Союзе с самого начала своего существования возникло противоречие, связанное с заботой о детях с особыми потребностями. Государство признало приоритетность этой проблемы и ввело всеобщее начальное образование, однако долгое время не обеспечивало расширение сети специальных учреждений, а иногда даже сдерживало этот процесс. Вмешательство идеологии в процесс становления специального образования и прогнозы специалистов стало обычным делом. С одной стороны, государство ставило перед дефектологами задачу превратить аномальных детей в самостоятельных людей, полезных членов общества. Казалось бы, оно должно было заинтересоваться укреплением и расширением системы специального образования. Однако, с другой стороны, официальная установка на снижение неблагополучия в социалистическом обществе заставляла говорить о сокращении числа нуждающихся в специальном образовании. Всеобщая грамотность, уровень с покрытием всех потребностей жизни, которую стремится достичь партия, должна исключить нарушения развития. Идеологически СССР провозглашалась идеальной страной для рождения и дальнейшей жизнедеятельности человека, поэтому реальное количество детей, появившихся с нарушением, зачастую уменьшалось. Не только система образования, но и социальная политика в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья не всегда была ориентирована на их интеграцию в общество. В отношении них появился термин «культура иждивенчества», небольшая пенсия, замалчивание существующих проблем, слабо стимулировало ведение активной жизненной позиции.

Специальные школы в СССР были ориентированы на ценз и не всегда позволяли выпускникам получить средне-специальное или высшее образование и найти работу. Однако это привело к исключению из образовательной системы детей с серьезными нарушениями интеллекта, эмоциональной сферы и сложной структурой дефекта, которым была необходима специализированная помощь. Они продолжали быть за пределами системы специального образования, хотя специалисты осознавали необходимость оказать им психолого-педагогическую помощь. В свою очередь, стремление обеспечить учащимся специальных школ высокий уровень общеобразовательных знаний привело к отсутствию внимания к формированию жизненной компетенции, личностного и социально-эмоционального развития аномальных детей. Теория толка, которая провозглашала наличие «необучаемых» детей, утрачивала свою актуальность. Вместо нее возникла идея всеобщей обучаемости при признании того, что уровень и содержание обучаемости отличаются у групп детей. Однако доступность общего образования для таких детей и их успехи в развитии познавательной деятельности и речи стали основным ценностным ориентиром специального образования. Система специального образования во всей стране была однородной, так как она контролировалась государством. Однако размещение специальных образовательных учреждений, дефектологических кадров и центров их подготовки было неравномерным по территории СССР, преимущественно в европейской части страны. Отсюда также следовала специфическое распространение специального образования в СССР, где некоторым регионам не хватало необходимых учреждений и специалистов - в школах и детских садах.

Лев Семёнович Выготский, выдающийся российский психолог и педагог, внес значительный вклад в развитие специального образования. Его исследования и теории оказали глубокое воздействие на понимание процессов обучения и развития детей с различными специальными потребностями. Л.С. Выготский разработал понятие «зоны ближайшего развития», которое описывает разрыв между уровнем развития, который ребёнок достигает самостоятельно, и его потенциальным уровнем развития при наличии помощи взрослого. Это понятие позволяет учителям и специалистам в области специального образования определить оптимальный уровень поддержки для каждого ребёнка, с учётом его индивидуальных особенностей и потребностей. Он подчеркивал важность социокультурного контекста в образовании. Он утверждал, что обучение и развитие детей тесно связаны с их социальной и культурной средой. Подход имеет особое значение в специальном образовании, где необходимо учитывать индивидуальные потребности и возможности каждого ребёнка. Так, он сформулировал особенности проявления компенсации для индивида с дизонтогенезом. «Чувство или сознание малоценности, возникающее у индивида вследствие дефекта, есть оценка своей социальной позиции, и она становится главной движущей силой психического развития. Сверхкомпенсация, «развивая психические явления предчувствия и предвидения, а также их действующие факторы вроде памяти, интуиции, внимательности, чувствительности, интереса — словом, все психические моменты в усиленной степени», приводит к сознанию сверхздоровья в больном организме, к выработке сверхполноценности из неполноценности, к превращению дефекта в одаренность, способность, талант. Страдавший недостатками речи Демосфен становится величайшим оратором Греции. Про него рассказывают, что он владел своим великим искусством, специально увеличивая свой природный дефект, усиливая и умножая препятствия. Он упражнялся в произнесении речи, наполняя рот камешками и стараясь преодолеть шум морских волн, заглушающих его голос. «Se non è vero, e ben trovato» («если это и неверно, то хорошо выдуманно»), как говорит итальянская пословица. Путь к совершенству лежит через преодоление препятствий, затруднение функции есть стимул к ее повышению» (Выготский, 2003, с. 377). Раскрытие Л.С. Выготским специфики взаимоотношений со средой, социальным окружением, позволило более объективно взглянуть на данную проблему, реализовать идею включения лиц с нарушениями в социум. Это привело к увеличению интереса со стороны общества и правительств к этой проблеме. Теория Л.С. Выготского говорит о том, что умственно отсталый ребенок способен к культурному развитию. Культурное развитие умственно отсталого ребенка возможно, но оно

ограничено первичным дефектом. Первичный дефект является причиной нарушений в психической сфере (вторичный дефект), третичный дефект проявляется в нарушении социальной адаптации. Отсюда можно сформулировать задачи специалистов и родителей – минимизировать проявления вторичного и третичного дефекта. Понимание качественных отличий от нормального развития, рост осведомленности о потребностях детей с особыми образовательными потребностями привел к осознанию, что дети с различными видами инвалидности или особыми образовательными потребностями требуют специального внимания и образования. Идеи Л.С. Выготского явились катализатором развития специальных школ и классов: Во многих районах СССР стали создаваться специальные школы и классы, где дети с особыми потребностями могли получать адаптированное образование. Это способствовало более индивидуализированному подходу к обучению. Значителен вклад Л.С. Выготского и в профессиональную подготовку специалистов: в это время начали активно развиваться программы по профессиональной подготовке учителей и дефектологов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями. Это позволило улучшить качество образования для этой категории детей. Исследования и разработки в области специального образования стали более активными, что способствовало появлению новых методик и подходов к обучению детей с особыми потребностями. Развитие специального образования способствовало изменению общественного мнения о детях с особыми потребностями и их способностях. Это способствовало уменьшению стереотипов и повышению важности обеспечения равных возможностей для всех детей в образовании.

Со временем, с расширением осведомленности и изменением взглядов общества, подход к специальному образованию в Советском Союзе стал меняться. Было признано, что каждый ребенок имеет право на образование, а индивидуальные потребности должны быть учтены. Это привело к дальнейшему развитию системы специального образования и созданию условий для полноценного включения всех детей в образовательный процесс.

Противоречия и вызовы, с которыми столкнулось советское государство в развитии системы специального образования, были результатом сложной балансировки между приоритетами, финансированием и идеологическими установками. Однако, важно отметить, что эти вызовы способствовали изменению подхода и улучшению условий для детей с особыми потребностями, что отразилось на дальнейшем развитии образовательной системы в Советском Союзе. Были совершенствованы горизонтальная и вертикальная структуры специального образования, а также дифференцирована система обучения. В результате, количество видов специальных школ увеличилось до 8, а число типов специального обучения достигло 15, их конкретизация также отражена в работах Л.С. Выготского. Кроме того, были созданы дошкольные и постшкольные специальные образовательные учреждения, а также специальные группы для лиц с нарушением в техникумах и вузах. Это позволило детям с отклонениями в развитии получить качественное образование, сопоставимое с уровнем общего образования тех времен. Система специального образования продолжала интенсивно развиваться и дифференцироваться, отвечая на потребности различных групп детей с отклонениями в развитии. Этот этап в истории развития системы специального образования в СССР считается периодом высокого уровня исследований, когда были созданы основы для последующего развития этой области.

Таким образом, благодаря усилиям отечественных дефектологов, которые основывались на идеях Л.С. Выготского, система специального образования в СССР достигла значительных успехов, предоставляя детям с отклонениями в развитии возможность получить качественное образование и интегрироваться в общество. На протяжении десятилетий государство удовлетворялось системой, в которой число учителей с высшим дефектологическим образованием никогда не превышало 15% от общего числа педагогов в стране. Однако, в столичных городах эта ситуация была благополучной. Взаимодействие родителей и специалистов, занимающихся обучением и воспитанием аномальных детей, было ограничено, при этом государство и специалисты играли большую роль в их судьбе, чем семья и родители. Советская система специального образования была полностью закрытой от общественности, и ее развитие происходило

вне диалога с обществом и родителями. Большая часть населения не имела достаточной информации о достижениях в обучении аномальных детей, их возможностях и проблемах их семей. Развитие отечественной системы специального образования имело как общие закономерности со странами-партнерами, так и уникальные особенности на этапе становления и дальнейшего развития. Отсутствие закона, гарантирующего право на специальное образование для всех нуждающихся детей, недостаток специалистов-дефектологов в специальных образовательных учреждениях, неравномерное распределение таких учреждений и центров их подготовки по территории страны, отставание в развитии подготовки специалистов от уровня дифференциации системы специального образования позволяют сделать вывод об особенностях отечественной системы специального образования. Вклад Л.С. Выготского в развитие специального образования заключается в том, что его теории и методология помогли создать более инклюзивные и эффективные образовательные практики для детей с различными особыми потребностями, уделяя особое внимание индивидуальным особенностям каждого ребёнка и их взаимодействию с окружающей средой.

Библиографический список

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика. Пресс, 1996. 536 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва : Лабиринт, 1999. 352 с.
3. Выготский Л. С. Основы дефектологии. Санкт-Петербург : Лань, 2003. 654 с.
4. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. Москва : Издательство Московского университета, 1985. 287 с.
5. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Москва : Европа : Просвещение, 2009. 319 с.
6. Слепко Ю. Н. Уровневые объяснения в современной психологии // Методология современной психологии. 2023. № 18. С. 380-389.

УДК 159.9

О.Е. Серова

П.П. СОКОЛОВ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМАХ ФОРМИРОВАНИЯ ВЕРЫ КАК ВЫСШЕЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СПОСОБНОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты аналитического рассмотрения учения о внутренних закономерностях возникновения веры, принадлежащего творческому наследию Павла Петровича Соколова – выдающегося психолога и педагога, уроженца Ярославской земли. В определении ученого, вера – это чувство реальности, внушаемое нам каким-нибудь представляемым объектом и выражающееся в том или ином активном отношении к нему. Выделены особенности методологического подхода ученого к исследованию проблемы; содержание его основных теоретических положений, раскрывающих понимание им основного психологического закона, определяющего акт возникновения веры, и механизм взаимовлияния факторов внутреннего плана на формирование новых психологических структур как сложный процесс, закономерно протекающий в глубинах человеческой души. По выводам ученого, наиболее сложный континуум складывается в сфере идей, где он носит преимущественно субъективный характер и обусловлен спецификой общего строя личности. Он вводит понятие тройственной психологической основы этого процесса (теоретическая истинность, нравственная и практическая необходимость) и указывает на косвенное влияние воли человека на момент возникновения веры, чем объективно обуславливается непреложность требования приложения нравственных усилий самой личности в процессе формирования веры. Подчеркнута актуальность научного анализа вопросов генеза высших психологических структур личности для поля современных исследований и решения задач нравственного воспитания и самовоспитания человека.

Ключевые слова: история психологии, П.П. Соколов, психологический подход к исследованию веры, внутренние механизмы формирования высших структур личности, закон возникновения веры, тройственная психологическое основание, воля как косвенный фактор влияния, воспитание веры, нравственный труд личности, аффективно окрашенные идеи.

O.E. Serova

P.P. SOKOLOV ON THE PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF FAITH FORMATION AS THE HIGHEST FUNCTIONAL ABILITY

Abstract. The article presents the results of an analytical examination of the doctrine of the internal laws of the emergence of faith, belonging to the creative heritage of Pavel Petrovich Sokolov – an outstanding psychologist and teacher, a native of Yaroslavl land. In the definition of a scientist, faith is a sense of reality inspired by some imagined object and expressed in one or another active attitude to it, the features of the scientist's methodological approach to the study of the problem are highlighted; the content of his main theoretical propositions revealing his understanding of the basic psychological law that determines the act of the emergence of faith, and the mechanism of mutual influence of factors of the internal plan on the formation of new psychological structures as a complex process, naturally occurring in the depths of the human soul. According to the scientist's conclusions, the most complex continuum develops in the sphere of ideas, where it is mainly subjective in nature and is conditioned by the specifics of the general personality structure. He introduces the concept of the threefold psychological basis of this process (theoretical truth, moral and practical necessity) and points to the indirect influence of the human will at the time of the emergence of faith, which objectively determines the immutability of the requirement of the application of moral efforts of the individual in the process of forming faith. The relevance of the scientific analysis of the issues of the genesis of higher psychological structures of personality for the field of modern research and solving the problems of moral education and self-education of a person is emphasized.

Keywords: history of psychology, P.P. Sokolov, psychological approach to the study of faith, internal mechanisms of the formation of higher personality structures, the law of the emergence of faith, the threefold psychological basis, will as an indirect factor of influence, faith education, moral work of the individual, affectively colored ideas.

Вряд ли кто усомнится, что в ответах на вопрос «что такое вера?» мы столкнемся с большим разнообразием ее определений. Вера, действительно, выступает многосложным предметом исследования, и все же многообразие вариантов ее понимания можно привести к двум аспектам – философскому и психологическому. Ведь в конечном счете, мы рассуждаем или о том, во *что* мы верим, или о том, *как* мы верим. То есть, или мы смотрим на веру как на *функцию*, или как на *объект*.

Для ряда современных психологов понимание этой дифференциации представляет непреодолимую трудность, и они продолжают вести спор о том, вторгаются или нет они в чуждые области знания, вместо того чтобы уяснить для себя разницу между философским (не говоря уже о богословском) и психологическим подходом к исследованию веры. Это тем более важно, что жесткость даже уясненных границ в процессе исследования будет постоянно ломаться – без перекрестного использования знания, находящегося «по ту сторону барьеров», мы не сможем прийти к адекватному (пусть и в определенной степени) пониманию феномена веры, но изначальная дифференция специфики двух подходов к изучаемому предмету позволит, прибегая к разной степени смысловой акцентировки в процессе исследования, избежать фатального перемещения смысловых полюсов на уровне выводов.

В связи с вышеозначенным с очевидностью выступает методологическое и теоретическое значение для психологической разработки проблем высшего уровня внутренней организации человека теория психологических механизмов возникновения веры, предложенная отечественным психологом и педагогом Павлом Петровичем Соколовым (1863 – 1923) в начале XX века, а также ее практическое применение в целях разрешения вопросов воспитания и самовоспита-

ния веры, роли религиозной символики и культа, психологии деструктивных религиозных влияний и пр., актуальность которых достигла своего апогея на современном этапе истории человеческой цивилизации.

В начале XX века проблема веры принадлежала богословию и философии. Отсутствие психологических исследований столь важного и с научной, и с нравственной точки зрения вопроса побудило доцента кафедры психологии Московской духовной академии Павла Петровича Соколова¹ заняться его изучением, а по результатам проведенной работы защитить в феврале 1906 года магистерскую диссертацию «Вера. Психологический этюд». Попытка диссертанта ограничить исследование поставленной задачи только рамками психологии, вызвала немало критических замечаний в его адрес. Его упрекали в недооценке влияния воли на формирование убеждений человека, в уклонении от рассмотрения философского вопроса о объективном содержании и критериях веры. П.П. Соколов сумел сохранить собственное видение предмета и методов исследования, доказывая неправомочность смешения разных уровней анализа и отсутствие такой системы философских взглядов, которые бы смогли удовлетворительно решить вопрос о структуре ценностей человеческого сознания.

Основной структурной константой методологии исследования П.П. Соколова является теоретическое положения о необходимости проведения четких дефиниций в выборе подходов к изучению явления веры (богословский, философский, психологический).

Психологическая, субъективная природа веры уникальна, ей присущи свои собственные законы и условия развития, свои особенные свойства. «Вера – это сознание или чувство реальности, внушаемое нам каким-нибудь представляемым объектом и выражающееся в том или ином активном отношении к нему» (Соколов, 1906, с. 274). Значит, верой мы создаем реальность, существование которой подтверждается нашим реальным переживанием и по отношению к которой мы никогда не бываем индифферентны. Другими словами, реальность эта существует в силу нашего к ней отношения, т.е. с точки зрения психологии – это всегда субъективная, веруемая реальность. Интересно, что с психологическим описанием веры мы встречаемся и в Посланиях ап. Павла, где он говорит, что вера есть осуществление ожидаемого и уверенность в невидимом.

Вера проявляется в уверенности, убежденности, может быть слепой и разумной. Но о том, что это только обозначения ее свойств со стороны их силы, стабильности, когнитивной проработки, говорит их общее основание – доверие к чему-то, принятие чего-то. Динамичность – одно из свойств веры, и самая яркая и трагичная его иллюстрация – переход от веры к неверию.

П.П. Соколов, не выходя за рамки психологического исследования, обращает внимание на то, что предмет веры вовсе не обязан быть непосредственно наблюдаем. Этот предмет есть представление, существующее в сознании. Значит, продолжим мы мысль автора, по требованиям жанра, в контексте рассмотрения веры как собственно психологического феномена не существует вопроса «а не является ли химерой это представление?». Здесь присутствует констатация реальности переживания и активности отношения к переживаемой реальности. Но в психологическом исследовании веры как аттрактора действия (что важно в современном социальном контексте) он должен предстать с необходимостью, поскольку то, во что человек верит изменяет внутреннее содержание его веры, а значит и ее проявлений, и часто вера трансформируется в фанатизм, а благое намерение – в преступление. Сила веры и ее негативных модификации – фактор, не единожды нашедший свое подтверждение в человеческой истории.

Потому никогда не потеряет актуальности вопрос о факторах, под воздействием которых происходит порождение веры. П.П. Соколов проблему каузальности выдвигал как основную для своего исследования, как проблему закона и условий возникновения веры. Соколов, отталкиваясь от учений Д. Юма и Д. Стюарта, пришел к выводу, что порождение веры зависит от жизненной силы того представления, которое действует в душе человека: если «вещи представляются или мыслятся нами с особенной живостью, они неизбежно внушают нам уверенность в их действительном существовании» (Соколов, 1906, с. 275). Действительно, те состояния созна-

ния, которые переживаются нами как непосредственное настоящее, практически, как ощущение, сопровождаются безусловной верой в их реальное существование. Речь не идет о длительности или силе этой веры, речь идет о непреложном *законе возникновения веры*. Сразу можно сказать, то, что этот закон един и для воспоминаний, и для ожиданий будущего, и для образов творческого сознания, у нас, рядовых читателей, сомнений не вызывает, но его актуальность для идей, носящих отвлеченный характер, все же остается под вопросом. Если идея находится в фокусе внимания, пишет П.П. Соколов, и дополнительные впечатления не работают на его расширение, то в таком «суженном сознании» живость идеи все более возрастает и из отвлеченной идея переходит в более репрезентативную форму – конкретного представления (более того, далее, при определенных условиях она может достичь живости ощущения и перейти в галлюцинаторную форму). Так происходит метаморфоза: простая мысль становится очевидной реальностью.

Таким образом, П.П. Соколов задал контуры «очень важного психологического закона, который можно сформулировать так: вера есть функция живости представлений и идей» (Соколов, 1906, с. 276). И поскольку была выдвинута проблема именно закона, значит мы можем говорить, что было установлено общее отношение явлений, обязательное для всех форм верований, независимо от природы их объекта (чувственной или сверхчувственной), от характера веры (религиозная или светская), от уровня культуры веры (первобытная или просвещенная) и т.д.

Отличие закона от условий в единстве и неизменности первого и в многообразии и переменчивости вторых. Так «живость» ощущений обуславливается силой внешних впечатлений и деятельностью внимания, живость представления зависит от механизма ассоциаций, индивидуальных свойств памяти и воображения.

В сфере идей условия возникновения веры более сложны, носят по преимуществу субъективный характер и обусловлены «общим строем» личности человека. В целях обобщения следует указать на два фактора, тесно взаимосвязанных между собой: отсутствие идей-антагонистов и наличие сходных по содержанию идей. Импульсом для возрастания живости идей служат теоретическая истинность идей (логическая ясность и взаимосвязь с общим содержанием нашей мысли), нравственная необходимость (связь идей с чувствами, нравственными потребностями и привычками человека), практическая полезность идей (связь с расчетами и интересами человека). Преобладание какой-то части побуждений, составляющих эту тройственную психологическую основу, зависит от ряда непосредственных и косвенных влияний. В качестве первых П.П. Соколов назвал воспитывающую среду, книги, влияние запросов исторического момента, в качестве вторых – влияния собственной воли человека.

Но отнесение воли к ряду косвенных причин порождения веры разве не приводит к выводу об отсутствии свободного пути к идеалам и моральной ответственности за этот путь? П.П. Соколов дает такой ответ сомневающимся: «В вере, как и в жизни закономерность не исключает свободы, а свобода не мыслима иначе, как в формах закономерности» (Соколов, 1906, с. 279). Следовательно, ученый исключил из области веры не волю, а произвол. Так какого же соотношение факторов влияния воли и возникновения веры? «Вера может подчиниться влиянию воли, если воля сумеет найти доступ к сокровенным тайникам нашего сердца; но она не может быть игрушкой произвола, ни чужого, ни нашего собственного. Это и психологически немыслимо, и нравственно недопустимо» (Соколов, 1906, с. 279). Итак, памятка для воспитателей и педагогов: заставить верить невозможно, и чтобы привести нас к вере в какую-то идею, воля (наша ли, чужая) должна сделать ее эмоционально привлекательной (воспитать в нас нравственную потребность в идее, побудить горячую потребность в ней, зажечь любовь к ее объекту). «Чтобы *верить*, – писал П.П. Соколов, – недостаточно *хотеть верить*; для этого *нужно любить то, во что мы хотим верить*» (Соколов, 1906, с. 278).

Но если воля лишь косвенный фактор, если ее влияние возможно только опосредованно через психологический механизм, не значит ли это, что высшие нравственные задачи неосуществимы для человека? И вслед за святыми подвижниками веры ученый психолог говорит о необходимом требовании упорного нравственного труда и борьбе с личной греховностью на пути

достижения веры и ее идеалов с тем, чтобы вера оживила субъективный образ идеала и преобразила им жизнь.

С позиций сегодняшнего дня психологической науки, исследование П.П. Соколова намечает фундаментальные подходы к пониманию внутренних механизмов формирования высших способностей и носит характер учения, открытого к обсуждению и творческому развитию изложенных в нем идей.

Примечания.

¹ - Павел Петрович Соколов (1863-1923) – уроженец Ярославской земли, место его рождения – село Диево-Городище. Его отец был священником. В 1884 году закончил Ярославскую духовную семинарию, в 1888 году – Московскую духовную академию и, получив степень кандидата богословия, был оставлен в академии профессорским стипендиатом. В 1889 году стал доцентом на кафедре психологии, а с сентября 1896 года начал преподавать еще и французский язык. Свою магистерскую диссертацию «Вера. Психологический этюд» защитил в феврале 1906 года. В мае занял должность экстраординарного профессора. До 1908 года находился в научной командировке за границей. После возвращения в Россию преподавал в Московской духовной академии и Московском университете (в должности приват-доцента на кафедре философии). С 1909 года Соколов – преподаватель Высших женских курсов, Московского коммерческого института и Богословского института для женщин. В 1914 году он получил звание заслуженного экстраординарного профессора Московской духовной академии по кафедре психологии, с марта 1915 года – почетного члена академии. В 1917 году он работал в журнале «Психология и дети». В 1919-1920 годах читал лекции по психологии в Медико-педагогическом институте Наркомздрава. С 1919 года П.П. Соколов – профессор Московского университета и руководитель психологической лаборатории 2-го МГУ. Он принимал активное участие в работе Психологического общества в качестве помощника председателя. С 1921 года состоял действительным членом Психологического института.

П.П. Соколов был одним из приглашенных на празднование Торжественного открытия Психологического института им. Л.Г. Шукиной в 1914 году. В своем приветственном слове, которое прозвучало от имени Московской духовной академии, он назвал Психологический институт «дворцом науки», превосходно оборудованным для целей научных исследований. Отметив, что в нем работает целый ряд сотрудников – выпускников МДА, он приветствовал тенденцию Института на объединение всех психологов (Челпанов, 1914, с. 5).

Библиографический список

1. Соколов П. П. Проблема веры с точки зрения психологии и теории познания: Речь перед защитой магистерской диссертации. (Вера. Психологический этюд. Москва, 1902) // Богословский вестник. 1906. Т. 2. № 6. С. 270-301.
2. Челпанов Г. И. Психологический институт им. Л.Г. Шукиной. Речи и приветствия на Торжественном открытии Психологического института им. Л.Г. Шукиной при Императорском Московском университете. Москва, 1914. НА ПИ РАО. Ф. 18, оп. 3, ед. хр. 5.

УДК 159.9

Л.В. Шабанов

«ДВИЖЕНИЕ» И «ОТРАЖЕНИЕ» КАК БАЗОВЫЕ ПОНЯТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ В 20-30 ГГ. XX В.

Аннотация. История психологии в СССР исторически была связана с тремя революциями: философской (появление строгой методологической базы диалектического материализма и теории Отражения), научной (психофизиологические успехи как в области изучения мозга, так и концепции поведенческой активности в воспринимаемой человеком Среде), социальной (появление нового взгляда на проблематику отношения «личность – коллектив – общество» с позиции воспитания, обучения и исправления через факторы созидательной деятельности). Именно через теорию Но-

вого Человека психологические школы Советской России создали целый ряд направлений, которые в итоге и станут фундирующей основой Теории Деятельности. В статье рассматривается период становления и развития таких направлений как психология социальной гигиены, педология, психология девиаций и профилактики преступности, включая русских ломброзианцев психолого-юридической школы, интегративные направления – рефлексология и реактология, психотехника, психология символического и советский фрейдизм. Советская «человекопреобразующая психология» 1920-30 гг. формировалась как наука, отталкиваясь от принципов революционных изменений и общественного прогресса, развиваясь в рамках философии диалектического материализма (теории поступательного движения от объекта действия к субъекту деятельности) и теории деятельности (как отражения целеполагания через мотивированное на достижение действие).

Ключевые слова: теория отражения, философские категории, Бытие, Сущее, Отражение, движение, ассоциации, изменения, объект, абъект, субъект.

L.V. Shabanov

«MOVEMENT» AND «REFLECTION» AS THE BASIC CONCEPTS OF RUSSIAN PSYCHOLOGY IN 1920-30.

Abstract. The history of psychology in the USSR has historically been associated with three revolutions. Philosophical revolution is the emergence of a strict methodological basis of dialectical materialism and the theory of Reflection). Scientific revolution is psychophysiological successes both in the study of the brain and the concept of behavioral activity in a human-perceived environment. Social revolution is the emergence of a new look at the problems of the relationship "personality – collective – society" from the point of view of education, training and correction through factors of creative activity. It was through the theory of the New Man that the psychological schools of Soviet Russia created a number of directions that will eventually become the foundation of the Theory of Activity. The article examines the period of formation and development of such areas as the psychology of social hygiene, pedology, psychology of deviations and crime prevention, including Russian Lombrosians of the psychological-legal school, integrative areas – reflexology and reactology, psychotechnics, psychology of the symbolic and Soviet Freudianism. Soviet "person-transforming psychology" 1920-30. was formed as a science, starting from the principles of revolutionary change and social progress, developing within the framework of the philosophy of dialectical materialism (the theory of progressive movement from the object of action to the subject of activity) and the theory of activity (as a reflection of goal setting through action motivated to achieve).

Keywords: soviet psychology, theory of reflection, philosophical categories, existence, ens, reflection, movements, associations, changes.

В истории и философии науки вообще и в частности – философии психологии, рождённой античной физикой, алхимией Ренессанса и натурфилософией Нового времени, в базовом категориально-понятийном аппарате долгое время безраздельно царствовали общепсихологические категории, среди которых особо значимыми в контексте «Общей психологии» являлись: *Движение* (как ответ на раздражающий сигнал – алхимическая «Редукция»), *Ассоциация* (как рационализация полученного сигнала – алхимическое «Растворение»), *Отражение* (как рефлекс и рефлексия, т.е. оценка ответного действия – алхимическая «Дистилляция») и *Изменение* (внешнее по отношению к другим и внутреннее по отношению к себе – алхимическая «Сублимация»). Однако, в XIX в. в процессе институционализации науки «Ассоциации» стали использоваться для обозначения цепочек временных связей, закреплённых в системе памяти движения или мышления, что перевело термин в зону конкретных прикладных исследований; та же участь постигла и категорию «Изменение». – С конца 1870-х гг., времени появления научно-опытных лабораторий Ж.-М. Шарко и В. Вундта, в психологии возник вопрос о том, что любые изменения должны быть сначала измерены, а потом интерпретированы. В начале 1880-х гг. в Российской империи заработали лаборатории Н.Я. Грота (предмет исследования

– психология чувств), И.П. Павлова (предмет – высшая нервная деятельность), Н.Н. Ланге (соответственно – психология внимания) и Г.И. Челпанова (психология мышления).

В начале XX в. экспериментальные лаборатории в России стали трансформироваться в отдельные научно-исследовательские центры, которые исследовали огромное количество психических явлений и формировали учебные курсы, устанавливающие преемственность в науке и в итоге – ставшие фундаментом для одной из самых мощных в XX в. школ – теории Деятельности – главной для Советской психологии.

На начальном этапе своего развития русская психологическая школа рассматривала категорию «Движение» в самом широком смысле этого слова: движение мысли, эмоциональные явления, ход ассоциативного ряда, безусловный рефлекс – как движение в ответ на значимый раздражитель или (в той же парадигме) закрепление условного рефлекса. В отличие от изменения вообще, именно движение рассматривалось как одно из главных доказательств того, что исследуемый предмет есть не просто живая форма материи, но и форма, обладающая нервной системой, способной отразить раздражение через какой-либо факт своего адаптивного поведения. Отражение, таким образом, должно было демонстрировать наличие навыка ответа у исследуемого существа (безусловного, обусловленного анатомией и морфологией тела, а также приобретённого навыка, как реакции на входящий сигнал).

Собственно, движение – являлось системным маркером изменений (внутри объекта или вокруг него), которое отслеживалось через отражающееся в поведении ассоциативное представление о факте и результате произведённой перемены. Конечно, без специфического уточнения можно совершить ошибку, приняв за особую форму жизни движущуюся машину (как герой повести А.А. Богданова «Красная звезда» (Богданов, 1908)) или «реагирующую» на подачу тока электрическую лампу (как у Г. Гудея «одомашненное электричество» (Gooday, 2008)) или электрический «ребёнок» у В. Чиколева (Чиколев, 1895)). Действительно, как и всякое активное животное, электротехнический аппарат движется и реагирует на сигнал, имеет внутри себя поток «жизнеобеспечивающей» энергии, да и сам он как предмет техно-ландшафта очевидно имеют свою историю появления, общую эволюция и собственную динамику; он находится в пространстве общего Бытия – очевидно не статичен и очевидно самостоятелен в активной фазе (автомобиль имеет лошадиные силы, водитель – ведёт себя так же как любой другой извозчик).

Если при этом учесть, что Бытие, как общая форма существования, включает в себя весь наличный и потенциальный объём прошлого, настоящего и будущего состояния окружающего мира, то, как указывал Г.И. Челпанов – оценка события будет зависеть от нашего мышления – правильного или неправильного по отношению к той части существующего (Сущего), которая доступна нашему наблюдению (Челпанов, 1917, с. 54-55). Бытие, имея внутри себя абсолютную бесконечность наблюдаемого и ненаблюдаемого, содержит в себе Сущее – то, что включает в себя уже осуществившиеся «проявленные» реальные формы бытия (его образцы и предметы). Однако, *что из этого может воспринять человек?* Только то, что изменяет своё положение во времени и пространстве, и то, что отражает от себя давление Среды (нагревается, остывает, сужается, расширяется, становится светлее или темнее).

Здесь возникает вопрос: *Как воспринимает человек?* Где конкретно в организме отражается мир Сущего, да и где он присутствует – в материи мозга или в области энергетических ресурсов нематериального сознания? Ответы на эти вопросы позволяют по-иному увидеть, как само *движение* объекта – когда пассивный наблюдатель фокусирует своё внимание на том что изменяется (*становится заметным*), так и *движение* субъекта – т.е. самого наблюдателя, который активен, а значит, сам изменяет существующий вокруг него мир (позволяя увидеть отражающиеся предметы за счёт приближения к ним или удаления от них).

Философскую теорию отражения подробно и качественно описал В.И. Ульянов (Ленин), доказав её методологическую работоспособность за счёт верификации своих тезисов законами диалектического материализма. Как диалектик он указывал на то, что вся материя обладает

свойством отражения – в широком смысле, свойство отражать, позволяет предметам соотноситься друг с другом, взаимодействовать и структурироваться относительно себя, соседей и занимаемого общего пространства.

Поэтому изначально, например, у П.Я. Гальперина: отражение – это физиологическое свойство организма, простое, автоматическое, основанное на врождённых рефлексах. Однако, *отражение психическое* – познавательное и проблематично, оно выстраивается через встречу с неожиданной проблемой, требующей различения, ориентирования и соответствующих изменений в поведении.

Отсюда и усложняющиеся свойства живых организмов – не просто отражай (*свет – тень; тепло – холод*), но выделяй предпочтительное; не просто двигайся, но ориентируйся на изменения в Среде. Ориентировочная деятельность – есть результат опыта этих изменений («Я-организм» \Leftrightarrow «не-Я-Среда»). Такая деятельность связана с процессами адаптации и дезадаптации (т.е. движения, изменяющего общее положение в природе, которое через давление на организм сообщает ему необходимость приспособиться – т.е. отработать опосредованную реакцию); как следствие, мы получаем учение об усложнении психики через эволюцию нервной системы (А.Н. Леонтьев, К.Э. Фабри), а в практике психологической науки – реактивное поведение (типа необихевиористского «стимул \rightarrow опознание \rightarrow реакция») и понятие о проактивной деятельности (т.е. система предметных действий по достижению объективированной цели).

Любые изменения будут связаны с движением и отражением результата этого движения на состоянии самого организма (*высокая или низкая адаптация*). Это в свою очередь создаст временные связи – рефлексy, отражающие результат контакта «Я-организм» \Leftrightarrow «не-Я-Среда». Так И.П. Павлов определил рефлексy, как врождённые и приобретённые реакции на раздражение, а затем проработал теорию инстинктов, как сложных программ на базе рефлексов. Опираясь на теорию Павлова, Н.А. Бернштейн рассматривал двигательные задачи как избирательное приспособление к освоению навыков (*обретение ловкости – как система приобретённых цепочек рефлексов, закольцованных в автоматизмы неосознаваемых действий*), а Л.С. Выготский – как артикуляцию на результат (*целеполагание*).

Таким образом *объект* движения (пассивное простейшее существо, находящееся во власти потока) начинает развиваться в системе получения результата (т.е. начинает отражать цель своего поведения). Движение, как *целесообразность* (высшее божество Демокрита), сначала обретает *абъектность* (т.е. возможность для организма быть активным объектом, выбирающим условия Среды пребывания), а затем и *субъектность* (т.е. самостоятельность в своих действиях при освоении Среды обитания). Возможно, именно на этом этапе в рамках приспособления сложного организма к меняющейся Среде и начинают закладываться не только программы инстинктов на базе безусловных (*врождённых*) рефлексов, но и более сложных программ поведения на базе рефлексов условных (*приобретённых в результате сложного и разнообразного контакта со Средой*). Именно из этих программ в итоге и будут развиваться ориентировка, общее целеполагание и конечный *целевой* образ (вознаграждающий организм за рационально-правильное поведение).

Образ (как ожидаемая модель выживания), в той или иной степени сопоставим с современным для человека понятием «образ будущего» – т.е. имеет как *цель* (позитивно-безопасное состояние организма), так и *целеполагание* в виде движения объекта (от ситуативно-активного «абъекта» в постоянно-активный «субъект»). Такова целесообразность и Природы, как Сущего, и Человека, как пусть и не окончательной, но всё-таки вершины эволюции Природы.

Абъектность движения стремится к насыщению и покою (*гомеостазу*), что влечёт за собой искомый избыток энергии (а значит и временную пассивность = *объектность*), однако организму требуется постоянно удовлетворять свои потребности в том числе к борьбе за существование и воспроизводство – т.е. сама практика жизни заставляет отдельную особь проявлять необходимую *субъектность*, нарушая гармонию покоя и обретая активность (*гетеростаз*).

Возникающая *целевая детерминация* – взаимосвязанность и взаимозависимость организмов между собой и Средой обитания, строиться на том же принципе отражения. Однако, это отражение – избирательное, представленное в виде поисковой деятельности, особой структуры движения (*одиночного или стайного*) в общем Бытийном пространстве постоянно изменяющейся Среды. Всё это формирует навыки поведения, которые в дальнейшем будут требовать нового усложнения как показателя успешной *адаптации* («Я-организм» => «не-Я-Среда»). Это в свою очередь порождает целый объективированный пласт психических явлений, отражающий текущее своеобразие психической деятельности всякого индивида. Отражение становится адаптационным моментом движения к обретению устойчивости объекта, который через ассоциативные связи движется к избирательной модели изменений (внутренних и внешних), усложняясь как абъект, получающий самостоятельность в системе жизнедеятельности и (как вершина эволюции), отражаясь от в сознательной деятельности субъекта. Однако, поведение – всё равно есть не более чем движение сущности в суперсистеме Бытия, которое выступает по отношению к Сущему и как порождающее начало (*проект*) и как система очистки от организмов, не успевших приспособиться к изменениям (*траект*). Такова целесообразность и так описывается развитие жизни и общая диалектика Бытия: эволюция для тех, кто способен изменяться (*выживать*) и революция – тем, кто измениться не смог (*вымер*).

Именно в таком понимании смысла Движения и Отражения начинает зарождаться научная позиция Советской психологической школы. Эволюция человечества привела к сложным формам поведения, которые видоизменяясь стали отражать общественно-экономические формации, формируя жизнь человека, зависимого и угнетённого (абъект), и человека эксплуататора (субъект), благодаря накоплению противоречий в жизни общества появляется революционный класс (абъект), который и приводит к революции (т.е. смене общественно-экономического строя). То же экстраполировалось и на психологию человека.

В 1920-1930 гг. – в этот период становления советской психологии, основанной на философии диалектического материализма (теории поступательного движения от объектности к субъекту) и теории деятельности (как отражения целеполагания через мотивированное действие). Именно в этом аспекте шли единство и борьба противоположных начал, накапливалось количество работ и качество революционных изменений. Шло отрицание старых и новых концепций.

Первым направлением практико-ориентированной работы стала борьба с антисоциальным поведением, которое с одной стороны объяснялось результатом отражения воздействия дурной среды, но, с другой – открывало путь реформирования человека-абъекта криминального пространства к человеку субъекту новой созидательной деятельности. Так Советская Россия обращается к вопросам социальной гигиены. Научный оптимизм советской психологической школы видел будущее в Новом Человеке, проект создания которого имел только некоторые помехи на общей траектории движению в светлое будущее: «Нельзя сказать, что мы преодолели пережитки капитализма в сознании людей... потому, что всё ещё существует капиталистическое окружение, которое старается оживлять и поддерживать пережитки капитализма в экономике и сознании людей в СССР» (Сталин, 1934). Обвинять человека в противоправном действии из-за его врождённых пороков стало не только негуманно, но и не научно; давление Среды на человека стало не просто учитываться или оправдывать то или иное его поведение – но стало изучаться и сопоставляться в анализе различных форм девиантности.

Конечно, ещё до революции все, кто занимался темой девиаций и профилактики преступности, говорили о важности нравственного оздоровления общества (показательным в этом смысле является эссе Л.Н. Толстого «Так что же нам делать?» (Толстой, 1958)). Собственно, в системе оздоровления и очищения сознания молодёжи через воспитание и обучение видели свою цель советские педологи. С начала XX в. Г.И. Россолимо, А.П. Нечаев, С.Н. Шпильрейн, Л.М. Шварц, а также плеяда практиков-исследователей «психологии детского возраста» И.М. Цветков, И.А. Котляр, А.Ф. Опочинский, М.П. Поливанов, П.А. Рудик работали не столько со средовыми факторами, отражающимися в поведении ребёнка, сколько с его интеллектуальными качествами и «телесными» возможностями (о важности измерения этих

соотношений в самом начале обучения ребёнка писали П.П. Блонский, М.Я. Басов, Л.С. Выготский).

Кстати, именно вопросы телесных свойств (точнее наличия признаков деградации) были в центре внимания русских ломброзианцев, которые вообще отрицали свободу воли, рассматривая человека только как объект, который можно форматировать и формировать опираясь исключительно на его биологические качества – преступник есть человек в жизни которого совпали биологическая predisposition с внешними условиями его жизни, которые могли сыграть роль катализатора в любом возрасте, т.к.: «мы не создаем тех физиологических или психических antecedents, которые предшествовали правонарушению» (Вермель, 1991).

В правовой системе раннего СССР можно обнаружить конкретные указания на сбор информации о «телесном и психическом» у правонарушителя, что соотносилось и с концепцией Ч. Ломброзо, и с концепцией вырождения Б.О. Мореля. Если преступление есть биологически противоестественное явление, то преступник – это подвид человека с признаками деградации (например, Статья 126 УПК РСФСР 1923). Кстати, отсюда же деление преступников на «классово чуждых», когда биология класса доминирует над давлением Среды, и «классово близких», когда давление внешних «средовых» условий фатально усилило биологические недостатки не-до-формированной психики: «Существуют два типа преступника: тип, отмеченный более или менее сильным предрасположением к известным видам преступной деятельности, и тип, свободный от этого предрасположения, но отличающийся таким ослаблением морального тонуса, при котором у человека нет достаточно живой и сильной ... активности в устранении затруднительного положения непреступным путём (Познышев, 2007, с. 34).

После радикальных изменений Среды, к которой должен адаптироваться человек, возникает необходимость переопределить себя. Контрреволюционеров, кстати говоря, тоже иногда причисляли к людям, чьи адаптационные системы не справились с трансформацией внешней среды (Филиппов, 2023). Ну, а советские диссиденты в принципе себя объявляли «внутренними мигрантами» и «ушельцами» – впрочем, вопросы «внутренней миграции» в это время не рассматривались. Психология пыталась найти элементы, дающие навыки к новой жизни в новых условиях через интеграцию биологии, психофизиологии, педагогики и психологии.

Так была заявлена Интегральная биосоциальная наука о человеке на основе учения о рефлексках – Рефлектология или «объективная психология». Рефлектология достигает своего пика как раз в 1920-х гг.; она была связана с деятельностью И.М. Сеченова, И.П. Павлова, (термин ввёл В.М. Бехтерев). Сюда же относят реактологию К.Н. Корнилова, который боролся как с «идеалистическими» тенденциями в концепции сознательного у Г.И. Челпанова, так и с «объективной психологией» И.П. Павлова. Корнилов, опираясь на диалектику теории поступательного движения от объектности к субъекту требовал отойти от исследования физиологической стороны реакции, но изучать психическую сторону – рассматривать совокупную реакцию человека на весь возможный спектр раздражителей.

Между рефлексологией и реактологией находился целый ряд учёных, заинтересовавшихся взаимодействием организма и среды (В.Н. Осипов, Г.Н. Сорохтин, И.Ф. Куразов, А.В. Дубровский, Б.Г. Ананьев). Довольно оригинальна была позиция Л.С. Выготского, который с одной стороны критиковал рефлексологию, но с другой, в рамках инструментальной психологии, писал о редуционистских эффектах психики ребёнка. Близкие идеи, синтезирующие постулаты объективной психологии, лежали в основании курсов по особенностям овладения устной и письменной речью на иностранном языке Б.В. Беляева, работы Т.Г. Егорова о системном обучении детей чтению, а также исследования символики и психологии символа С.А. Голованенко.

Говоря о психологии символического, необходимо сказать и о психоаналитической школе начала XX в. Фрейдисты ещё в дореволюционной России оказались под критическим давлением экспериментально-клинического подхода (И.М. Сеченова, И.П. Павлова, Е.А. Введенского), однако в 1920-е гг. психоанализ, будучи революционным течением, пропагандировался Е. Осиповым и А. Фельцманом, их последователи И. Ермаков, В. Коган продвигали идеи фрейдизма в систему оценки и профотбора, а Ю. Каннабих, В. Внуков, В. Консторум, И.

Залкинд пытались сформировать синтетический подход, совмещающий психоанализ с диалектическим материализмом (в частности, описывая проблематику неврозов). Так вопросы нормы и отклонений рассматривались как «склонности, которые вырастают у человека в виде особых отложений или наростов в его психической конституции и выкристаллизовываются на почве разных особенностей его характера и его взглядов» (Познышев, 2007, с. 117) – т.е. «наросты» и «отложения» находятся на нижнем слое психики, там же, где и инстинкты и в виде импульсов прорываются наверх в поведение сквозь усвоенные культурные нормы (например, А.К. Ленц; 1927, Е.К. Краснушкин, 1938).

Здесь же можно сказать о достаточно мощном направлении – психотехнике. В общем течении практических работ по изучению конкретно-прикладных аспектов деятельности человека конца 1920 – начала 1930 гг. психотехники занимают довольно значительное место. Здесь и ученик Челпанова И.Н. Дьяков, и П.Ю. Волобуев с работами о коллективных факторах поведения, и Г.М. Гагаева с экспериментами в рамках физвоспитания и спортивной психологии. В последствии, в 1930-е гг., психотехнология становится основой таких направлений как «Психология труда» (составившая конкуренцию западной «Социальной психологии»), «Инженерная психология» и «Психология управления» (курсы администрирования и менеджмента на Западе).

Советская «человекопреобразующая психология» 1920-30 гг. создавалась одновременно со строительством не только государственного образования и воспитания, но пенитенциарной системы. Отсюда, например, концепция «социальной защиты», когда государство, выступает медиатором в правоохранительном поле, с одной стороны защищая общество от опасных преступников, а с другой – изолируя правонарушителя не с целью наказания, а для устранения пагубных влияний на подвергшуюся дефектирующему влиянию личность. Отсюда и принцип – не столько наказывать, сколько исправлять недостатки (Козловский, 1919, с 236). Подобные «исправительные» тенденции можно наблюдать в работах по экспериментальной психологии и экспериментальной педагогике И.П. Четверикова. Это курсы психопатологии детского и юношеского возраста (в 1920-1930 гг – С.Н. Зубков), основы работы с детьми, уклоняющимися от нормы. Работа с «детьми, уклоняющимися от нормы» (И.О. Зубов), исправительно-трудова психологическая практика труда в среде юношества и молодёжи (А.Ф. Лазурский, А.С. Макаренко, Н.А. Соколов, С.Т. Шацкий) (Постановление...).

Основой движения психологических концепций в СССР 1920 – 1930 гг. стали именно практические направления, которые оказались своеобразными локомотивами развития фундаментальной психологии. В этот период Л.С. Выготский формулирует основные принципы культурно-исторической теории, обращая внимание на то, что психологии необходимо изучать личность непосредственно в процессе развития, протекающем под влиянием истории и культуры. С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев создают Психологическую Теорию деятельности. Д.Н. Узнадзе представляет теорию психологической установки. Однако с 1937 г. психологическая наука начинает уходить из открытого поля, многие разработки оказываются доступны только «для служебного пользования». Начавшаяся гражданская война в Испании и высадка японской армии в Китае (07.07.1937) фактически начали новую мировую войну, скорректировав многие значимые для истории психологии события. Так в III Рейхе произошёл разгром психоаналитической школы, а спустя несколько лет крушение постигло оба центра гештальтпсихологии. Конец 1930-гг ознаменовался массовыми миграциями представителей разных школ психологической науки сначала в Великобританию и Францию, затем (кто успел) – в США и Канаду. Разворачивающаяся по обе стороны Евразии Вторая Мировая война не могла не вызвать новый всплеск активности психологов, но особое внимание было уделено уже другим вопросам – ресоциализация, адаптация инвалидов, социальная реабилитация сирот, эргономика систем обороны и вооружений, маскировочные мероприятия на военных и гражданских объектах и т.д. С одной стороны, расцвела прикладная психология, но её популярность особенно в невоюющих странах стала напоминать развлекательный контент. С дру-

гой стороны – подобная популяризация и вхождение в повседневную жизнь человека психологии породили массовый спрос на «домашнее» психологическое знание, что в будущем серьёзно повредит долгосрочным фундаментальным исследованиям 1960-1970-х гг.

Библиографический список

1. Богданов А. А. Красная звезда. Санкт-Петербург : Т-во ху-дож. печати, 1908. 156 с.
2. Gooday G. Domesticating Electricity : Technology, Uncertainty and Gender, 1880-1914. London : Pickering & Chatto, 2008. 292 p.
3. Чиколев В. Н. Не быль, но и не выдумка. Санкт-Петербург : Типолиитография и фототипия П.И. Бабкина, 1895. 227 с.
4. Челпанов Г. И. Логика (Учебник для гимназий). Москва : 1917 + 1994. 107 с.
5. Сталин И. В. Отчётный доклад XVII съезду партии о работе ЦК ВКП(б) 26 января 1934 г // Правда. № 27. 28 января 1934 г. / ПСС. Т. 13. С. 379.
6. Толстой Л. Н. «Так что же нам делать?» / Полное собрание сочинений. (Юб.): В 90 т. Москва : Гос. изд-во художественной литературы, 1928-1958. (ПСС, Т. 25, с. 182-411).
7. Вермель Е. С. Преступление, его природа и сущность // Журнал невропатологии и психиатрии им. Корсакова. 1926; цит. по Л. Иванов, Л. Ильина Пути и судьбы отечественной криминологии. Москва, 1991.
8. Познышев С. Криминальная психология. Москва, 2007. С. 34.
9. Филиппов Д. С. Медиализация преступности в СССР 1920-30 гг. // Психиатрия и нейронауки. *Psychiatry & Neurosciences*. [Электронный документ]. URL : <https://boosty.to/psyandneuro> (Дата обращения 01.09.2023).
10. Козловский М. Пролетарская революция и уголовное право // Октябрьский переворот и диктатура Москва, 1919. С. 238, 236.
11. Постановление СНК РСФСР от 27 июня 1938 г. № 198 «О выводе подростков из детских домов и трудовых колоний и их трудоустройстве» // ГАРФ, ф. 5207, оп. 18, д. 103, л. 23-25.

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПСИХОЛОГИИ В 40-70 ГГ. XX В.

УДК 159.9

А.Р. Батыршина

ПРОБЛЕМА ВОЛИ И ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ: ПОДХОДЫ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ШКОЛ

Аннотация. В статье авторы рассматривают историко-психологический экскурс проблемы воли и волевой регуляции в контексте отечественных психологических школ. Автор считает, что многие, особенно психологические школы в советский период развития психологии ставили и по-своему решали вопросы подходов, механизмов, закономерностей воли и волевой регуляции. В статье предложен краткий анализ на примере на примере московской, пермской, рязанской и грузинской психологических школ. Историко-психологический анализ доказывает, что для формирования научной теории воли необходимы выбор исходного понятия, содержание которого должно быть определено с позиции ключевого теоретического положения, а также разработка системы понятий, каждое из которых соотносится с исходным понятием и служит для отражения одной из сторон предмета познания.

Ключевые слова: история отечественной психологии, московская психологическая школа, пермская психологическая школа, грузинская психологическая школа, рязанская психологическая школа, воля, волевая регуляция, волевая активность, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, В.И. Иванников, В.С. Мерлин, Ш.Н. Чхартишвили, В.И. Селиванов, В.К. Калинин.

A.R. Batyrshina

THE ISSUE OF WILL AND VOLITIONAL REGULATION: NATIONAL PSYCHOLOGICAL SCHOOLS APPROACHES

Abstract. In the article the authors examine the historical and psychological excursus of the will issue and volitional regulation in the context of national psychological schools. The author believes that many psychological schools, particularly those of the Soviet period of psychology development, had set and solved the issues of approaches, mechanisms, patterns of will and volitional regulation in their own way. The article offers a brief analysis illustrating the approaches of Moscow, Perm, Ryazan and Georgian psychological schools. Historical and psychological analysis proves that the formation of a scientific theory of will requires the choice of an initial concept, the content of which should be determined from the position of a key theoretical point together with the development of a system of notions, that correlates with the original concept and serves to reflect one of the sides of the cognition subject.

Keywords: history of Russian psychology, Moscow psychological school, Perm psychological school, Georgian psychological school, Ryazan psychological school, will and volition, volitional regulation, volitional activity, L.I. Bozhovitch, A.N. Leontiev, V.I. Ivannikov, V.S. Merlin, Sh.N. Tchkhartishvili, V.I. Selivanov, V.K. Kalin.

Одной из задач исследования является изучение понимания и решение проблемы воли и волевой регуляции в научных школах отечественной психологии. Начало решению данной задачи положено в работах автора (см. работы Батыршина, 2010; Батыршина, 2011 и др.).

На протяжении всего XIX столетия развитие научных школ как новой формы организации коллективного научного труда шло в русле традиций университетов и осуществлялось на базе университетских лабораторий, клиник и институтов. На рубеже двух веков и, особенно, в первые десятилетия XX века наряду с традиционными университетскими школами стали формироваться

научные коллективы в заново организованных и организуемых специальных институтах (Селиванов, 1975).

В исследовании мы будем придерживаться определения научной школы, предложенный В.В. Умрихиным, под которой ученый понимает «специфическую форму организации кооперированной научной деятельности, сущность которой задается единством процесса познания и передачи накопленных знаний» (Умрихин, 1988, с. 81).

Временем оформления и становления основных психологических школ и главными центрами исследования воли и волевой регуляции становятся 50-60-е годы XX века. В исследовании проанализированы исследовательские подходы следующих психологических школ: грузинской, московской, ленинградской, рязанской, пермской психологической школ.

В московской школе мы выделяем два подхода: мотивационный и деятельностный подходы к исследованию воли.

Одним из главных сторонников мотивационного подхода является Л.И. Божович (1909-1981). Она считает, что система доминирующих мотивов - это важнейшая характеристика личности, ее ядро и целостная структура.

Л.И. Божович абсолютизирует побудительную сторону мотивов в силе побуждения средства их реализации. Божович Л.И. рассматривает волю как высшую мотивацию, очеловеченную интеллектом потребность. «Опосредованные побуждения возникают в тех случаях, когда какая-либо достаточно сильная и устойчивая потребность не может быть удовлетворена прямо, а предполагает промежуточные действия, выполнять которые у ребёнка нет непосредственного желания» (Божович, 1968, с. 165). Таким образом, воля у нее - разновидность произвольной мотивации.

Единственной работой А.Н. Леонтьева, на основании которой существует возможность уяснить его взгляды на эту проблему, служит лекция, прочитанная им в Московском университете в 1978 г. Признаками, отличающими волевые акты от неволевых, он считает наличие выбора, принятие решения, преодоление препятствий. По мнению автора, «волевое действие есть действие, осуществляющееся в условиях полимотивации, когда различные мотивы имеют различные аффективные знаки, т.е. одни являются положительными, а другие - отрицательными» (Леонтьев, 1993, с. 8). Таким образом, одной из важнейших предпосылок включения воли в мотивацию является представление о полимотивации деятельности.

Одним из ярких исследователей в решении проблемы воли и волевой регуляции современности является В.А. Иванников. Прямой ученик А.Н. Леонтьева, работы В.А. Иванникова стали основополагающими в понимании и решении проблемы воли в отечественной психологии.

Ученый полагает, что осуществление волевой регуляции в варианте самодетерминации происходит через изменение смысла действия, обеспечивающего его побуждение, или, наоборот, его торможение, что изменение смысла действия определяется как необходимый психологический механизм. По мысли этого исследователя, изменение смысла действия происходит с помощью волевого усилия, которое придает самому действию личностный смысл. Определял волевую регуляцию как личностный уровень произвольной регуляции, В.А. Иванников делает важный шаг в ее изучении, выделяя в ней уровни и механизмы.

Формирование смысла действия или его намеренное изменение составляет одно из звеньев мотивации действия в его произвольной сознательной форме. В изменении смысла действия, по В.А.Иванникову, участвует практически вся познавательная сфера (в большей мере память и воображение) и аффективно-потребностная сфера (потребности, мотивы, эмоции) (Иванников, 1991). Поэтому, чем богаче смысловая сфера человека, тем проще ему выполнить заданное действие или регулировать психические процессы (проще увидеть смысл действия). А богатство смысловой сферы в свою очередь зависит от богатства отношений человека с миром — познавательных и мотивационных. Понимание волевой регуляции как регуляции действий или психических процессов через произвольную форму мотивации означает, по В.А. Иванникову, что побуждение к действию обеспечивается не особым образованием - волей, не особыми волевыми мотивами, не особой потребностью в преодолении препятствий, а через работу общего для любой активности мотивационного механизма, но работу намеренную, осознанную и произвольную (Иванников, 1991).

Основоположником и идейным организатором считается видный советский психолог, ученик М.Я. Басова В.С. Мерлин (1898-1982). Пермская психологическая школа, основанная в начале 50-х годов прошлого века, обогатила современные представления о личности, темпераменте, психофизиологии и психологии индивидуальных различий, индивидуальном стиле деятельности, психологических механизмах воли и психических состояний.

Одни из первых исследований были посвящены психофизиологическим аспектам волевой деятельности: в 1938 году защищена кандидатская диссертация на тему: «Волевая деятельность и условный рефлекс», в 1950 году – докторская диссертация на тему: «Психофизиологическое своеобразие условных реакций в структуре волевого акта».

В лаборатории В.С. Мерлина была разработана теория интегральной индивидуальности, согласно которой развитие индивидуальных свойств может протекать и в форме возникновения новых свойств в процессе деятельности в зависимости от ее объективных требований. Изучение воли, волевой активности и волевых действий с позиций теории интегральной индивидуальности, позволяет рассматривать вопрос об обусловленности воли разноуровневыми индивидуальными свойствами человека. Индивидуальные особенности: биохимические, физиологические, психодинамические, психологические, личностные, социальные, общественно-исторические представляют собой разные иерархические уровни в целостной системе «человек-общество». В силу этого, последователь школы Мерлина, Ю.Я. Горбунов в системной организации индивидуальности отводит волевой активности особую роль. По мнению ученого, изучение воли, волевой активности и волевых действий с позиций теории интегральной индивидуальности, разработанной Мерлиным и его учениками, позволяет преодолеть односторонность и рассматривать вопрос о детерминации воли разноуровневыми индивидуальными свойствами человека.

Спецификой подхода в грузинской психологической школе, основателем которой является Д.Н. Узнадзе (1886-1950), будет являться тот факт, что волю он рассматривают как один из побудительных механизмов, наряду с актуально переживаемой потребностью.

Д.Н. Узнадзе различает в волевом процессе 4 периода:

1. Возникновение отрицательного отношения к импульсивному, привычному поведению и переживание необходимости другого, волевого, поведения.
2. Процесс обдумывания, при котором изыскивается нужное поведение, а также соответствующий мотив для него, этот период часто называют периодом противоборства мотивов.
3. Принятие решения, когда личность на основе специфической психической активности дает санкцию какому-нибудь поведению, которое обязательно должно осуществиться.
4. Период выполнения решения. Известно, что специфичность воли заключается в акте принятия решения, поэтому, установив закономерности этого периода, можно понять особенности волевого процесса (Узнадзе, 1940).

Еще во время Великой отечественной войны во многих институтах Грузии началась разработка военно-психологических тем, среди которых выделилась тема анализа боевой деятельности, воспитания мужества, воли у бойцов: А.Н. Мосиавя «Стойкость бойца и пути его воспитания» (1943), З.И. Ходжава «Психологические основы боевой деятельности бойца» (1943), Д.И. Рамишвили «Психологическая сущность героизма и различные типы героев» (1943), Р.Г. Натадзе «Воля как фактор боевой деятельности» (1942).

Идеи Д.Н. Узнадзе были развиты в работах Ш.Н. Чхартишвили (1910-1979). Он разделяет мнение, что волевое поведение не связано с удовлетворением актуально переживаемой потребностью, а направлено на создание объективных ценностей. Причину волевого поведения ученый видит не в отдельных потребностях, а в самой личности как субъекте воли. Потребность и воля занимают разные места в психологической структуре личности. Импульс актуальной потребности может побеждать волю. «Внутренним» источником волевого поведения, его побуждающим и управляющим началом является сама «личность», как субъект воли» (Чхартишвили, 1967).

Ш.Н. Чхартишвили считает, что воля опирается на интеллект, т.к. иначе она не может постичь данной в форме мысли ситуации, содержащей в себе идеи потребностей и объективных ценностей, и обязанностей, вытекающих из требований общества. Интеллектуальные возможности предполагаются волей как необходимое предварительное условие.

Неразрывно связанной с эмоциональными процессами, происходящими в ситуации решения и выбора, является и такая особая форма психологической активности человека, как воля. В работе «Место потребности и воли в психологии личности» (1956), которая вышла как ответ по поводу статьи А.В. Веденов «Личность как предмет психологической науки», Чхартишвили были затронуты вопросы воли в контексте психологии личности. Автор убежден, что, «там, где человек не в состоянии сдерживать импульсы своих потребностей, возвыситься над моментными интересами жизни, овладеть своими собственными психофизическими возможностями и направить их к общественно полезным целям, мы не имеем дела с подлинной личностью» (Чхартишвили, 1958, с. 120).

Волевое поведение имеет свой источник, мотив и цель, которые не могут быть источником, мотивом и целью импульсивного поведения. Волевое поведение отличается от импульсивного не только формальными признаками, а по существу, по содержанию. Импульсивное поведение направляется субъектом потребности, волевое поведение — субъектом воли — отмечает исследователь.

Продолжателем школы Узнадзе, Ш.А. Надирашвили видит основную причину формирования воли в требованиях социальной жизни человека. По его мнению акт объективации, т.е. выделение человека как субъекта поведения, не сливающегося со своей жизнедеятельностью, возникает при столкновении действия с внутренним препятствием. Противоречие импульсивного поведения моральным нормам создает конфликт, и личность должна создать новую установку, отвечающую требованиям морали. В основе таких установок лежат потребности личности, оценивающей свои действия с позиций общества.

Ш. Надирашвили в рамках школы Д.Н. Узнадзе выделяет три особенности волевого поведения. Первая особенность — для волевого поведения характерно свойство дифференциации субъекта и поведения, т.е. «человек в своем поведении производит дифференциацию своего «Я» и своего «поведения». Вторым свойством волевого поведения является то, «происходит организация сил и условий, на основе которых и должно в будущем осуществиться поведение», т.е. осуществленная личностью активность относится к настоящему времени, а волевое поведение, протекающее на ее основе, выполняется в будущем. Третья особенность волевого поведения заключается в переживании собственного «Я».

Наиболее представительная и более последовательная в своих исследованиях явилась, пожалуй, рязанская психологическая школа, идейным организатором которой явился ученик К.Н. Корнилова В.И. Селиванов (1906-1996). В.И. Селиванов — основной исследователь волевой сферы на протяжении многих лет. Исследованиям воли он посвятил всю свою творческую жизнь. Ученым разработаны основные методологические ракурсы изучения воли, проводились научно-практические конференции по волевой проблематике, осуществлены диссертационные исследования; открыты лаборатории, занимающиеся дальнейшей разработкой темы. Можно с большей долей вероятности утверждать, что психология воли в отечественной науке обязана своим развитием В.И. Селиванову и его ученикам: А.И. Высоцкому (1922-1988), В.К. Калину (1937-2010) и многим другим, которые уже на протяжении более полувека разрабатывают эту важную область. В течение многих лет лаборатория являлась одной из ведущих в исследованиях воли в стране.

Работа по психологии воли человека была начата в Рязанском пединституте В.И. Селивановым, завершившаяся на первом этапе кандидатской диссертацией «Основные вопросы психологии воли» (1938), выполненной под руководством профессора К.Н. Корнилова в Институте психологии.

В итоге эти признаки сводятся к трем основным группам: активность побуждения и связанное с этим волевое усилие; преднамеренность поведения и способность целенаправленного преодоления препятствий; сознательное регулирование своим поведением и осознание собственной власти над ним (Селиванов, 1968).

В одном из первых специальных исследований В.И. Селиванов выдвинул несколько принципиально важных положений относительно характеристики волевого процесса, которые открывали широкие возможности для дальнейшей разработки проблемы воли. Во-первых, указывалось, что волевое действие — это действие сознательное, направленное на изменение внешнего мира, во-

вторых, раскрывалась структура волевого действия, в котором выделялось три основных звена: постановка цели, планирование и исполнение действия, и, наконец, была сделана попытка определить специфику воли как психическое явление (Селиванов, 1938).

Дальнейшее обоснование эти положения получили в более поздних работах, где воля рассматривалась как психическое явление, детерминированное внешним миром, осуществляющее на уровне самосознания высшую регуляцию поведения человека, давалась психологическая характеристика основных волевых качеств, ставились вопросы воспитания и самовоспитания воли. Значительным моментом явилось деление произвольных действий человека на две большие группы: действия по заданию других людей и действия по собственной инициативе. Последние рассматривались как производные от первых, заданных.

По В.И. Селиванову, воля - реальное психическое явление, такое же важное по значимости для жизни человека, как ум и чувства. Воля - это один из субъективных факторов активности людей, который, во многом, определяет успехи общественного прогресса и всестороннего развития личности. Волевая активность личности не сводится к тем или иным особенностям мотивации или других компонентов психики.

По мнению В.И. Селиванова, критерием для подразделения действий на волевые и неволевые является уровень регуляции действия сознанием личности. Физиологической основой волевого действия является борьба процессов возбуждения и торможения в коре мозга. В.И. Селиванов делит волевые действия на инициативные (по собственному почину) и заданные (по заданию других людей). Прежняя психология исследовала действия по собственному почину, что оставляло вне изучения массу действий по заданию других людей. Отсутствие собственного инициативного целеполагания в действиях по заданию других людей не выводит их из класса волевых действий. Действия по заданию других людей, выполняемые по долгу и обязанности, возникли генетически раньше, после прохождения процесса интериоризации из них развились (в филогенезе) и развиваются (в онтогенезе) действия по собственному почину, инициативные стремления (Селиванов, 1982, с. 88-93). Указанное деление волевых действий и исследование действий по заданию других людей является вкладом В.И. Селиванова в понимание детерминации воли личности внешним миром. Точка зрения автора вносит существенную ясность в понимание генезиса волевого напряжения психофизиологического потенциала личности и произвольной активности вообще.

В статье «Проблема воли в советской психологии» В.И. Селиванов пишет, что к воле относится сторона сознания, связанная с регуляцией такой деятельностью, в которой требуется преодоление трудностей на пути к сознательно поставленной цели. Позднее в статье «Актуальные вопросы психологии воли» В.И. Селиванов категорично выступает против тех, кто считает неволевыми действия, выполняемые легко, автоматически, а волевыми - когда становится тяжело из-за усталости и изменившихся условий. Он писал, что «при таком взгляде волевое усилие выглядит инструментом лишь неприятного и вредного для организма деспотичного принуждения, когда работать уже нет мочи, а надо» (Селиванов, 1975, с. 20). Да, такое может быть, но лишь в экстремальных условиях, как исключение из правил. Типичное проявление волевого усилия мы видим в любой нормальной работе, особенно в творческой. Тогда оно не носит столь негативного характера, а «сопровождается положительными эмоциями бодрости, моральной удовлетворённости, переживаниями радости от успеха и т.д.» (Селиванов, 1975, с. 20). Исследования, проведённые на школьниках под его руководством, показывают, что школьники в большинстве случаев стремятся не к лёгкой работе, а к трудной, но интересной, где можно было бы узнать что-то новое и одновременно «проверить свою волю».

Воля человека проявляется, прежде всего, в социальной активности, в его трудовой, общественной, учебной деятельности. Вместе с тем проведённые исследования различных форм активности показывают, что воля личности проявляется не во всякой, а лишь в сознательно направленной активности, которая характеризуется как волевая.

Селиванов различает следующие тесно связанные между собой понятия «воля», «волевая деятельность (действия)» и «волевые психические процессы» на том основании, что вне «практической деятельности человека нет его воли», но имеют место волевые психические процессы

(преднамеренное внимание, запоминание, воспроизведение, воображение и др.), связанные с постановкой цели, обдумыванием и выработкой плана действия.

Специфика воли заключается в сознательном саморегулировании личностного своего поведения. Механизм саморегулирования раскрывается изучением о высшей нервной деятельности. В соответствии с этим воля, по Селиванову, регулирующая функция мозга, выраженная в способности человека сознательно управлять своим поведением.

Этапы волевого действия (постановка цели, планирование, исполнение) Селиванов соотносит с этапом сложного системного рефлекторного процесса, лежащего в основе всякого действия человека.

При этом сущность регуляции он видит в «мобилизации личностью своих психических и физических возможностей для преодоления трудностей и препятствий при совершении целенаправленных действий и поступков» (Селиванов, 1982, с. 15). Термин «регуляция» трактовался им двояко. Во-первых, он рассматривает регуляцию широко - как регуляцию различных психических состояний и эмоций, как регуляцию всего процесса порождения /действий. Во-вторых, вводит узкую трактовку регуляции - как регуляцию чисто исполнительской части действия, регуляцию мотивации.

Сила, шрота и устойчивость волевых усилий личности, как проявления сознательной регуляции человеком своего поведения, фиксируемые путем наблюдения, положены в основу критериев определения уровней волевого развития.

Под руководством Селиванова В.И. в Рязанском государственном педагогическом институте на протяжении десятилетий шли исследования по разным направлениям и проблемам психологии воли. Один из прямых учеников, В.И. Калинин считал, что специфика воли может быть раскрыта только в рамках системы психической регуляции деятельности и сознательного поведения как форм взаимодействия с миром.

Таким образом, для формирования научной теории воли необходимы выбор исходного понятия, содержание которого должно быть определено с позиции ключевого теоретического положения, а также разработка системы понятий, каждое из которых соотносится с исходным понятием и служит для отражения одной из сторон предмета познания.

Библиографический список

1. Батыршина А. Р. История психологии: учебное пособие. Москва, 2011.
2. Батыршина А. Р. К истории экспериментального исследования воли в отечественной психологии // В сб.: Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / Под ред. В.А. Барабанщикова. Москва, 2010. С. 27-31.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование). Москва : Просвещение, 1968. 464 с.
4. Григорьян Н. А. Казанская физиологическая школа. Москва : Наука, 1978. 255 с.
5. Иванов В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. Москва : Изд-во МГУ, 1991. 142 с.
6. Леонтьев А. Н. Воля // Вестник МГУ. Серия 14. 1993. № 2. С. 3-14.
7. Мерлин В. С. Очерки теории темперамента. Москва : Просвещение, 1964.
8. Селиванов В. И. Актуальные вопросы психологии воли // Вопросы психологии личности. Рязань, 1975. Вып.2. С. 4-26.
9. Селиванов В. И. Волевая регуляция активности личности // Психологический журнал. 1982. Том 3. № 4. С. 14-25.
10. Селиванов В. И. Воля и ее воспитание. Москва : Знание, 1976. 63 с.
11. Селиванов В. И. Вопросы воли в советской психологии // Научные труды Краснодарского гос. пед. ин-та. Вып. 109. Вопросы психологии и педагогики воли. Краснодар, 1969. С. 5-42.
12. Селиванов В. И. К вопросу о понятии воли в психологии // Ученые записки РГПИ. Т. 59. Проблемы формирования личности и волевой процесс. Рязань, 1968. С. 96-110.
13. Селиванов В. И. Основные вопросы психологии воли: дисс... канд. пед. наук. Москва, 1938.
14. Узнадзе Д. Н. Общая психология. Тбилиси, 1940.

15. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. Москва : Наука, 1966. 451 с.
16. Умрихин В. В. Научные школы в истории советской психологии: методологические проблемы анализа // Изучение традиций и научных школ в истории советской психологии: сб. статей. Москва : Изд-во МГУ, 1988. С. 80-85.
17. Чхартишвили Ш. Н. Место потребности и воли в психологии личности // Вопросы психологии. 1958. № 2. С. 116-123.
18. Чхартишвили Ш. Н. Проблема воли в психологии // Вопросы психологии. 1967. № 4. С. 72-81.

УДК 159.9

В.Н. Белкина

ПСИХОЛОГИЯ И ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЯРОСЛАВСКОЙ ОБЛАСТИ

Аннотация. Статья посвящена обсуждению некоторых исторических фактов, связанных с открытием в начале 80-х годов XX века на базе ЯГПУ нового направления профессионального образования – подготовки педагогов дошкольного профиля. Вслед за этим событием была создана кафедра дошкольной педагогики и психологии, что позволило вузу и Ярославской области значительно расширить взаимодействие с образовательными учреждениями не только по подготовке воспитателей детских садов, но и по изучению проблем современного ребенка, педагога, родителей. В статье приведены имена тех, кто стоял у руководства университета в те годы, представлен материал, раскрывающий направления научных исследований кафедры, осуществляемых совместно с дошкольными образовательными организациями и педагогическими колледжами, как продолжение идей основателей психологической школы ЯГПУ. При этом особый акцент автор делает на потенциал молодых преподавателей и педагогов детских садов в решении проблем воспитания и образования растущего человека.

Ключевые слова: детская и педагогическая психология, дошкольное образовательное учреждение, современные проблемы развития ребенка и подготовки педагога дошкольного образования.

V.N. Belkina

PSYCHOLOGY AND PRESCHOOL EDUCATION OF THE YAROSLAVL REGION

Abstract. The article is devoted to the discussion of some historical facts related to the discovery in the early 80s of the XX century on the basis of the YAGPU of a new direction of professional education—the training of preschool teachers. Following this event, the Department of Preschool Pedagogy and Psychology was created, which allowed the university and the Yaroslavl region to significantly expand interaction with educational institutions not only in the training of children's gardens, but also to study the problems of a modern child, teacher, and parents. The article shows the names of those who stood at the leadership of the university in those years, presented a material that reveals the directions of scientific research of the department, carried out jointly with preschool educational organizations and pedagogical colleges, as a continuation of the ideas of the founders of the YAGPU psychological school. At the same time, the author makes a special emphasis on the potential of young teachers and teachers of kindergartens in solving the problems of education and education of a growing person.

Keywords: child and pedagogical psychology, preschool educational institution, modern problems of the development of the child and the training of a preschool teacher.

Автобиографическая прелюда.

В апреле 1975 года я была принята в штат кафедры психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского. Я с благодарностью вспоминаю Карпова Виктора Васильевича, который принял это решение, будучи одновременно ректором универси-

тета и заведующим кафедрой. Я поняла тогда, как важна для преподавателя вуза атмосфера творчества, глубокого уважения к коллегам и студентам, взаимопонимания и поддержки. Многому научилась у Маргариты Макаровны Рыбаковой, Германа Александровича Мурашова, Николая Павловича Воронина и у всех тех, кто трудился на кафедре в предыдущие годы. Я не застала на кафедре Николая Павловича Ерастова, но очень хорошо помню его лекции по психологии в период обучения на физико-математическом факультете нашего вуза.

В 1976 году я поступила в аспирантуру Московского педагогического университета на кафедру психологии и в 1979 году защитила кандидатскую диссертацию по педагогической психологии по проблеме становления студенческого коллектива. Уже со следующего года я работала на факультете начальных классов под руководством Юрия Павловича Вавилова.

Я счастлива, что несколько лет взаимодействия и взаимоотношений с настоящими профессионалами, учеными – психологами смогла получить заряд на всю оставшуюся педагогическую стезю.

А теперь, по сути статьи.

Дошкольное образование – особый образовательный уровень. Для всех очевидна его роль в становлении личности человека. Ярославская область всегда отличалась чрезвычайной активностью в поиске новых педагогических средств, методов, методик и технологий работы с детьми. Но наши педагоги детских садов могли получить соответствующее профессиональное образование в других российских вузах. Вплоть до 1983 года, когда под натиском очевидных аргументов и личного авторитета Владимир Дмитриевич Шадриков, будучи тогда ректором ЯГПУ, и Вера Ивановна Рыбакова, директор Департамента образования Ярославской области в те годы, добились открытия в нашем вузе специальности «Дошкольное образование». Важно, что при наличии в области педагогических колледжей, осуществляющих подготовку педагогов для детских садов, квалификация выпускников вуза предполагала запись «Преподаватель дошкольной педагогики и психологии, методист по дошкольному воспитанию». Это было серьезным началом интеграции психологических идей в систему дошкольного образования нашего региона.

В 1986 году была открыта кафедра дошкольной педагогики и психологии в нашем университете. Открытие кафедры потребовало много усилий, как с точки зрения комплектования кадров, так и выбор основной концепции содержания и организационных шагов деятельности. При этом психологическая составляющая работы кафедры стала ведущей. Преподавателями кафедры разработаны курсы «Детская психология», «Детская практическая психология», «Методология психолого-педагогических исследований», «актуальные вопросы педагогики и психологии», «Современные направления научных исследований в области детской психологии», «Формирование профессионального самосознания будущего педагога дошкольного образования» и другие курсы. За период существования кафедры подготовлено более 5 тысяч педагогов дошкольного образования. Мы прошли путь лицензирования и реализации не только профильного специалитета, но программ психолого-педагогического образования, бакалаврских программ по дошкольному образованию, магистерских программ по детской практической психологии и управления дошкольной образовательной организацией (Белкина, 2018).

Весь этот путь связан с реализацией не только федеральных образовательных стандартов и программ по дошкольному образованию, но и с проблемами в сфере педагогической деятельности на современном этапе. В научной и методической литературе широко обсуждаются все эти проблемы и предлагаются педагогические решения.

Рассмотрим некоторые из них.

Прежде всего, ребенок дошкольного возраста, несмотря на общие закономерности его психического развития, выделенные Л.С. Выготским, А.В. Запорожцем, Д.Б. Элькониным многими другими классиками психологической науки, обладает особенностями, которые необходимо учитывать в процессе его развития. Сегодня дети много времени проводят не в общении с другими детьми, а с гаджетами, внимание ребенка не устойчиво, информация,

которую он усваивает часто не систематизирована (по выражению Д.И. Фельдштейна, формируется «клиповое сознание»), изменения происходят и в границах «кризисных» периодов развития (Фельдштейн, 2010).

Кроме того, семьи воспитанников дошкольных образовательных учреждений чрезвычайно разнообразны с точки зрения интереса к воспитанию детей. Иные считают, что только детский сад должен развивать ребенка. Но есть и крайне заинтересованы в изучении психологии детей и педагогики взаимодействия с ними. Педагогам дошкольных учреждений необходимо сегодня искать пути решения вопросов, и первом, и во втором случае.

Важен сегодня и аспект работы детских садов с детьми раннего возраста: далеко не все родители могут посвятить себя целиком воспитанию ребенка, а, значит, он осваивает новую для себя роль – воспитанника детского сада.

В современную эпоху стало возможным не только обсудить все проблемы педагогической деятельности дошкольного учреждения очно, но и значительно расширить круг заинтересованных лиц, благодаря использованию интернет-ресурсов.

В деятельности кафедры дошкольной педагогики и психологии нашего университета многие из перечисленных вопросов находят свое воплощение. И прежде всего, психологические аспекты их решения представляют интерес с современных позиций.

В течение уже нескольких лет проводятся межрегиональные научно-методологические семинары по проблемам дошкольного образования. С этой целью при кафедре был создан Центр «Педагог. Семья. Ребенок» и реализуется проект «Молодой педагог: путь к успеху». Участниками семинаров являются педагоги, психологи, преподаватели вузов г. Ярославля, г. Москвы, г. Иванова, г. Череповца, г. Нижнего Новгорода. Основные обсуждаемые темы связаны с развитием ребенка раннего возраста, его адаптации к детскому саду; формированием творчества детей разных возрастных групп в условиях предметно-пространственной среды детского сада; с психологическими и методическими аспектами развития социально-коммуникативных навыков у дошкольников. В процессе деятельности семинаров возникла необходимость рассмотрения вопросов участия родителей воспитанников в разного рода совместных мероприятиях детей, семей и педагогов: посещение музеев города, изучение истории родного края, организация спортивных праздников. При этом рассматриваются и психологические барьеры, возникающие в работе воспитателей детских садов с родителями, в частности, начинающих педагогов. Поэтому в рамках семинаров мы начали проведение консультаций психологов и педагогов вуза по актуальным аспектам деятельности детских садов.

Психолого-педагогические вопросы обсуждаются и в рамках деятельности Ассоциации «Непрерывное педагогическое образование». В частности, вызвали интерес проблемы использования электронных ресурсов в преподавании дисциплин в колледже и вузе: вопросы разработки электронных учебных пособий, специфики взаимодействия студентов и преподавателей в электронной обучающей среде, вопросы преодоления психологических барьеров в процессе приобретения знаний, формирования компетенций в новых образовательных условиях.

Многие студенты и выпускники нашего дошкольного отделения участвуют во Всероссийских конкурсах профессионального мастерства. Творческие находки в педагогической деятельности связаны не только с новыми технологиями профессиональной деятельности, но и с ее психологическими аспектами: коммуникативные тренинги для молодых педагогов детских садов, психологическое консультирование родителей воспитанников, специальные занятия по развитию творчества детей, познавательных процессов и личностных качеств.

Обзор прикладных вопросов деятельности кафедры, созданной уже более 35 лет назад, не случаен. Это скорее воплощение наработанного опыта профессионального мастерства педагогов высшей школы, глубокого и систематического взаимодействия с практиками, многие из которых прошли не только уровни специалитета, бакалавриата, но и магистерских программ «Детской практической психологии» и «Управления дошкольной образовательной

организацией», обучаясь на нашем факультете. Это не только плеяда руководителей дошкольных учреждений города и области, но и целеустремленные и грамотные педагогические коллективы, творчески реализующие образовательные программы детского сада.

Вся эта деятельность кафедры не могла не привести одновременно и к научному осмыслению сущности дошкольного образования, его роли в развитии ребенка. В связи с этим выделим несколько направлений осуществления исследований в области детской и педагогической психологии, прикладных вопросов профессиональной деятельности педагогов.

Исследовательская тематика прослеживается, в частности, в выпускных квалификационных работах наших студентов, в которых сочетается теоретический анализ и эмпирические данные по актуальным вопросам педагогической науки о ребенке. Вот некоторые из таких вопросов: специфика познавательных процессов с точки зрения возрастных особенностей детей раннего и дошкольного возраста; эмоциональное развитие ребенка, симптомы и причины эмоционального неблагополучия детей; взаимосвязь стилей семейного воспитания и развития личности ребенка; динамика самосознания и мотивации в дошкольном возрасте; формирование социально-психологического статуса детской группы, психологические портреты лидеров и непринятых детей; возрастные особенности нравственных представлений в раннем и дошкольном детстве; формы деструктивного поведения ребенка и другие вопросы. При этом дается анализ методов исследования и коррекции отклонений в развитии детей.

Но выпускные квалификационные работы наших студентов – это лишь начало глубокого изучения психологических вопросов, представляющих собой значимую основу будущей профессиональной деятельности выпускников. Тем более, что вопросы психологии сопряжены с педагогическими аспектами – так построен и учебный процесс по профилям дошкольного образования в вузе и колледже.

Вполне закономерно, что и научная проблематика кафедры самым непосредственным образом связана с вопросами психологии ребенка, семьи, педагога. Продуктивным оказалась разработка в 2017-2019 годах в рамках Гранта РФФИ научной темы «Формирование и развитие профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в условиях непрерывной профессиональной подготовки». В результате деятельности научного коллектива, состоящего из преподавателей кафедры, педагогических колледжей Ярославской области, представителей нескольких детских садов уточнено содержание профессиональных компетенций педагога, структурирующих профессиональную его компетентность (профессиональная направленность, профессиональный интеллект, коммуникативная компетентность, рефлексивная компетентность, организаторская компетентность, креативная компетентность, самообразовательная компетентность, а также некоторые специальные компетенции, в частности, такие, как компетентность в области дошкольного образования, проектная компетентность педагога детского сада). Выделены и описаны в специальном учебном пособии наиболее важные принципы и направления мониторинга профессиональной компетентности педагога дошкольного профиля на ступенях колледжа и вуза (системность, комплексность, принцип прогнозирования, принцип включения мониторинга в деятельность педагога и организации принцип развития и вариативности, принцип оптимального сочетания контроля и самоконтроля). Начата работа по изучению теоретических и прикладных вопросов повышения квалификации педагогов разных стажевых групп на базе дошкольных образовательных организаций. Подготовлена серия методических печатных и электронных изданий, предназначенных для студентов педагогических колледжей и вузов; продолжена реализация авторских программ повышения квалификации практиков дошкольных образовательных учреждений на уровне дополнительного профессионального образования в ИРО Ярославской области и в ЯГПУ.

В настоящее время научным коллективом, включающим традиционно преподавателей кафедры, колледжей, представителей детских садов и органов образования Ярославской области, разрабатывается тема «Теоретико-методические основы формирования и развития профессиональной идентичности студентов и молодых педагогов дошкольного образования». Несомненна актуальность исследований, тем более, что вопросы обсуждаются на научно-практических конференциях международного уровня раз в три-пять лет.

За время существования кафедры защищены две докторские диссертации, 10 кандидатских диссертаций по проблемам подготовки педагогов.

Содержание статьи может привести читателя к мысли об отчете автора о работе кафедры дошкольной педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. Да, в какой-то мере, это обзор пути кафедры в аспекте погружения в психологическую науку, ее связи с другими научными областями, прежде всего, педагогикой. Но весь этот путь не был бы пройден, если бы не открытие почти 40 лет назад направления профессиональной подготовки педагогов детских садов. Более того, идеи изучения ребенка, становления воспитателей и руководителей дошкольных учреждений, организация содружества вуза и практиков, позволяющая более основательно проникнуть в сегодняшние проблемы образования.

Все это - путь психологии в нашем университете, начало которому было положено задолго до открытия кафедры (Мазилев, 2022). История продолжается.

Библиографический список

1. Белкина В. Н. О приоритетах в развитии современной системы дошкольного образования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. № 4. С. 102-107.
2. Мазилев В. А. Филатов Василий Степанович. Методолог, психолог, организатор науки / В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко. Ярославль : ЯГПУ, 2022.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
4. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Педагогика. 2010. № 7. С. 3-11.

УДК 159.9

Н.А. Власов, В.А. Мазилев

М.С. РОГОВИН КАК ОСНОВАТЕЛЬ ТРАДИЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ПОНЯТИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Аннотация. В статье анализируется роль М.С. Роговина в качестве основателя традиции изучения понятий в отечественной психологической науке. Обосновывается значимость исследований такого рода, утверждается приоритет М.С. Роговина в постановке проблемы рефлексии понятийного поля психологии и в поиске путей интеграции ее основных концептов. Описывается контекст зарождения концептуального направления в психологии с акцентом на интенсификации системных исследований в СССР в шестидесятых-семидесятых годах прошлого века. Анализируются представления М.С. Роговина о системе понятий психологии, о фрагментарном характере психологического знания и трудностях его интеграции, вызванных множественностью теорий и основанных на них объяснений, а также тенденцией к различным видам редукции психического к биологическому или социальному. Показаны бесперспективность предпринимаемых в прошлом попыток выявления одного-единственного причинного фактора, посредством которого можно было объяснить любые психические явления, заострена распространенная методологическая ошибка, которая совершается психологами при отказе разделять изучаемую реальность и те понятия, которые ее отражают. Рассматриваются выделенные М.С. Роговиным особенности понятий психологической науки – образность, поляризация, неопределенность, односторонность и подверженность влиянию определенных психологических концепций, а также специфика их динамики, заключающаяся в двух параллельно происходящих и взаимовлияющих процессах дифференциации и установления отношений, интеграции концептов в единую систему.

Ключевые слова: М.С. Роговин, история понятий, концептуальная история, система психологии, система психологических понятий.

N.A. Vlasov, V.A. Mazilov

M.S. ROGOVIN AS THE FOUNDER OF THE TRADITION OF STUDYING THE CONCEPTS OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE

Abstract. The article analyzes the role of M.S. Rogovin as the founder of the tradition of studying concepts in Russian psychological science. The significance of this kind of research is substantiated, the priority of M.S. Rogovin is stated in the formulation of the problem of reflection of the conceptual field of psychology and in the search for ways to integrate its basic concepts. The context of the emergence of a conceptual trend in psychology with an emphasis on the intensification of systemic research in the USSR in the sixties and seventies of the last century is described. The views of M.S. Rogovin about the system of concepts of psychology, about the fragmentary nature of psychological knowledge and the difficulties of its integration caused by the multiplicity of theories and explanations based on them, as well as the tendency to various types of reduction of the mental to the biological or social are analyzed. The futility of attempts made in the past to identify a single causal factor by which any mental phenomena could be explained is shown, a common methodological error is pointed out, which is committed by psychologists when they refuse to separate the studied reality and those concepts that reflect it. The selected by M. S. Rogovin features of the concepts of psychological science – imagery, polarization, uncertainty, one-sidedness and susceptibility to the influence of certain psychological concepts, as well as the specifics of their dynamics, consisting in two parallel and mutually influencing processes of differentiation and establishment of relations, integration of concepts into a single system are considered.

Keywords: M.S. Rogovin, history of concepts, conceptual history, system of psychology, system of psychological concepts.

Введение. В последние годы в ряде социально-гуманитарных дисциплин возрос интерес к изучению собственного понятийного аппарата. Эта тенденция заметна в социологии (Гидденс, 2019), истории (Словарь основных ..., 2016), политологии (Покок, 2020; Скиннер, 2018). Не сильно отстают от них и психология, в русле которой были изданы как коллективные монографии (Разработка понятий ..., 2018; Разработка понятий ..., 2019; Разработка понятий ..., 2021), так и отдельные обобщающие статьи (Журавлев, 2021а; Журавлев, 2021б; Журавлев, 2022; Мазилев, 2023) по проблеме изучения понятийного поля данной науки.

В большинстве указанных выше работах анализируется не только текущее состояние понятийного аппарата той или иной дисциплины, но и прослеживается история возникновения и трансформации значений отдельных его составляющих. Хотя интерес к используемым концептам отечественные психологи проявляли давно (вспомнить хотя бы известное высказывание Л.С. Выготского о том, что «все слова психологии суть метафоры, взятые из пространств мира»), предыдущий его «всплеск» пришелся на конец 1960-ых – середину 1970-х годов и на 1990-ые годы.

При применении исторической «оптики» к данной теме, резонно встает вопрос – а кто был первым ученым, начавшим систематически разрабатывать данную проблему? В указанных выше работах А.Л. Журавлева и Е.А. Сергиенко в качестве «пионера» концептуального подхода указан К.К. Платонов, который в 1972 году выпустил монографию «О системе психологии» (Платонов, 1972). Эта точка зрения не нова, она встречается и у других авторов. Однако, как справедливо замечают В.А. Мазилев и Ю.Н. Слепко, первым был не он, а другой видный психолог – представитель московской и ярославской школ психологии Михаил Семенович Роговин (Мазилев, 2003; Мазилев, 2023). Именно он в 1969 году выпустил новаторский (и по форме, и по содержанию) учебник, названный «Введение в психологию». В нем проблеме психологических понятий уделено несколько разделов, что позволяет нам утверждать о первенстве этого ученого в разработке проблемы концептуального пространства нашей науки.

Ниже мы проанализируем взгляды М.С. Роговина на проблему понятий психологии, рассмотрим контекст возникновения концептуального направления в психологической науке, опишем представления ученого об особенностях психологических понятий, их системе и интеграции.

Контекст зарождения концептуального направления в психологии. К 1970-му году в советской науке все большее внимание привлекает системный подход. Ушла в прошлое негативная оценка кибернетики позднесталинского периода, австро-американский биолог Л. фон Бергман признается первооснователем обобщенной системной теории. Одним из предтеч подхода в научной литературе того времени упоминается А.А. Богданов, создатель «тектологии» или «всеобщей организационной науки», однако описываются его взгляды весьма скупо, что, по всей видимости, было вызвано негативной оценкой ряда его трудов, в первую очередь «Эмпириомонизма», со стороны В.И. Ленина.

Интерес отечественных ученых к общей теории систем и ее приложению к частным наукам получает институциональное оформление в конце 1960-х годов и в 1970-ые: начинал выходить ежегодник «Системные исследования. Методологические проблемы» (1969), был создан Всесоюзный научно-исследовательский институт системных исследований (1976). К этому времени правомочность системного подхода в отечественной науке уже ни у кого не вызывала сомнений.

На философском и общенаучном уровнях системная теория разрабатывалась советскими философами И.В. Блаубергом, В.Н. Садовским, Э.Г. Юдиным, Б.Г. Юдиным, Б.М. Кедровым и другими учеными. Активно велись разработки и на конкретно-научном уровне, где системный подход адаптировался к биологии, физике и другим дисциплинам.

Социально-гуманитарные дисциплины несколько позже естественнонаучных восприняли эти новшества, что, надо полагать, связано с изначально биологическими корнями системного подхода, для которого изначально, базовой метафорой является метафора целостного организма как системы. В отечественной психологической науке «внедрением» системного подхода занимались Б.Ф. Ломов (Ломов, 1975), М.С. Роговин (Роговин, 1969; Роговин, 1974), К.К. Платонов (Платонов, 1972; Платонов, 1982) и другие ученые. Если обобщить их взгляды, то системный подход в психологии в то время мог пониматься как:

1. системный подход к психике, то есть рассмотрение в единстве и взаимосвязи психических явлений (психических процессов, состояний и свойств личности), присущих человеку или группе людей;

2. системный подход к психологии как к отраслевой науке, рассматривающий ее как совокупность различных взаимосвязанных психологических разделов;

3. системный подход к понятийному аппарату психологии, рассматривающий психологическое знание как относительно единую совокупность, выраженную в «конденсированном» виде в системе связанных между собой понятий.

«Адаптация» системного подхода к психологической науке наталкивалась и продолжает наталкиваться, на наш взгляд, на ряд трудностей, которые либо отсутствуют, либо выражены намного слабее в естественных науках. Первой трудностью является чрезвычайная сложность предмета психологии – психики человека; о ее многогранности, «трудноуловимости» написано много научных работ. Второй причиной является теоретико-методологическая разобщенность профессионального сообщества психологов, вызванная тем, что ученые исследуют различные аспекты психического, упуская при этом другие (вспоминается восточная притча о слепых мудрецах, которые пытались дать определение слону ощупывая различные части его тела); следствием этого является не просто полифония мнений по базовым вопросам психологии, и не только схизис психологии научной и практической (по Ф.Е. Василюку), но и дивергенция позиций даже внутри одной отрасли психологии, а в ряде случаев даже в рамках одной научной школы. Если систему понимать как единство связанных элементов, то о каком тогда единстве в психологии может идти речь? Ответом на этот вопрос и стала разработка В.А. Мазиловым уже в 2000-х годах коммуникативной методологии психологии, направленной на поиск взаимопонимания между различными подходами и направлениями в психологии.

Система понятий и проблема интеграции в психологии. К 1969 году, в котором вышло «Введение в психологию» М.С. Роговина, было опубликовано огромное количество статей и монографий, посвященных психическим явлениям. Вал эмпирического материала захлестнул психологию, которая далеко не всегда могла теоретически осмыслить его. Полученные данные могли не согласовываться между собой, плохо вписывались в единую картину психического. Введенный еще в 1930-х годах в отечественной психологии принцип отражения (на основе т.н. «ленинской теории отражения») казался той соломинкой, которая должна была спасти тонущую под лавиной фактов науку; именно поэтому К.К. Платонов пытался в ряде своих работ основные понятия психологии определить через отражение – психика как отражение объективной реальности, память как следовая форма отражения, сознание как высшая форма отражения и т.д. (Платонов, 1982). Однако помимо объяснения, теория отражения в психологии по мнению ученого несла в себе и интегративную функцию – на нее как бы «завязывались» основные понятия этой науки, она стала центральной категорией в схеме Платонова. Такой была попытка этого ученого решить проблему разобщенности психологического знания и понятий психологии, остро вставшую на рубеже шестидесятых и семидесятых годов прошлого века.

Для лечения болезни, как известно, нужно верно поставить диагноз. М.С. Роговин делает это, указывая, что «Система понятий современной психологии (которую с очень большими оговорками можно назвать системой) представляет довольно пеструю картину» (Роговин, 1969, с. 28). Если понятия являются отраженным в обобщенном виде знанием, то почему психологическое знание разобщено, фрагментировано? Потому, что сам предмет психологии не представляется целостным, а видится даже в учебниках, предполагающих демонстрацию студентам целостной картины изучаемой дисциплины, раздробленным на слабо связанные между собой элементы: «Мы считаем, что существующие учебники и учебные пособия по психологии не дают возможности охватить весь предмет психологии. Учебники, состоящие из традиционных разделов: ощущения, воображения, мышления, эмоций и т.д., не представляют фактически ничего цельного, систематизированного, взаимосвязанного» (Роговин, 1969, с. 7)». Последняя цитата как раз иллюстрирует ту восточную притчу о слепых мудрецах и слоне.

Таким образом, проблема имеет как бы два уровня: глубинный, связанный с фрагментированностью предмета психологии, и поверхностный, в котором раздробленность предмета психологической науки проявляется в виде слабой связи между ее понятиями.

Каким образом возможна интеграция психологического знания? Прежде всего необходимо отметить, что М.С. Роговин видит в качестве одного из главных препятствий на этом пути проблему множественности объяснений одни и тех же феноменов психики, что, в первую очередь, связывает с большим количеством различных теорий. Так, явления памяти, темы близкой ученому, могут быть объяснены с точки зрения «конкурирующих» психологических подходов и объяснены по-разному. Разнообразные теории порождают разнообразные модели психического, препятствующие интеграции знания. Помимо разногласия мнений о психологических феноменах, еще одним тормозящим интеграцию фактором являются различные формы редукционизма, когда сложные феномены психического сводятся к биологическим или социологическим объяснениям.

Пред принимавшиеся в прошлом попытки интегрировать психологическое знание и понятия опирались на идею о существовании некоего базового причинного фактора, посредством которого можно было объяснить любые психические явления. Так, на разных этапах развития психологии в качестве такого фактора могли выступать ассоциация, функция, связка стимул-реакция, возникшие в русле ассоцианизма, функционализма и бихевиоризма соответственно. Однако чрезвычайная сложность психического и все возрастающий объем новых научных фактов делал эти попытки бесперспективными – всегда находились какие-то новые данные, которые не укладывались в русло указанных теорий. Таким образом, стратегия интеграции психологического знания и понятий психологии как его отражения на основе создания «тотальной», все объясняющей теории потерпела крах.

Но, как указывает М.С. Роговин, есть и другой путь: «Если множественность объяснения представляется необходимостью, обусловленной как структурой психологии, так и, к сожалению,

уровнем ее развития, то ближайшая задача теории психологии может быть определена как необходимость сгруппировать возможные типы объяснения и найти те закономерности, которые лежат в их основе» (Роговин, 1969, с. 285). Выполнить эту задачу представляется возможным при помощи исторического метода. М.С. Роговин видит историческую значимость в изучении понятий психологической науки, так как в «истории науки особое русло остается за развитием психологических понятий» (Роговин, 1969, с. 377).

Особенности понятий психологической науки. М.С. Роговин обращает внимание на тот факт, что многие психологи перестают разделять реальность и те понятия, которые ее отражают: «психолог перестает делать различие между объективной реальностью и теми научными понятиями, которыми он оперирует и которые являются лишь ее частичным и односторонним отражением (Роговин, 1969, с. 6-7)». Происходит подмена действительности ее моделями, наподобие известной платоновской метафоры пещеры, где заточенные в ней узники судят о мире не по тому, какой он есть на самом деле, а по теням, отбрасываемым на стены.

Эта проблема является следствием того факта, что любое познание у владеющего языком человека происходит через «оптику» понятий (житейских или научных), однако и сами понятия формируются в том числе и в результате познания: «Самая большая трудность анализа природы психологических понятий заключается в том, что для психологического исследования они выступают в двух различных аспектах: как общечеловеческое средство фиксации и передачи опыта, как знание, предшествующее всякому научному анализу, и вместе с тем как его результат» (Роговин, 1969, с. 32)». С чем-то похожим сталкиваются лингвисты, которые вынуждены анализировать язык при помощи средств самого языка. При этом изучение первого аспекта требует учета положений теории познаний (гносеологии, эпистемологии), а для изучения второго необходимо опираться на данные психологии познавательных процессов; при этом необходимо также учитывать, что обе эти стороны слиты воедино и взаимно влияют друг на друга, в силу чего разделить их и изучать по отдельности представляется трудноосуществимым.

М.С. Роговин выделяет ряд особенностей понятий психологии, которые «как бы лежат на поверхности»: образность, поляризация, неопределенность, односторонность и подверженность влиянию определенных психологических концепций. Рассмотрим их более детально.

Такая особенность понятий психологии как их образность заключается в том, что используемые для их именованья термины зачастую носят метафорический характер. Так, можно говорить о «потоке сознания», «глубинной психологии», «психологическое поле». Многие термины психологическая наука заимствовала из физики. Метафора из физического, предметного мира представляет собой удобный способ в упрощенном виде представить определенный психологический феномен, однако ее использование несет риск неправомерного уподобления, при котором вся сложность этого нематериального по сути феномена сводится к «вещным» объектам или явлениям.

Второй особенностью понятий является их поляризация, то есть тенденция психологов при использовании понятий оперировать противоположными по смыслами парами, такими как «сознание – бессознательное», «биологическое – социальное», «материальное – идеальное». Так, в советской социально-гуманитарной традиции течения в философии и психологии делилась на материалистические (единственно научные, марксистские, прогрессивные) и идеалистические (ложные, буржуазные, реакционные). Справедливости ради следует отметить, что использование бинарных оппозиций в социальных науках, традиционно связываемых с структурализмом (К. Леви-Стросс, Ж. Лакан, Р. Якобсон, М. Фуко и др.), в свое время оказалось весьма плодотворным. Однако в психологии такой подход выглядит порочным, так как «каждое психическое явление оказывается в зависимости от того или иного направления – сведенным к какому-либо одному из этих (полярных – авт.) понятий» (Роговин, 1969, с. 27)». В силу этого, такое дихотомическое «разложение» психических феноменов приводит опять-таки к редукции, так как вся их многогранность и сложность усекается до двух крайних позиций, зачастую не допускающих при этом использование переходных, «континуальных» вариантов.

Неопределенность понятий психологии, согласно М.С. Роговину, вызвана двумя причинами: во-первых, заимствованием концептов из других наук (философии, социологии и др.) и по-

вседневной жизни, однако с иной семантической нагрузкой, и, во-вторых, сложностями в определении того, что невозможно «пощупать» в широком смысле этого слова. Так, понятия «душа» («психика»), «сознание», «личность» и ряд других вроде как «понятны» любому образованному человеку, однако при попытке дать их определение даже у психологов обнаружатся многочисленные разночтения. Как один из путей решения данной проблемы Михаил Семенович указывает попытки ученых искусственно сконструировать понятия из более «элементарных» психофизиологических процессов, которые имеют более четкие определения, однако нельзя сказать, что сам он считает такой подход продуктивным. Негативным следствием отсутствия четких формулировок в психологии является и то, что понятия превращаются в конгломераты, объединяющие слабо связанные между собой явления, как это можно видеть на примере концепта «память» (Роговин, 1969).

Под односторонностью понятий М.С. Роговин подразумевает заметное преобладание исследований одних сторон психического над другими. Так, в психологии 1960-х годов, особенно в экспериментальной, были лучше изучены процессы памяти, мышления, восприятия и, в меньшей степени, эмоции; «когнитивный поворот» в социально-гуманитарных науках не исправил, а еще более усугубил ситуацию, подтвердив ту точку зрения, согласно которой «научное» (в позитивистском смысле) познание психики возможно лишь при помощи эксперимента и систематического наблюдения, а на материале познавательных процессов это делать удобнее и нагляднее всего. Эмоции же, хоть и изучались психофизиологами, оказались, таким образом, в то время в определенной степени «аутсайдерами», хотя мало кто мог отрицать их значение для психической жизни человека. И подобная ситуация наблюдалась в те годы в различных областях психологии.

Подверженность понятий влиянию определенных психологических концепций придает им характер односторонности, связанный с принятыми в том или ином научном подходе теоретическими воззрениями: «Так, «структурная психология» есть дифференциация донаучных понятий и углубление их в плане интроспекционизма, «функциональная психология» – переосмысление их в биологическом плане» (Роговин, 1969, с. 29). По этой причине в советской психологии на основе «ленинской теории отражения» психика была определена как свойство высокоорганизованной материи, заключающееся в отражении объективной действительности, а сознание как высшая форма этого отражения; при такой трактовке терялся их активный, творческий, конструктивный характер.

Если же говорить о динамике понятий, то М.С. Роговин выделял две ее стороны. Первая заключается в дифференциации понятий, вызванной постоянным приростом психологического знания, и, в результате этого, трансформации их значений. Вторая сторона есть «процесс установления отношений между понятиями и в конечном счете интеграция их в уже сложившиеся или складывающиеся системы понятий, образующие науку» (Роговин, 1969, с. 230). Введение новых понятий, изменение значений старых и, как следствие, трансформация связей между ними, – все это позволяет говорить о том, что система психологических понятий является подвижной совокупностью концептов, которые постоянно «сонастраиваются» между собой; в каком-то смысле эту динамику можно уподобить движениям капли ртути. Исходя из этого, необходимо учитывать и философско-научный (насколько концепт в свернутом виде отражает познаваемую реальность), и психологический (особенности познающего субъекта и условиях, в которых происходит познание) аспекты при определении понятий и при интеграции их в единую систему.

Заключение. На сегодняшний день проблема понятийного поля психологии снова, как и почти 50 лет назад, стала актуальной для отечественной науки. Об этом говорит всевозрастающий объем публикаций на эту тему, причем в ведущих научных журналах, издание коллективных монографий.

Психология, несомненно, является исторической наукой в том смысле, что она всегда помнит о своих корнях. Б.М. Теплову принадлежит высказывание о том, что в психологии без истории нет теории. И это верно, так как в нашей науке принято «стоять на плечах гигантов»: редко какое крупное исследование в психологии обходится без хотя бы небольшого исторического экскурса. При этом психологам свойственно не столько оглядываться в прошлое, чтобы найти там ошибки

предшественников, сколько обнаружить там идеи, созвучные современным, показать преемственность, поучаствовать в ковке интеллектуальной «цепи бытия».

С этой точки зрения отсчитывать историю изучения понятий психологии от публикации работ К.К. Платонова (при всем нашем уважении к этому крупному отечественному психологу) неправомерно. Как мы показали в этой статье, «пальма первенства» в постановке и разработке этой проблемы принадлежит М.С. Роговину, издавшему «Введение в психологию» за три года до выхода книги «О системе психологии» Платонова. В этой работе Михаил Семенович провел новаторское исследование понятий психологической науки, определил их особенности, наметил пути интеграции.

Особенно важно подчеркнуть, что М.С. Роговин явился пионером и еще в одной области – в трактовке методов психологии (Роговин, 1977; Роговин, 1979). Было убедительно показано, что разных подходах в психологии изменяется не столько «арсенал» методов, сколько изменение их внутренней структуры, роли в процессе исследования (Мазиллов, 2005; Современная экспериментальная..., 2011). Это заставляет внести существенные коррективы в саму структуру понятий, входящих в современную методологию психологии, направленную на познание психического (Мазиллов, 2010; Мазиллов, 2011).

Интерес ученых к системе понятий психологии побудил нас начать исследование их истории – того, как они появлялись, менялись, объединялись в системы, как трансформировались эти системы в зависимости от изменений социально-политического, общенаучного и конкретно-научного контекстов. С нашей точки зрения концептуальный подход к истории психологии обладает значительным эвристическим потенциалом, однако требуется не только проведение конкретных исследований в данной области, но и разработка методологических оснований этого направления. Скорее всего эти две линии будут проводиться параллельно, так как в ходе исследовательского процесса они будут корректировать друг друга. На данный момент уже вышло несколько публикаций (Власов, 2023а; Власов, 2023б), в общих чертах описывающих концептуально-исторический подход к истории психологии, и в ближайшие годы мы планируем проведение как эмпирических, как и теоретико-методологических исследований по данной теме. И, делая это, мы будем опираться в том числе и на работы Михаила Семеновича Роговина – основателя традиции изучения понятий психологической науки в нашей стране.

Библиографический список

1. Власов Н. А. История понятий как перспективное направление историко-психологических исследований / Н. А. Власов, В. А. Мазиллов // Ярославский педагогический вестник. 2023а. № 4 (133). С. 115-123.
2. Власов Н. А. Проблема метода в истории понятий психологической науки // Методология современной психологии. 2023б. № 19. С. 37-41.
3. Гидденс Э. Основные понятия в социологии / Э. Гидденс, Ф. У. Саттон. Москва : Издательский Дом ВШЭ, 2019. 336 с.
4. Журавлев А. Л. Анализ современных понятий в психологии. Часть I. Опыт систематизации понятий / А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко // Психологический журнал. 2021б. № 42 (3). С. 5-15.
5. Журавлев А. Л. Анализ современных понятий в психологии. Часть II. Разработка современных понятий учеными Института психологии РАН / А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко // Психологический журнал. 2021а. № 42 (4). С. 5-15.
6. Журавлев А. Л. Системно-сетевая организация современных понятий психологии (на примере разработок сотрудников Института психологии РАН) / А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко // Психологический журнал. 2022. № 43 (3). С. 5-14.
7. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. Т. 21. № 2. С. 31-45.
8. Мазиллов В. А. Проблема понятийного пространства современной психологии / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко // Психологический журнал. 2023. № 44 (3). С. 93-98.
9. Мазиллов В. А. Когнитивная методология психологической науки: уровневый подход // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Сборник научных трудов V всероссийской

- научно-практической конференции, 23-24 ноября 2011 г., г. Ярославль / под ред. проф. Ю. П. Поваренкова. Ярославль : ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. С. 57-59.
10. Мазиллов В. А. Методология отечественной психологической науки: основные направления исследований и разработок // Ярославский педагогический вестник. 2010. Том 2. № 3. С. 174-191.
 11. Мазиллов В. А. Научная психология: проблема метода // Труды Ярославского методологического семинара. Том 3. Метод психологии / под ред. В. В. Новикова. Ярославль : МАПН, 2005. С. 248-279.
 12. Мазиллов В. А. Научная психология: тернистый путь к интеграции // Труды Ярославского методологического семинара (методология психологии) / под ред. В. В. Новикова. Ярославль : МАПН, 2003. С. 205-237.
 13. Платонов К. К. О системе психологии. Москва : Мысль, 1972. 216 с.
 14. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения. Москва : Наука, 1982. 309 с.
 15. Покок Дж. Г. А. Момент Макиавелли. Политическая мысль Флоренции и атлантическая республиканская традиция. Москва : Новое литературное обозрение, 2020. 888 с.
 16. Разработка понятий современной психологии / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. Москва : ИП РАН, 2018. 699 с.
 17. Разработка понятий современной психологии. Том 2 / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская. Москва : ИП РАН, 2019. 813 с.
 18. Разработка понятий современной психологии. Том 3 / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская. Москва : ИП РАН, 2021. 730 с.
 19. Роговин М. С. Введение в психологию. Москва : Высшая школа, 1969. 381 с.
 20. Роговин М. С. Развитие структурно-уровневого подхода в психологии // Системные исследования. Ежегодник. Москва : Наука, 1974. С. 187-230.
 21. Роговин М. С. Психологическое исследование. Ярославль : ЯрГУ, 1979. 66 с.
 22. Роговин М. С. Структурно-уровневые теории в психологии. Ярославль : ЯрГУ, 1977. 79 с.
 23. Скиннер К. Истоки современной политической мысли. В 2-х томах. Том 1. Эпоха Ренессанса. Москва : Дело, 2018. 464 с.
 24. Словарь основных исторических понятий. Избранные статьи. В 2-х томах / сост. Ю. Зарецкий, К. Левинсон, И. Ширле. Москва : Новое литературное обозрение, 2016. 736 с.
 25. Современная экспериментальная психология. В 2-х томах. Том 1 / под ред. В. А. Барабанщикова. Москва : ИП РАН, 2011. 555 с.

УДК 159.9

Н.И. Нелюбин

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ МЫШЛЕНИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

Аннотация. В статье представлен аналитический обзор основных тенденций развития отечественной психологии мышления во второй половине XX века. Анализируются разные варианты концептуализации мышления и мыслительного акта, предложенные крупнейшими отечественными психологами, которые во многом предопределили границы предметного поля современной психологии мышления. Акцентируется преемственность основных концептуальных лейтмотивов в понимании отечественными учеными проблемы мышления и в раскрытии ее многомерной феноменологии. Фиксируются исследовательские акценты, сделанные отечественными учеными на содержательных, динамических, регулятивных аспектах мыслительной деятельности человека. Обращается внимание на сдвиги аналитического фокуса при выделении центральных звеньев мыслительного акта. Первый связан со смещением исследовательского акцента с решения задачи на постановку и переформулирование задачи. Второй сдвиг связан с акцентированием внимания не только на обнаружении противоречия, но и на его предвосхищении. Третий сдвиг исследова-

тельского фокуса был связан с пересмотром психологических механизмов инициации и регуляции мыслительной деятельности, в частности с раскрытием регулятивного потенциала аффективно-мотивационных образований. Сквозным лейтмотивом развития психологии мышления являлось преодоление логического и кибернетического редукционизма в объяснении мыслительной деятельности реального человека, вовлеченного в ситуацию мышления не столько на операционально-динамическом уровне и на уровне формального интеллекта, но, прежде всего на уровне личностно-смысловых отношений с миром.

Ключевые слова: мышление, мыслительный акт, мыслительная активность, мысль, смысл, эмоциональные состояния, ориентировка.

N.I. Nelyubin

TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF HOMELAND PSYCHOLOGY OF THINKING IN THE SECOND HALF OF THE XXTH CENTURY

Abstract. The article presents an analytical review of the main trends in the development of domestic psychology of thinking in the second half of the 20th century. Various options for conceptualizing thinking and the act of thinking, proposed by major homeland psychologists, who largely predetermined the boundaries of the subject field of modern psychology of thinking, are analyzed. The continuity of the main conceptual leitmotifs in the understanding of the problem of thinking by domestic scientists and in the disclosure of its multidimensional phenomenology is emphasized. The research emphasis made by domestic scientists on the substantive, dynamic, regulatory aspects of human mental activity is recorded. Attention is drawn to shifts in the analytical focus when identifying the central links of the mental act. The first is associated with a shift in research emphasis from problem solving to problem formulation and reformulation. The second shift is associated with an emphasis not only on detecting a contradiction, but also on anticipating it. The third shift in research focus was associated with a revision of the psychological mechanisms of initiation and regulation of mental activity, in particular with the disclosure of the regulatory potential of affective and motivational formations. The cross-cutting leitmotif of the development of the psychology of thinking was the overcoming of logical and cybernetic reductionism in explaining the mental activity of a real person involved in a thinking situation not so much at the operational-dynamic level and at the level of formal intelligence, but, above all, at the level of personal-semantic relations with the world.

Keywords: thinking, mental act, mental activity, thought, meaning, emotional states, orientation.

Вторая половина XX века ознаменовалась небывалым ростом научных изысканий в различных отраслях психологии. В этот период были заложены основы неклассического понимания психики, особенно ее отражательной и регулирующей функций в контексте познавательной деятельности человека. Начали оформляться сразу несколько линий разработки психологии мышления. Ставились приоритетные задачи исследования мышления, определялись общие принципы в разработке проблемы мышления, оформлялось предметное и проблемное поле психологии мышления, разрабатывались методы и отдельные экспериментальные процедуры, позволяющие изучать не только продукты мыслительной деятельности, но и ее динамику. Диапазон проблематики и направления поиска весьма впечатлителен и масштабен: раскрытие деятельностной природы мышления (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Петухов, К.А. Славская); роль установок в мыслительной деятельности (Н.А. Элиава); мышление как условие и продукт поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин); вопросы построения культурно-исторической теории мышления (В.П. Зинченко, А.В. Брушлинский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов); роль эмоций в регуляции мыслительной деятельности (И.А. Васильев, В.Л. Поплужный, О.К. Тихомиров); роль знаково-символического моделирования в развитии мышления (В.В. Давыдов, Я.А. Понамарев); механизмы инициации мышления в реальной жизнедеятельности (В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева).

В 1953 г. А.Н. Леонтьев в своем докладе на совещании по вопросам психологии представил описание этапов целостного мыслительного акта: «первый этап — нахождение адекватного принципа, способа решения, который прямо не вытекает из условий задачи; второй этап — применение найденного уже принципа решения; вместе с тем это этап проверки и, часто, преобразования данного принципа в соответствии с условиями конкретной решаемой задачи» (Леонтьев, 1953, с. 5). А.Н. Леонтьев описал богатую феноменологию мышления, показав, что оно может протекать совершенно в разных формах внутри многомерной «жизни психики»: «Я делаю вывод: мышление выступает в настоящее время перед нами как процесс, который протекает в различных формах, в такой, например, форме, как двигательные, моторные действия, представления, живые образы. Дальше — логическое мышление, рассуждающее, дискурсивное мышление. И все это многообразие видов мышления — это, пожалуй, то, в чем можно резюмировать усилия психологов (и не только психологов), направленные на изучение этой проблемы» (Леонтьев, 2007, с. 332).

С.Л. Рубинштейн в 1958 году сформулировал основную задачу психологии мышления, которая в дальнейшем определила характер основных экспериментальных изысканий в этой области: «Основная задача психологического исследования мышления заключается в том, чтобы, не ограничиваясь фиксацией внешних результатов мыслительной деятельности, вскрыть самый процесс мышления во внутренних закономерностях его протекания» (Рубинштейн, 1958, с. 56). С одной стороны С.Л. Рубинштейн определяет мышление в классической субъект-объектной логике. Он понимает мышление как специфическую форму деятельностного взаимодействия субъекта с объектом, состоящего в раскрытии неизвестных свойств и отношений объектов или явлений, которые не даны в условиях задачи, а лишь имплицитно заключены в нем (Рубинштейн, 1958). В процессе мысленного «поворачивания» объекта новой стороной (включения его в новые контексты анализа и синтетические связи), происходит вычерпывание его новых свойств, в результате чего открываются его имплицитные сущностные свойства. К.А. Славская, продолжая линию анализа мышления, намеченную С.Л. Рубинштейном, отмечала: «Мышление — это деятельность по преобразованию, изменению и т.д. объекта, которая и дает возможность найти в нем нечто новое, до сих пор неизвестное» (Славская, 1968, с. 90).

А.М. Матюшкин, развивая идеи своего учителя — С.Л. Рубинштейна рассматривал мышление как процесс разрешения проблемных ситуаций, в который человек включен не столько как хозяин психических функций, сколько как личность с присущей ей направленностью и познавательной активностью. Центральным учением школы А.М. Матюшкина выступила теория проблемных ситуаций. Основные направления исследовательских изысканий проводились в соответствии с психологической структурой проблемной ситуации. Она включала три компонента: ненасыщаемая познавательная потребность, инициирующая поиск неизвестного; интеллектуальные и личностные ресурсы субъекта, способствующие решению познавательной проблемы; совершение открытия, преодоление инерции прошлого опыта мышления, рождение мысли, субъективно переживаемой как новой (Матюшкин, 2003).

Д.Н. Узнадзе связывал мышление с актом объективации поведения. На базе объективации, человек совершает акты мышления, чтобы выяснить, как ему необходимо изменить свое поведение, повысить его продуктивность (Узнадзе, 2001, с. 184). Н.Л. Элиава развивая идею Д.Н. Узнадзе, отмечала, что «Именно акт объективации делает возможным мышление: на базе объективации мышление приобретает свой предмет» (Цит. по: Тихомиров, 1984, с. 284). Чтобы ситуация была опознана как проблемная, она должна быть «завоевана мыслительной активностью субъекта», то есть тоже быть объективированной как предмет мыслительной деятельности (Цит. по: Тихомиров, 1984, с. 281). Ведь подлинный предмет мыслительной деятельности (противоречие, которое должно быть снято в ходе разрешения задачи) — это не объективно существующая и лежащая на поверхности данность, иначе бы не существовал эффект «познавательной слепоты» человека, по отношению к противоречию, которое он не может вскрыть, объективировать.

В школе П.Я. Гальперина велись изыскания направленные на раскрытие ориентировочной функции мышления, при этом само мышление представляло собой продукт усложнения внутреннего плана психики в процессе интериоризации («вращивания» — метафора Л.С. Выготского) высших психических функций и возникновения функциональных систем. С одной стороны у П.Я.

Гальперина прослеживается характерная для всей советской психологии идея о раскрытии имплицитных сущностных свойств познаваемых объектов: «Мышление – это деятельность “чтобы узнать”, а о вещах ничего нельзя узнать, не проследив (в четко обозначенных условиях), что они делают и что с ними делается» (Гальперин, 1998, с. 279). Мышление, как высшая психическая функция, рассматривалось П.Я. Гальпериным (наряду с другими ВПФ) как идеальная форма ориентировки в сложных ситуациях познания и поведения: «Мышление является формой ориентировки, к которой мы прибегаем тогда, когда другие ее формы недостаточны» (Гальперин, 1998, с. 281). «В мышлении дело идет об ориентировке в вещах на основе образа этих вещей, а не о самих вещах или самом их образе» (Гальперин, 1998, с. 281).

В.В. Давыдов считал центральным звеном мыслительного акта процесс моделирования, – составление плана-наброска понятия (Давыдов, 2006). Описание мыслительного акта и его структуры было представлено следующим образом: «Мыслительный акт состоит в переводе исходных, заданных качеств объекта в соответствующую модель, в план соответствующего понятия. Анализ структуры мыслительного акта в основном и состоит в раскрытии содержания этого перевода, в раскрытии той деятельности субъекта, которая необходима для образования понятия (а не деятельности по изменению объекта самого по себе, без познавательных целей)» (Давыдов, 2006, с. 15).

А.В. Брушлинский связывал мышление с исканием и открытием существенно нового по отношению к исходным, предыдущим актам познавательной деятельности конкретного человека. Второе принципиальное замечание было сделано относительно принципиальной незавершенности, открытости мыслительного акта: «Поэтому мышление и выступает прежде всего как процесс, т.е. как нечто становящееся, формирующееся, развивающееся, никогда полностью незавершенное в своем открытии все новых и новых свойств и отношений объекта» (Брушлинский, 1996, с. 54). Созвучную идею высказывал В.В. Петухов, который так же придерживался процессуального подхода в разработке психологии мышления. Он отмечал, что: «Исследование психологических механизмов мыслительной деятельности не может осуществляться лишь при фиксации ее сложившихся продуктов и предполагает, прежде всего, анализ процессов их порождения» (Петухов, 1987, с. 12). Тем самым мышление он предлагал определять не только как процесс решения задачи, но и как процесс ее постановки конкретным индивидом (наделенным всем спектром аффективно-мотивационных и иных психологических характеристик). А.В. Брушлинский подчеркивал, что в мышлении человек приблизительно и предварительно предвосхищает неизвестное будущее, и в этом плане основной фигурой в нем является не только разрешение противоречия, но и его предвосхищение, без чего вообще не может быть инициирован мыслительный акт! (Брушлинский, 1996, с. 61).

О.К. Тихомиров в процессе разработки смысловой теории мышления вскрыл основное заблуждение представителей информационного подхода относительно природы мышления. Оно заключалось в сведении сложных процессов мышления к цепочкам элементарных процессов манипулирования знаками. При этом происходит элиминирование важнейшего и собственно «психологического содержания мышления как деятельности реального человека», которая направлена не столько на решение стимульной задачи, сколько на формирование и переформулирование самой задачи (Тихомиров, 1976). Принципиальное возражение О.К. Тихомирова вызывало и то обстоятельство, что «... реальные функциональные образования, как смысл (операциональный и личностный) и ценность объектов для человека» (Тихомиров, 1976), участвующие в регуляции мыслительной деятельности, ошибочно ставятся представителями информационного подхода в один ряд с чисто информационными переменными. Допущение подобного усреднения вело к смешиванию внутри функциональной системы совершенно разнопорядковых структурных единиц. Ранее Я.А. Пономарев так же выступил против логизации мыслительного акта человека: «... мышление никогда не сводится к чисто логическому, так как в него всегда включена базальная часть вторичных субъективных моделей» (Пономарев, 1967, с. 101). Эти вторичные субъективные модели являются результатами означивания первичной знаковой модели, в которой представлены условия задачи. Хотя Я.А. Пономарев не говорил напрямую о смысловом моделировании и смысловой репрезентации условий задачи, изначально представленных в знаковой модели (не говорил

и о смысловых установках, вклинивающихся в мыслительную деятельность), но так или иначе мы понимаем, что субъективные условия задачи, равно как и субъективные модели ориентировки в процессе ее решения, имеют не только знаковое, но смысловое строение.

Позиция О.К. Тихомирова и представителей смысловой теории мышления очень хорошо согласуется с взглядами Л.С. Выготского на мотивационно-аффективную обусловленность мыслительной динамики: «... мышление всегда мотивировано, всегда психологически обусловлено, всегда вытекает из какого-либо аффективного побуждения, которым оно приводится в движение, и направляется. Мышление, немотивированное динамически, так же невозможно, как беспричинное действие» (Выготский, 1983, с. 249). Но если взять во внимание феномен полимотивированности мышления, то динамика мышления представляется не столь линейной и мононаправленной. Столкновение и борьба мотивов на этапе инициации мыслительной деятельности, задают многовекторность, поливариантность мыслительных актов. Отсюда становится понятной конкуренция стратегий решения мыслительной задачи, которую весьма остро переживается субъектом мышления на уровне интеллектуальных чувств и эмоциональных оценок, сопровождающих всю динамику мышления. Экспериментальное изучение сигнальных, регулятивных и смыслообразующих функций эмоций в контексте мыслительной деятельности, проводившееся в школе О.К. Тихомирова убедительно показало, что: «Эмоциональные оценки (...) являются представителями нового принципа решения в сознании субъекта и вследствие этого могут играть регулируемую роль в развитии мыслительного процесса» (Васильев, Поплужный, Тихомиров, 1980, с. 62). В.Е. Ключко смог в серии экспериментальных исследований реконструировать феноменологию перехода от немыслительной деятельности к мыслительной. Эти исследования вскрыли наводящую функцию эмоциональная оценка при восприятии и уяснении познавательной задачи. Было выявлено, что она «указывает на возможность постановки познавательной цели, предшествуя “акту объективации”, направляя поиск и иницируя его до обнаружения логической структуры познавательного противоречия, на основе которого формируется цель» (Тихомиров, 1984, с. 134). В ходе экспериментальных изысканий В.Е. Ключко была выявлена роль эмоционально-оценочных процессов в предвосхищении возможности постановки познавательной цели и обнаружена недостаточность одной лишь объективации для фиксации познавательного противоречия. Также было положено начало исследованиям феномена «чувствительность к проблеме».

Усиление так называемой личностной линии в разработке психологии мышления привело к тому, что ученые пришли к необходимости расширения онтологических границ мыслительного акта. Он начал пониматься не столько как акт когнитивный, сколько как акт, укорененный в человеческом бытии. К примеру, в одной из своих выступлений, В.В. Давыдов обобщил изыскания, проводившиеся под его началом следующим образом: «В последние годы мы пришли к выводу, что теоретическое мышление – это характеристика не мышления, а целостной человеческой личности» (Цит. по: Щедровицкий, 1999). Спустя некоторое время В.П. Зинченко сделает принципиальное замечание: «Мыслит не мышление, а сознающий себя человек. Благодаря этой избыточности он с помощью мышления может решать проблему определения своего места в мире» (Зинченко, 2002). Эти рассуждения упрямо и убедительно указывали на необходимость помещения проблемы мышления в более масштабный контекст рассмотрения – антропологический. Одна из первых попыток изучения регулятивной и порождающей функций мышления в более масштабном контексте, – в реальной жизнедеятельности человека, была предпринята О.М. Краснорядцевой. Мышление было рассмотрено как особая конституитивно-преобразующая деятельность, направленная на построение целостного, системно-организованного, образа мира, задающего смысловой контекст жизнедеятельности человека (Краснорядцева, 1996). Как ни парадоксально, но к подобному антропологическому повороту пришли сегодня и представители когнитивной психологии. В частности В.А. Гершкович и М.В. Фаликман констатируют, что сегодня в когнитивной психологии наметился отход от абстрактной «системы переработки информации» и возвращение к исследованию целостного человека мыслящего, наделенного телесными, персональными и интерперсональными характеристиками (Гершкович, Фаликман, 2018).

Одной из перспективных линий исследования мышления по убеждению А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова (на момент первой публикации работы «О тенденциях развития современной

психологии мышления» (она же «Психология мышления», вышедшая в 1989 г. в коллективной монографии Тенденции развития психологической науки») являлось введение в психологический дискурс конструкта «Я-мышление»: «Мыслительная деятельность человека на определенной стадии его развития, при формировании самосознания, сама становится объектом познания: возникают мысли о мышлении. Их анализ составляет перспективную линию исследований» (Тихомиров, Брушлинский, 2013). Феномен включенности Я в мыслительную деятельность был обнаружен И.Н. Семеновым и С.Ю. Степановым в экспериментах по исследованию роли рефлексии в дискурсивном мышлении. Было обнаружено, что повышение продуктивности решения дискурсивных задач достигается за счет «интенсификации не только “интеллектуальной” рефлексии, но и “личностной”» (Семенов, Степанов, 1983). Исследователи обнаружили, что вследствие побуждения участников эксперимента к «личностной» рефлексии «продуктивность их мыслительного процесса возросла, а сам он стал более осмысленным и циклически организованным» (Семенов, Степанов, 1983).

В качестве обобщающего итога обозначим ключевые тенденции, которые оформились и укрепились отечественной психологии мышления во второй половине XX века. Во-первых, наметилось явное смещение исследовательского акцента на звеньях мыслительного процесса: с решения задачи на инициальную фазу, связанную с постановкой и переформулированием задачи. Во-вторых, внимание исследователей стало акцентироваться не только на обнаружении противоречия, но и на его предвосхищении, на ресурсах субъекта и характеристиках экспериментальной ситуации, определяющих чувствительность к проблеме. В-третьих, в центре исследовательского фокуса оказались психологические механизмы инициации и регуляции мыслительной деятельности, имеющие аффективно-мотивационную природу. Сквозным лейтмотивом развития психологии мышления являлось преодоление логического и кибернетического редукционизма при объяснении мыслительной деятельности целостного человека, ее включение в контекст реальной жизнедеятельности. Был обнаружен эффект вовлеченности в ситуацию мышления не только на операционально-динамическом уровне, но и на уровне избирательных личностно-смысловых отношений с миром. Вместе с тем вопрос персонифицированности мыслительных актов, феноменология аккумуляции и связывания темпоральных, смысловых измерений опыта «Я-мышления» требуют обстоятельного прояснения. В настоящий момент это направление исследования все еще остается интригующей, но вместе с тем наименее освоенной предметной областью психологии мышления, хотя в полной мере отвечает основным трендам постнеклассической психологии.

Библиографический список

1. Леонтьев А. Н. Опыт экспериментального исследования мышления // Доклады на совещании по вопросам психологии 3–8 июля 1953 г. Москва : АПН РСФСР, 1954. С. 5-12.
2. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. Москва : Смысл; Издательский центр «Академия», 2007. 511 с.
3. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. Москва : Изд-во АН СССР, 1958. 158 с.
4. Славская К. А. Мысль в действии (Психология мышления). Москва : 1968. 208 с.
5. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. Москва : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 720 с.
6. Узнадзе Д. Н. Психология установки. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 416 с.
7. Тихомиров О. К. Психология мышления. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 272 с.
8. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. Москва : Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 480 с.
9. Давыдов В. В. Определение мышления // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 2. С. 3-16.
10. Брушлинский А. В. Субъект: учение, мышление, воображение. Москва : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 392 с.
11. Петухов В. В. Психология мышления. Москва : Изд-во МГУ, 1987. 87 с.

12. Искусственный интеллект и психология / под ред. О. К. Тихомирова. Москва : Наука, 1976. 344 с.
13. Пономарев Я. А. Знания, мышление и умственное развитие. Москва : Просвещение, 1967. 264 с.
14. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 5 Основы дефектологии. Москва : Педагогика, 1983. 368 с.
15. Васильев И. А. Эмоции и мышление / И. А. Васильев, В. Л. Поплужный, О. К. Тихомиров. Москва : Изд-во Моск. Ун-та, 1980. 192 с.
16. Щедровицкий П. Г. Развивающее образование и мыследеятельная педагогика // Первые Чтения памяти В. В. Давыдова. Москва, 1999. С. 117-129.
17. Зинченко В. П. Наука о мышлении (часть 1) // Психологическая наука и образование. 2002. Том 7. № 1. С. 5-18.
18. Краснорядцева О. М. Психологические особенности возникновения и регуляции мышления в реальной жизнедеятельности: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. Москва, 1996.
19. Гершкович В. А. Когнитивная психология в поисках себя / В. А. Гершкович, М. В. Фаликман // Российский журнал когнитивной науки. 2018. Т. 5. № 4. С. 28-46.
20. Тихомиров О. К. О тенденциях развития современной психологии мышления / О. К. Тихомиров, А. В. Брушлинский // Национальный психологический журнал. 2013. № 1. С. 10-16.
21. Семенов И. Н. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Исследование проблем психологии творчества / Отв. ред. Я. А. Пономарев. Москва, 1983. С. 154-182.

УДК 159.9

В.П. Позняков

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ПОЛОЖЕНИЙ СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА С.Л. РУБИНШТЕЙНА И ТЕОРИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ ЧЕЛОВЕКА В.Н. МЯСИЩЕВА

Аннотация. В статье представлен опыт сопоставительного историко-психологического анализа соотношения теоретических представлений основателя субъектного подхода С.Л. Рубинштейна и автора теории психологических отношений человека В.Н. Мясищева. Высказывается предположение о том, что главные, принципиальные положения этих теорий не только не противоречат друг другу, но взаимно дополняют друг друга, выступая, таким образом, предпосылками их интеграции на пути построения более целостного и универсального психологического знания. Отмечается, что принципиальное различие в истории становления и развития субъектного подхода и психологии отношений человека состоит в том, что в первом случае основные идеи и научные представления, сформулированные основателем данного подхода С.Л. Рубинштейном, нашли своё продолжение и развитие в работах его учеников, в первую очередь, К.А. Абульхановой и А.В. Брушлинского, которые имели продолжительный опыт общения и совместной научной работы со своим учителем и под его руководством. Что же касается В.Н. Мясищева, то прямых учеников и последователей, продолжавших и развивавших собственно теоретические представления Мясищева в области психологии отношений человека, к сожалению, не оказалось. Предварительные результаты историко-психологического анализа работ С.Л. Рубинштейна и В.Н. Мясищева показывают, что Рубинштейн в своих работах регулярно обращался к использованию категории отношений, также, как и Мясищев – к категории субъекта. Перспективы продолжения исследования видятся автором на пути дальнейшей разработки концепции психологических отношений индивидуальных и групповых субъектов совместной жизнедеятельности.

Ключевые слова: история психологии, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясищев, субъектный подход, теория психологических отношений, психологические отношения субъекта.

**ON THE QUESTION OF THE CORRELATION OF THE PROVISIONS
OF S.L. RUBINSTEIN'S SUBJECTIVE APPROACH AND V.N. MYASISHCHEV'S
THEORY OF HUMAN PSYCHOLOGICAL RELATIONS**

Abstract. The article presents the experience of comparative historical and psychological analysis of the correlation of theoretical concepts of the founder of the subjective approach S.L. Rubinstein and the author of the theory of psychological human relations V.N. Myasishchev. It is suggested that the main, fundamental provisions of these theories not only do not contradict each other, but mutually complement each other, thus acting as prerequisites for their integration on the way to building a more holistic and universal psychological knowledge. It is noted that the fundamental difference in the history of the formation and development of the subjective approach and the psychology of human relations is that in the first case, the main ideas and scientific ideas formulated by the founder of this campaign, S.L. Rubinstein, found their continuation and development in the works of his students, in the first case, the main ideas and scientific ideas formulated by the founder of this campaign, S.L. Rubinstein, found their continuation and development in the works of his students, first of all, K.A. Abulkhanova and A.V. Brushlinsky, who had a long experience of communication and joint scientific work with their teacher and under his guidance. As for V.N. Myasishchev, unfortunately, there were no direct students and followers who continued and developed Myasishchev's theoretical ideas in the field of psychology of human relations. Preliminary results of the historical and psychological analysis of the works of S.L. Rubinstein and V.N. Myasishchev show that Rubinstein in his works regularly turned to the use of the category of relations, as well as Myasishchev – to the category of the subject. The prospects for continuing the research are seen by the author on the way to further develop the concept of psychological relations of individual and group subjects of joint life activity.

Keywords: history of psychology, S.L. Rubinstein, V.N. Myasishchev, subjective approach, theory of psychological relations, psychological relations of the subject.

Работа выполнена в соответствии с госзаданием № 0138-2023-0001

В последние годы в отечественной психологии широко обсуждается проблема интеграции психологического знания. При этом справедливо отмечается, что при всей важности и актуальности этой проблемы для развития психологической науки реализация этого процесса происходит медленно и недостаточно результативно (Мазиллов, 2023). Одна из существенных причин такого положения состоит, на наш взгляд, в том, что представители разных теоретических подходов, развивая и углубляя авторские представления своей школы, недостаточно внимания уделяют сопоставительному анализу собственных концептуальных идей и положений и взглядов представителей других теоретических направлений. При таком положении можно говорить скорее о сосуществовании ряда относительно независимых и автономных теоретических подходов, которые нередко скорее дополняют друг друга, чем полемизируют друг с другом, чем о реальной интеграции, способствующей формированию всестороннего, многоаспектного научного представления о едином, хотя, безусловно, чрезвычайно сложном объекте исследований, каким является человеческая психика, или психология, в онтологическом понимании этого термина.

Между тем, осмелюсь предположить и высказать это предположение, что, поскольку представители различных научных школ, подходов и теорий в психологии имеют дело с одним и тем же, то есть единым объектом познания, наиболее обобщённые, претендующие на универсальное знание о психологии теории не могут не содержать в себе, хотя бы в неявной, имплицитной форме, сходные, не противоречащие друг другу и скорее дополняющие друг друга, чем противоречащие и опровергающие друг друга, представления. Поэтому поиск взаимосвязей, совпадающих или взаимно дополняющих друг друга идей, представлений и концептуальных подходов является важной и актуальной научной задачей истории психологии.

Целью данной статьи является попытка наметить пути сопоставительного анализа теоретических представлений двух выдающихся российских психологов, работавших в относительно

едином историческом времени и пространстве – Сергея Леонидовича Рубинштейна и Владимира Николаевича Мясищева. Биография, творческий путь и вклад в психологическую науку обоих ученых уже являлись предметом анализа их последователей и историков психологии (Абульханова-Славская, Брушлинский, 1989; Брушлинский, 2003; Левченко, 2003; Стрельцова, 2009 и мн. др.). Однако попыток сопоставительного анализа взглядов и идей этих мыслителей мы до сих пор не встречали. В данной статье мы не ставим своей задачей представить завершённые результаты такого анализа, но лишь определить возможные направления предстоящего исследования. Предметом нашего анализа являются основные положения т. н. субъектного подхода в психологии (разные авторы говорят о принципе субъекта или о субъектной парадигме) и теории психологических отношений человека. Основной гипотезой исследования является предположение о том, что главные, принципиальные положения этих теорий не только не противоречат друг другу, но взаимно дополняют друг друга, выступая, таким образом, предпосылками их интеграции на пути построения более целостного и универсального психологического знания. Главными задачами настоящего исследования является, во-первых, сопоставительный анализ основных положений рассматриваемых теоретических подходов, в том числе в аспекте их исторического развития, а во-вторых, определение перспективных линий их объединения, т.е. собственно интеграции как одного из возможных направлений на пути к построению более универсальных теоретических представлений о психологии человека.

Принципиальное различие в истории становления и развития субъектного подхода и психологии отношений человека состоит в том, что в первом случае основные идеи и научные представления, сформулированные основателем данного подхода С.Л. Рубинштейном, нашли своё продолжение и развитие в работах его учеников, в первую очередь, К.А. Абульхановой и А.В. Брушлинского, которые имели продолжительный опыт общения и совместной научной работы со своим учителем и под его руководством. Что же касается В.Н. Мясищева, то, хотя у него также были ученики и последователи, но в основном они занимались исследованиями, связанными с проблемами, разрабатывавшимися в рамках деятельности Психоневрологического института и Института по изучению мозга и психической деятельности и сектора патопсихологии, которую Мясищев возглавлял. Прямых учеников и последователей, продолжавших и развивавших собственно теоретические представления Мясищева в области психологии отношений человека, к сожалению, не оказалось. Поэтому анализ творческого наследия Мясищева и продолжение исследований в рамках его теории проводились отдельными исследователями, работавшими в основном с публикациями Мясищева и не имевшими опыта прямого взаимодействия с ним как с учителем. Между тем, сам Мясищев в своих основных публикациях неоднократно указывал на то, что психологическая теория отношений человека находится в самом начале её разработки и далека от завершения.

Владимир Николаевич Мясищев, чьё 130-летие российские психологи отмечали в этом году, был одним из учеников другого выдающегося российского психолога Анатолия Фёдоровича Лазурского. Первая опубликованная на русском языке научная работа В.Н. Мясищева «Научно-характерологический анализ литературных типов» (Мясищев, 1914) была выполнена автором под руководством А.Ф. Лазурского. В статье представлены результаты психологического анализа личности героя автобиографического романа Л.Н. Толстого Николеньки Иртеньева. В ней Мясищев опирается на положения Программы исследования личности в её отношениях к среде (Лазурский, Франк, 1912). Несмотря на то, что данная статья является по сути дебютом совсем молодого исследователя, исследователи творчества Мясищева отмечают, что уже в ней молодой учёный сформулировал важные методологические положения своей будущей теории (Левченко, 2003; Мазилев, 2013). В частности, применительно к решению задачи построения строго научной классификации характеров, сформулированной его учителем, А.Ф. Лазурским, Мясищев отмечает, что она должна решаться на основе анализа «возможно большого числа полных и объективно обоснованных характеристик, полученных путем изучения психики различных субъектов» (Мясищев, 1914, с. 47). Характерно, что уже здесь при определении объекта исследования автор обращается к понятию субъект. Использует его он и при описании программы своего исследования, составленной в соответствии с теоретическими представлениями Лазурского о двух различных

группах проявления психических явлений (эндопсихических и экзопсихических). «В зависимости от этого разделения должны быть составлены две программы исследования – одна, руководящая безотносительным рассмотрением психики, составленная соответственно существующему подразделению психических процессов и установленным индивидуальной психологией свойствам характера или наклонностям; – другая, изучающая мир отношений субъекта, выражающийся в его интересах, понятиях и поступках, и разработанная в зависимости от различных сторон физического, психического и социального бытия» (Мясищев, 1914, с. 52). По нашему мнению, обращение Мясищева к категории субъект связано прежде всего с теоретическими представлениями автора о целостности, единстве психики, основной характеристикой которой является её активность. Эта целостность, в соответствии с представлениями учителя Мясищева, А.Ф. Лазурского, обеспечивается системой взаимосвязей (отношений) эндопсихических явлений. Вместе с тем, категория субъект используется Мясищевым и для обозначения человека как субъекта психологических отношений, т.е. экзопсихических явлений в понимании Лазурского.

К использованию понятия субъект для обозначения носителя психологических отношений Мясищев обращается и в более поздних, более зрелых своих работах. Так, в программной статье, посвящённой проблеме отношений человека и её месте в психологии (Мясищев, 1957), которая позднее была включена автором в итоговую книгу «Личность и неврозы» (Мясищев, 1960), Мясищев обращается к категории субъект для обозначения человека как деятеля, преобразующего действительность: «Психика человека представляет сознательное отражение действительности, и в соотношении с окружающим человек выступает в роли субъекта - деятеля, сознательно преобразующего действительность. Изучение человека в его соотношении с окружающим выявляет эти его особые качества и позволяет при объективном отношении человека раскрывать его внутренний мир» (Мясищев, 1960, с. 210). В данном высказывании, которое прямо соотносится с представлениями субъектно-деятельностного подхода, Мясищев использует понятие «соотношения» в смысле взаимосвязи человека с окружающим миром. Далее он обращается к категории субъект и для обозначения человека как носителя психологических отношений: «Понятие же «отношения» строго говоря, возникает там, где есть субъект и объект отношения. Именно у человека такой характер связи выступает с полной отчётливостью...» (Мясищев, 1960, с. 210). Таким образом, категория субъект используется Мясищевым и в онтологическом смысле для обозначения человека как активного деятеля, преобразующего окружающую действительность и как носителя внутреннего мира, психики, и в гносеологическом смысле для обозначения человека как активной стороны субъектно-объектных отношений (связей) с окружающим миром.

Что касается использования категории отношений в работах С.Л. Рубинштейна, мы также можем отметить обращение автора к этой категории, начиная с самых ранних и вплоть до завершающих, программных его работ. Во вступительном разделе к «Основам общей психологии» Рубинштейн отмечает, что, наряду с принадлежностью человеку как субъекту, носителю психики, именно отношение субъекта к независимому от него объекту является существенной чертой психического: «Если принадлежность индивиду, субъекту является первым существенным признаком психического, то отношение его к независимому от психики, от сознания объекту - другая не менее существенная черта психического. Всякое психическое явление дифференцируется от других и определяется как такое-то переживание благодаря тому, что оно является переживанием того-то; внутренняя его природа выявляется через его отношение к внешнему» (Рубинштейн, 2000, с. 6). Обращаясь к категории сознания, Рубинштейн вновь использует понятие отношения для определения существенной его стороны: «Сознание по глубочайшему своему существу не только созерцание, отображение, рефлексия, но также отношение и оценка, признание, стремление и отвержение, утверждение и отрицание и т.д.» (Рубинштейн, 2000, с. 16). Однако, в отличие от Мясищева, для которого категория психологических отношений человека выступает центральной, как целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности, как субъекта отношений, с различными сторонами объективной действительности, Рубинштейн в работах 1930-х – 1940-х годов использует понятие отношения для обозначения лишь одной, хотя и очень существенной, стороны психики и сознания человека. Однако в более поздних работах разработка Рубинштейном идеи отношения оказывается близкой подходу Мясищева, на что прямо

указывает такой авторитетный исследователь истории и теории психологии отношений, как Е. Левченко, ссылаясь при этом на мнение ближайших учеников и последователей Рубинштейна: «Трактовка Рубинштейном субъекта как совокупности познавательных, деятельно-практических, созерцательно-этических отношений к миру (Абульханова-Славская, Брушлинский, 1989) близка к пониманию Мясищевыми личности и психики как системы отношений. Исследователи, рассматривая субъектную сторону как множество взаимосвязанных субъектно-объектных отношений, расходятся в содержательной характеристике этого множества и в выборе языка его описания. Мясищев выделяет в нём когнитивную, аффективную и конативную составляющие, т.е. даёт описание на языке психологии. Рубинштейн выбирает для отображения множества отношений философский язык» (Левченко, 2003, с. 221).

Подводя итоги предварительному анализу вопроса о соотношении положений субъектного подхода С.Л. Рубинштейна и теории психологических отношений человека В.Н. Мясищева, отметим, что настоящая публикация не претендует на завершающий вид. Мы хотели лишь обратить внимание исследователей, в первую очередь специалистов по истории и теории психологии, на сходные моменты в представлениях этих выдающихся психологов и указать на исторические предпосылки и перспективы их интеграции. В качестве одной из актуальных и перспективных задач дальнейшей работы мы считаем исследование истории и теории идеи отношений в социальной психологии. Здесь перспективной линией дальнейших исследований нам представляется обращение к категории группового или коллективного субъекта, интенсивно разрабатываемой в последние годы в работах А.Л. Журавлёва и его последователей. Такое обращение будет способствовать, по нашему мнению, продвижению научных представлений о межличностных и межгрупповых отношениях как социально-психологических явлениях.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна / К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. Москва : Наука, 1989.
2. Брушлинский А. В. Психология субъекта. Санкт-Петербург : Алетей, 2003.
3. Лазурский А. Ф. Программа исследования личности в её отношениях к среде / А. Ф. Лазурский, С. Л. Франк // Русская школа. 1912. Книга 1. Январь. С. 1-14. Книга 2. Февраль. С. 1-17.
4. Левченко Е. В. История и теория психологии отношений. Санкт-Петербург : Алетей, 2003.
5. Мазилев В. А. В. Н. Мясищев: в начале творческого пути // Психология отношения человека к жизнедеятельности: проблемы и перспективы. Владимир - Москва : Изд-во ВлГУ, 2013 С. 26-30.
6. Мазилев В. А. Коммуникативно-интегративный подход в психологической науке / Научные подходы в современной отечественной психологии // Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская. Москва : Институт психологии РАН, 2023. С. 273-292.
7. Мясищев В. Н. Научно-характерологический анализ литературных типов // Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии. Том XI. Выпуск 3. 1914. С. 47-66.
8. Мясищев В. Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии // Вопросы психологии. 1957. № 5. С. 142-155.
9. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1960.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : «Питер», 2000.
11. Стрельцова В. П. Психологические воззрения В.Н. Мясищева. Тверь, 2009.

УДК 159.9

А.С. Турчин

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ВНУШЕНИЯ В ТРУДАХ В.Н. КУЛИКОВА

Аннотация. В статье рассматривается вклад в отечественную психологическую науку известного социального психолога Владимира Николаевича Куликова длительное время работавшего в Ива-

новском регионе и взаимодействовавшего с учеными Ярославской психологической школы. Отмечается, что В.Н. Куликовым одним из первых была выполнен достаточно большой объем работ по исследованию возможностей индивидуального и группового внушения. Им выявлены закономерности внушения и подвергнуты глубокому анализу система внешних и внутренних условий, способствующих или препятствующих достижению суггестором поставленной цели. В современных условиях ученые-психологи в большей степени осведомлены в содержании и техниках нейро-лингвистического программирования (НЛП), нежели в тех психологических разработках, по психологии внушения, которые имелись в нашей стране во второй половине XX века. В этой связи обращение к социально-психологическим аспектам психологии внушения, выявленным экспериментально и подвергнутых теоретическому анализу может дать новый, актуальный материал, а сама психология внушения и ее средства смогут занять заслуженное место в арсенале эффективных средств воздействия на личность и малую группу. В статье отмечен приоритет личности испытуемого, вне зависимости от того, с какой целью суггестор оказывает внушающее воздействие. Прослежены некоторые аналогии психологических феноменов, выявленных В.Н. Куликовым в середине XX в. с данными более поздних экспериментов зарубежных ученых-психологов.

Ключевые слова: психология внушения, гипноз, постгипнотический эффект, аутотренинг, психология воздействия, деятельностный подход.

A.S. Turchin

PROBLEMS OF THE PSYCHOLOGY OF SUGGESTION IN THE WORKS OF V.N. KULIKOV

Abstract. The article examines the contribution to the domestic psychological science of the famous social psychologist Vladimir Nikolaevich Kulikov, who worked for a long time in the Ivanovo region and interacted with scientists of the Yaroslavl Psychological School. It is noted that V.N. Kulikov was one of the first to carry out a fairly large amount of work on the study of the possibilities of individual and group suggestion. He revealed the patterns of suggestion and subjected to a deep analysis of the system of external and internal conditions that promote or hinder the achievement of the goal by the suggestion. In modern conditions, psychological scientists are more knowledgeable in the content and techniques of neuro-linguistic programming (NLP) than in those psychological developments on the psychology of suggestion that were available in our country in the second half of the twentieth century. In this regard, an appeal to the socio-psychological aspects of the psychology of suggestion, identified experimentally and subjected to theoretical analysis, can give new, relevant material, and the psychology of suggestion itself and its means can take a well-deserved place in the arsenal of effective means of influencing the individual and a small group. The article notes the priority of the personality of the subject, regardless of the purpose for which the suggestion has an impressive effect. Some analogies of psychological phenomena identified by V.N. Kulikov in the mid-twentieth century with the data of later experiments of foreign scientists-psychologists are traced.

Keywords: psychology of suggestion, hypnosis, posthypnotic effect, auto-training, psychology of influence, activity approach.

В отечественной психологической науке с деятельностью Владимира Николаевича Куликова связана такая мало изученная область исследования, как социально-психологические особенности внушающего воздействия. 25 сентября 2022 г. ему исполнилось бы 100 лет.

В.Н. Куликов достаточно долго работал в Ивановском государственном университете (ИвГУ). С его именем во многом связано становление Ивановской научной психологической школы и открытие психологической специальности на базе социолого-психологического факультета. В то же время значительная часть его работ до настоящего времени является неизвестной. Это может быть связано с тем, что он довольно продолжительный период работал за рубежом, в Монгольской народной республике и на Кубе, где были опубликованы его учебники психологии. С другой стороны, значительная часть его научной деятельности проходила в области психологии

внушения, что не всегда принималось психологическим сообществом или же относилось к работам с грифом «для служебного пользования».

В период активной научной деятельности (70-е – 80-е гг.) В.Н. Куликова исследования возможностей внушающего воздействия были чем-то, граничащим со служебной тайной. Не удивительно, что даже студентам-психологам об этом рассказывали не на лекциях, а в ситуациях неформального общения. Психология воздействия уже в 70-е годы XX века была достаточно популярной, хотя в дальнейшем выяснялось, что «простые советы» от Д. Карнеги (Карнеги, 2022) и др. нашими согражданами не воспринимались, а иногда приводили к прямо противоположным обещанным зарубежными авторами результатам.

Экспериментальная практика внушения почему-то считалась запретной для профессиональных психологов. Утверждалось, что для использования гипнотических техник надо иметь хотя бы документ о среднем специальном медицинском образовании. При этом на эстраде можно было встретить номера, явно связанные с гипнотическим воздействием на личность и группу и использованием постгипнотического эффекта. Даже если психолог, в частности в работе со спортсменами, и использовал гипноз, то обычно маскировал его под аутотренинг.

В 1974 г. на факультете психологии ЛГУ В.Н. Куликов защитил докторскую диссертацию «Социально-психологический аспект суггестии» (Куликов, 1974), а в 1978 г. опубликовал в ИВГУ учебное пособие по психологии внушения (Куликов, 1978). Хотя тираж в 1500 экземпляров для того времени мог считаться достаточно большим, но книга не переиздавалась, и в настоящее время может считаться библиографической редкостью. Каковы же основные идеи, лежащие в основании психологии внушающего воздействия, по В.Н. Куликову?

Одной из центральных можно считать идею **демифологизации психологии внушения**.

В.Н. Куликов, проведя краткий историко-психологический анализ, показал, что в практике науки психологии внушения и, тем более, криминального. Внушение – это лишь средство воздействия. Будучи сторонником деятельностного подхода, он указывал на то, что психолог активно включен в этот процесс на уровне ориентировочных и контрольных действий. Он может выявлять какой-то комплекс внешних и внутренних условий и пытаться подобрать соответствующие им психологические средства.

Мастерство суггестора состоит именно в том, что он старается не допустить фундаментальной ошибки атрибуции и не воспринимать первоначально разработанный план как единственно возможный и абсолютно верный. По сути, речь шла о том, что в дальнейшем нами было обосновано на другом материале в рамках психосемиотического подхода к обучению как кладогенетический вариант развития личности в осваиваемой деятельности. Процесс познания личности суггеренда В.Н. Куликов трактовал в русле идеи С.Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1958), высказанном последним по поводу вариативности работы мышления, благодаря которой исследуемый предмет постоянно поворачивается и открывает исследователю свои новые свойства.

Особый интерес представляет определение В.Н. Куликовым **определение процесса и продукта внушения**. Если собственно процесс оценивался им в рамках отечественного традиционного подхода, идущего еще от В.М. Бехтерева (Бехтерев, 1893; Бехтерев, 2001), то результативная часть интерпретировалась им не только как вероятностная. Поведение суггеренда не является чем-то непредсказуемым. Однако могут вмешиваться в этот процесс воздействия, связанные с наличием у суггестора «иллюзий очевидности», что обуславливает большую вероятность социально-перцептивных искажений при непосредственной коммуникации с личностью или малой группой.

В.Н. Куликов делает вывод о том, что личность суггеренда активна, но эта активность не может быть выявлена сразу, симультанно проявлена и «считана» суггестором. При непосредственном внушении могут быть обнаружены факты и реакции на первый взгляд кажущиеся парадоксальными, поскольку они обнаруживаются именно в простых ситуациях, которые являются для суггестора неожиданными. Таким ситуациям не столь уж редки. Приведем примеры из нашей практики, относящейся к середине 80-х гг.

Так, в ситуации с внушаемой регрессией возраста, двадцати трех летняя испытуемая – профессиональная художница-декоратор, согласилась, что она девочка-шестилетка и может написать

свое имя лишь печатными буквами. После выполнения этого задания ей было предложено нарисовать домик. Испытуемая выполнила этот рисунок, так сказать, «не по-детски», т.е. безотрывным способом, создав его основной контур одним росчерком карандаша.

В другом эксперименте испытуемая – тридцати девяти летний кандидат психологических наук по социальной психологии, при описании своего бытия в образе шестилетней девочки, рассказала о том, что к ней в гости пришла подруга-ровесница Оля. На наш вопрос о том, что принесла подруга, что у нее в руках, был получен ответ: «Автореферат диссертации». Оказывается, испытуемая познакомилась с Олей во время обучения в аспирантуре, а образ девочки-шестилетки ее сознание создало, так сказать, по собственному разумению. Детских фото подруги испытуемая ранее не видела.

Индивидуальное внушение В.Н. Куликовым было представлено достаточно обстоятельно во всех подробностях. О групповом внушении он написал весьма кратко, обращая внимание на его опосредованный и отсроченный характер. Эта проблема действительно актуальна и не только для социальных и медицинских психологов. Так, у нас возникали серьезные опасения о целесообразности группового внушения, в частности, в работе со спортсменами-бобслеистами. Основная опасность заключалась в вероятности возникновения неконтролируемого и не вербализуемого переноса психического состояния травмированного испытуемого на здоровые члены малой группы. В свою очередь, такая группа может осуществлять скрытое давление на психику испытуемого, последствия которого могут оказаться не желательными и не соотносимыми с его участием в данном тренинге. Более внушаемые испытуемые, как ни странно, в этом случае просто следуют логике основной формулы внушения, произносимого суггестором. Лица с не высоким уровнем внушаемости испытывают довольно странные состояния, характеризующиеся переживанием негативных эмоций при одновременном рациональном аргументировании того, что все предпринимается для их же пользы». Поскольку выяснить субъективную «цену развития» не представляется возможным, мы считаем такую практику менее «чистой», нежели практику индивидуального внушения.

Последнее нашло подтверждение и в более «мягких» ситуациях, когда производилась работа с малой группой, где внушение планировалось делать на фоне простой релаксации в ходе обучения процедуре аутотренинга. Возникали курьезные ситуации. Так, в случае с началом внушения, в котором принимали участие две женщины и один мужчина – все инженерно-технические специалисты – примерно через три минуты после начала внушения, одна из женщин начала улыбаться. На заданный шепотом мною вопрос об этом странном реагировании, она ответила: «Он сопит». Ее сосед не спал, но его дыхание искажало восприятие самой процедуры внушения другими испытуемыми. Отметим, что после рассаживания членов группы и повторения сначала всей последовательности внушения запланированный эффект был достигнут.

Достаточно большая часть учебных пособий В.Н. Куликова была посвящена самовнушению. Он и сам пользовался самовнушением для сохранения здоровья и преодоления последствий негативных эмоциональных состояний. Нам довелось участвовать в тренинге, проведенном в Москве Джоффом Грэхэмом (Грэхэм, 1993), в ходе которого мы наблюдали некоторые феномены, обсуждавшиеся ранее или после тренинга с В.Н. Куликовым.

Автор книги «Счастливый невротик», будучи сторонником психоанализа, неоднократно вызвал у нас состояние когнитивного диссонанса, разъясняя процедуры и иллюстрируя их внушением. Никаких фантастических идей не высказывая, он продемонстрировал возможности гипнотической анестезии, показав нам видеofilm, в процессе которого дважды усаживался в кресло дантиста. В первый раз он подал невербальный сигнал о начале операции. После этого стоматолог обнаружил скол на челюсти, потребовалось повторить эту процедуру. Дж. Грэхэм считает, что боль – это эмоция, и, следовательно, если не провоцировать ее переживание, то самовнушение подавит данное переживание.

Не принимая данное утверждение, мы не смогли объяснить тот факт, что на четвертый день тренинга, когда Д. Грэхэм показывал психоаналитическую процедуру работы с беременными; практически все участники-мужчины жаловались на то, что вечером у них болели мышцы, которых у мужчин не существует в природе.

Представляет интерес и то, что он использовал разработанный им самим диагностический инструментарий, по типу теста Розенцвейга. В нем можно было найти отголоски и динамической теории поля Курта Левина. Так, во время обучения в аспирантуре на факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова нам приходилось слышать рассказы Б.В. Зейгарник об постановке К. Левиным экспериментов (Зейгарник, 1981). Хотя специально внимание на компонентных характеристиках (предметном наполнении) поля обычно не акцентировалось, практически всегда К. Левин определял ключевой предмет, запускающий поведение, сродни постгипнотическому эффекту. Например, все студенты (и сама Блюма Вульфовна) от скуки звонили в колокольчик, лежащий среди других предметов на столе экзаменатора, якобы вышедшего ненадолго.

В.Н. Куликов создал серию рисунков-заданий, в процессе анализа которых испытуемым нужно было выполнить различные действия. Во-первых, надо было описать психическое состояние изображенного персонажа, опираясь на анализ всего изображения, и, во-вторых, попытаться выяснить, как могли на это состояние влиять группы изображенных предметов.

В последствии, сталкиваясь с описанием процедур внушения в литературе, мы обнаружили, что зарубежные исследователи шли фактически параллельно, но имели больше возможностей для популяризации своих подходов к психологии внушения. Так, в частности, работы Л. Шертока (Шерток, 1982) по психологии внушения известны российским ученым в гораздо большей степени, нежели исследования сходных психологических проблем В.Н. Куликовым, хотя были выполнены практически в то же время и / или несколько позже. Последнее не фатально, но огорчительно, поскольку речь идет не только и не столько о первенстве в чем-то, связанном с личными амбициями ученых, но отражает необходимость более внимательного и бережного отношения к основоположникам современных направлений отечественной научной психологии.

Библиографический список

1. Бехтерев В. М. Внушение и его роль в общественной жизни. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 254 с.
2. Бехтерев В. М. К вопросу о врачебном значении гипноза // Неврологический вестник. 1893. Т. 1. Вып. 1. С. 13.
3. Грэхэм Дж. Как стать родителем самому себе. Счастливый невротик. Москва : ТОО «Независимая фирма «Класс», 1993. 206 с.
4. Зейгарник Б. В. Теория личности Курта Левина. Москва : Изд-во МГУ, 1981. 117 с.
5. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. Москва, 2022. 352 с.
6. Куликов В. Н. Психология внушения. Учебное пособие. Иваново : Иван. Гос. Ун-т, 1978. 90 с.
7. Куликов В. Н. Социально-психологический аспект суггестии: Автореферат дис. на соискание ученой степени доктора психологических наук. (19.00.05) / Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. Ленинград, 1974. 40 с.
8. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1958. 147 с.
9. Шерток Л. Непознанное в психике человека: перевод с французского; вступ. ст. и общ. ред. Ф. В. Бассина. Москва : Прогресс, 1982. 311 с.

УДК 159.9

И.А. Юров

ВКЛАД ЛЕНИНГРАДСКИХ ПСИХОЛОГОВ В СИСТЕМНО-КОМПЛЕКСНУЮ ПАРАДИГМУ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. При рассмотрении феномена человека сочетание структурного, системного и комплексного подходов с эволюционным представляется наиболее перспективным на современном этапе развития целостного человекознания. Обоснование и развитие отечественных парадигм

психологии является актуальной проблемой. Одной из важнейших отечественных парадигм психологии является системно-комплексная, включающая целостность, систему, структуру, комплексность, представленная теоретическими трудами известных отечественных психологов (В.М. Бехтерева, Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова). Цель данной работы заключается в том, чтобы представить в качестве практической реализации системно-комплексной парадигмы экспериментальные исследования ленинградских психологов. Рассматривая человека как целостную систему, авторы выделяют восемь уровней его организации от генетического до уровня социальной организации. Психологи представили классификацию методов психологического исследования в рамках системно-комплексной парадигмы. Авторы считают, что сочетание системного, комплексного, лонгитюдного, структурного подхода в объяснении феномена человека с эволюционным является наиболее перспективным на современном этапе развития человековедения. Ученые исходили из того, что вследствие чрезвычайной дробности и дифференцированности знаний о человеке как существе биологическом и социальном утратилось представление о человеке как целостной структуре, где биохимические, морфологические, физиологические и психические особенности находятся в теснейшей органической взаимосвязи, а отдельные свойства определяют особенности структуры в целом и одновременно сами определены этой целостной структурой. В результате исследования была показана валидность и надежность системно-комплексного подхода к изучению индивидуальности, которая понимается не только как многомерная и многосвязная система, но и как целостность, реализуемая в развитии, как единство структурных и генетических характеристик.

Ключевые слова: человек, комплексность, система, парадигма, организация, целостность, методы, морфология, активированность, психомоторика, индивидуальность, психобиография.

I.A. Yurov

CONTRIBUTION OF LENINGRAD PSYCHOLOGISTS TO THE SYSTEM-COMPLEX PARADIGM OF DOMESTIC PSYCHOLOGY

Abstract. When considering the human phenomenon, the combination of structural, systemic and complex approaches with evolutionary ones seems to be the most promising at the present stage of development of holistic human knowledge. The justification and development of domestic paradigms of psychology is an urgent problem. One of the most important domestic paradigms of psychology is system-complex, including integrity, system, structure, complexity, represented by the theoretical works of famous domestic psychologists (V.M. Bekhtereva, B.G. Ananyeva, B.F. Lomova). The purpose of this work is to present experimental studies of Leningrad scientists as a practical implementation of the system-complex paradigm. Considering a person as a holistic system, the authors distinguish eight levels of his organization from the genetic to the level of social organization. Psychologists presented a classification of psychological research methods within a system-complex paradigm. The authors believe that the combination of a systemic, complex, longitudinal, structural approach in explaining the phenomenon of man with evolutionary is the most promising at the current stage in the development of human science. Scientists proceeded from the fact that due to the extreme fractionation and differentiation of knowledge about a person as a biological and social being, the idea of a person as a holistic structure has lost, where biochemical, morphological, physiological and mental features are in the closest organic relationship, and individual properties determine the features of the structure as a whole and at the same time are determined by this integral structure. As a result of the study, the validity and reliability of a system-integrated approach to the study of individuality, which is understood not only as a multidimensional and multi-connected system, but also as an integrity realized in development, as the unity of structural and genetic characteristics, was shown.

Keywords: human, complexity, system, paradigm, organization, integrity, methods, morphology, activation, psychomotorics, individuality, psychobiography.

В данной статье представлены истоки и вклад ленинградских психологов в формирование системно-комплексной парадигмы. Основу этой парадигмы заложил В.М. Бехтерев, который считал, что только на основе учета всех уровней организации материи возможно наиболее полное познание психических явлений. Он, говоря о целостном человеке, впервые ввел в психологию понятия индивид, личность и индивидуальность, считая, что они взаимосвязаны (Бехтерев, 1926).

Г.П. Короткова писала: «Универсальными частями любого материального объекта можно считать совокупность внутрисистемных и внесистемных связей» (Короткова, 1968, с. 85).

Исходя из генетического и антропологического принципов, Б.Г. Ананьев предложил комплексный подход в понимании природы психического человека. Он и в теоретическом, и в практическом плане подошел к изучению индивидуальной структуры человека как многомерной и многосвязной системе – единству тенденций дифференцированности и интегрированности. По его мнению, единичный человек может быть понят лишь как единство и взаимосвязь его свойств индивида, личности и субъекта деятельности (Ананьев, 1969).

По мнению Б.Ф. Ломова, целостность человека выражается в единстве биологического, социального и психического. Психическое – системное качество, продукт системы «человек».

В.А. Ганзен считал, что при изучении человека как сложной целостной системы, обладающей высоким уровнем организации, необходимо выйти за пределы этого уровня. Он пишет: «...изучение психических явлений не может ограничиться собственно уровнем психики или уровнями биологическим и социальным. Только на основе учета всех уровней организации материи возможно наиболее полное познание психических явлений» (Ганзен, 1974, с. 9).

Е. Ф. Рыбалко предложила подход к изучению онтогенеза человека, сущностью которого стало целостное изучение развития человека на разных уровнях его структурной организации. Она считала, что объектом возрастной психологии являются не сами психические явления, многообразие которых затрудняет их системное описание, а их развитие, которое может быть рассмотрено в динамическом, структурном, онтологическом и каузальном аспектах (Рыбалко, 2003).

Л.М. Веккер рассматривал психические процессы и личность как субъекта в русле интегративного подхода. В нем поэтапно выделяются разные уровни организации: от непосредственного и пассивного – сенсорно-эмоционального, локомоторного и активного, перцептивно-эмоционального, манипулятивного, до социально-детерминированного, деятельностного (Веккер, 1981).

И.М. Палей и В.К. Гербачевский отмечают, что человек является существом многокачественным и многоуровневым по типам объективных закономерностей (общеприродных, биологических и социальных), составляющих содержание разных качеств и уровней. Эти закономерности реализуются главным образом в актах поведения человека, в его действиях, а регулятором последних является психика. Поэтому они не могут не получить какого-то своего «представительства» в психической жизни человека как целого, вразличных ее сторонах и характеристиках (Гербачевский, Палей, 1972).

Г.И. Акинщикова пишет, что к человеку следует относиться как к целостной системно-комплексной структуре и выделяет восемь уровней его организации: 1) уровень генетической и биохимической организации; уровень метаболической организации клетки, тканей, органов, систем и организма человека в целом; 3) уровень морфологической организации; 4) уровень сенсорно-перцептивной организации; 5) уровень психомоторной организации; 6) уровень интеллектуальной организации; 7) уровень личностной организации; 8) уровень социальной организации (Акинщикова, 1977).

М.Д. Дворяшина и И.Д. Пехлецкий представили классификацию методов психологического исследования в рамках системно-комплексной парадигмы: организационные методы, эмпирические методы, матанализа, интерпретационные методы. Важное значение имеют два организационного метода – комплексный и лонгитюдный. Первая и наиболее важная область действия комплексного метода – это организация измерений каждого испытуемого по многим разнородным и разноуровневым параметрам, относящимся к свойствам индивида, субъекта деятельности и личности. Это комплексность по свойствам. Вторая форма реализации комплексного метода состоит в том, что отмеченные разноуровневые свойства измеряются в условиях разнородных функциональных состояний – это комплексность по состояниям (Дворяшина, Пехлецкий, 1976).

Диагностика морфологического типа представлена Г.И. Акинщиковой. По ее мнению, конституциональная диагностика должна осуществляться по трем основным направлениям: определение соматического типа и характера метаболизма; типа реактивности (функциональных особенностей) организма; его нейродинамических особенностей. Необходимо создание симптомокомплекса, включающего соматические, физиологические и психологические характеристики, который обеспечивал бы возможность разделения разнообразия индивидуальных характеристик на небольшое количество типов.

Исследование реактивности организма человека также представлено Г.И. Акинщиковой. Для этого она использовала анализ гемодинамических характеристик (артериальное давление, насыщение крови кислородом, оксигемоглобин), функцию щитовидной железы, основной обмен, кислотность слюны, половой хроматин, дерматоглифику. Благодаря этой батарее тестов установлено, что все исследованные функции достигают оптимума в своем развитии в различные возрастные периоды и не в одинаковой последовательности у представителей разного пола и разных конституциональных типов (Акинщикова, 1977).

Б.С. Одерышев исследовал активированность нервной системы. В проведенных им опытах измерялись скорость двигательной реакции на звуковые и световые стимулы разной интенсивности, величины критической частоты мельканий (КЧМ) и критической частоты слияния звуковых щелчков (КЧС), величина электрокожной чувствительности и некоторые характеристики кожно-гальванической реакции. Автор выделил высокоактивированных испытуемых, у которых установлена меньшая вариативность и низкоактивированных, у которых установлена большая вариативность исследуемых показателей (Одерышев, 1976).

Н.А. Розе-Грищенко и Л.А. Головей изучали психомоторную организацию человека. Они считают, что практически в моторной организации человека, в его поведении, деятельности отражается вся целостная характеристика его как индивида, личности, субъекта труда и индивидуальности. Сама двигательная активность может рассматриваться на разных уровнях. Б.Г. Ананьев выделил четыре уровня: 1) целостной деятельности; 2) отдельного акта деятельности; 3) макродвижений; 4) микродвижений. При этом он подчеркивал, что молярный уровень целостного поведения человека организуется системой сложного взаимодействия иерархического управления движениями разных систем и разных уровней (Розе-Грищенко, Головей, 1976).

В.Н. Андреева исследовала характеристики мнемических функций, установив, что данные корреляционного и факторного анализа свидетельствуют, что ведущее место в структуре памяти занимает долговременное вербальное запечатление. Автор считает, что наиболее общее и существенное значение при изучении памяти приобретают методики по долговременному вербальному запечатлению, изучение кратковременной и других видов памяти имеет более частное значение в характеристике памяти в целом (Андреева, 1976). Эмоциональные характеристики и их структура исследовалась К. Д. Шафранской, которая установила, что мужчины по сравнению с женщинами обнаружили тенденцию более высокой вегетативной возбудимости, особенно в ситуации стресса. Преобладание возбудимости у мужчин происходит не только за счет эмоционального фактора, но и за счет большего энергетического потенциала. Судить об эмоциональных процессах можно лишь на основе того, насколько соответствует характер деятельности человека тем требованиям, которые предъявляют ему объекты, внешние условия: как реагирует человек на эмоционально значимые стимулы, насколько последние вовлекают индивида, изменяют его физиологический гомеостазис. Содержательный, качественный показатель эмоций можно получить из самоотчетов испытуемых о том, насколько значима ситуация, какой характер переживаний она вызывает, какие приемы применяет человек для повышения выносливости в состоянии напряжения (Шафранская, 1976).

Мотивация и уровень притязаний личности исследовались В.К. Гербачевским. Признается, что потребности, установки, интересы, мотивы, цели лежат в основе структурных характеристик личности. Уровень притязаний также относится к структурным особенностям личности, которые связаны с достижением цели. Установлено, что притязания сильно зависят от оценки индивидом своих возможностей. В исследованиях установлен высокий уровень положительной связи между

возможностями и притязаниями – чем выше возможности, тем выше притязания (Гербачевский, 1976).

Оценки и самооценки в структуре индивидуальности изучались В.С. Магуном. Исследовались самооценки эмоциональных состояний, самооценки продуктивности экзаменационного ответа, сравнительные самооценки и оценки уровня интеллекта, оценки выборов, полученных субъектом от других людей.

Оценки человеком самого себя и других людей, как правило, содержат информацию о тех или иных свойствах субъекта и его социального окружения, и о ценности этих свойств. Благодаря этому оценки человеком других людей (О) и самооценки (С) становятся для личности инструментами самоуправления и управления чужой деятельностью, выполняющими весьма ответственную роль в организации как текущей жизни, так и развития субъекта. Отсюда – необходимость измерения О и С в комплексном лонгитюдном исследовании индивидуальности (Магун, 1976).

Социально-психологические характеристики изучались Н.Н. Обозовым. Исследование феноменов совместимости и социально-психологических характеристик индивидов необходимо проводить как методом срезов, так и лонгитюдным способом. Если метод срезов предполагает изучение структурных связей, то лонгитюдное исследование позволяет вскрыть генетические связи, которые лежат в основе развития различных социально-психологических характеристик. Комплексный подход к проблеме дает возможность выявить сложные зависимости, существующие между социально-психологическими и психофизиологическими свойствами человека. Популярность индивидуума, его социально-психологический статус обусловлены не только отдельными индивидно-личностными свойствами, но и определенной совокупностью их (Обозов, 1979).

Характеристики индивидуальности по биографическим и психографическим данным исследовались Н.М. Владимировой и Н.А. Логиновой. Владимирова считает, что биография многомерна, в нее входят история деятельностей, отношений, ролей, коммуникаций, история внутренней жизни. Поэтому, чтобы охватить все это многообразие и получить достоверные данные, требуется система конкретных методов. Комплексность – одно из свойств биографической процедуры. Качественная обработка всего биографического материала состоит в написании жизненной истории. Она служит материалом для генетической интерпретации и описания человека по жизненным показателям. Генетическая интерпретация состоит из нескольких этапов: 1) нахождение индивидуальных фаз жизненного пути, отмеченных событиями, изменяющими образ жизни или ситуацию развития; 2) определение структуры факторов биографии; 3) определение генетических связей между факторами в разных фазах жизни и актуальными свойствами личности, установленными по жизненным сведениям и лабораторным данным (Владимирова, 1976).

По мнению Логиновой, заключительным этапом комплексного изучения индивидуальности систематизация данных, психобиографическое обобщение. Психобиографический метод – это соответствующая организация методов, включающая анализ индивидных, личностных и субъектных характеристик в их взаимосвязи и генезесе. Организация психографического исследования находит отражение в психографической схеме, предложенной Б.Г. Ананьевым, включающей анализ разноуровневых характеристик индивидуума.

1. Интеллект: ранговые характеристики, анализ каждого субтеста, учитывая лимиты и средние по каждому субтесту. Перцептивные, мнемические характеристики, данные по памяти, вниманию.

2. Сенсорно-перцептивные и моторные характеристики, анализ «поведения» парных органов.

3. Антропометрические данные. Реактивность. Биохимия и гемодинамика. Сдвиги в стрессовой ситуации. Устойчивость или неустойчивость билатеральных особенностей.

4. Нейродинамика. Свойства нервной системы.

5. Характер: определение по вопросам, по социометрическим данным, срабатываемость, координационно-субординационные отношения, характер совместимости.

6. Успешность: обучение, общественная деятельность, состояние авторитета в результате выполнения поручений, исследовательская работа.

7. Биографические данные: статусы, характеристика семьи, характеристика всех возможных ролей; основные события и отношение к ним, характеристика интересов, целей, вкусов, эстетических оценок (Логинова, 1976).

Таким образом, была показана валидность и надежность системно-комплексного подхода к изучению индивидуальности, которая понимается не только как многомерная и многосвязная система, но и как целостность, реализуемая в развитии, как единство структурных и генетических характеристик.

Ленинградские психологи обосновали и представили основные подходы, процедуру и характеристики системно-комплексной парадигмы отечественной психологии.

Системно-комплексная парадигма характеризуется целостностью, системностью, структурой и комплексностью в отличие от диалектико-материалистической, которая характеризуется субъектно-деятельностным принципом, принципами детерминизма, единство сознания и деятельности и от культурно-исторической парадигмы, характеризуемой «социально-культурной ситуацией развития» и «зоной ближайшего и актуального развития» (Юров, 2023).

Библиографический список

1. Акинщикова Г. И. Соматическая и психо-физиологическая организация человека. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1977. 160 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1969. 334 с.
3. Андреева В. Н. Характеристика мнемических функций // Психодиагностические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов). Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1976. С. 154-164.
4. Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека. Москва- Ленинград : Новая Москва, 1926. С. 5-21.
5. Веккер Л. М. Психические процессы: в 3 томах. Т.3. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1981. 326 с.
6. Ганзен В. А. Восприятие целостных объектов. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1974. 153 с.
7. Гербачевский В. К. Мотивация и уровень притязания личности // Психодиагностические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов). Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1976. С. 158-194.
8. Дворяшина М. Д. Основные математические процедуры психодиагностического исследования / М. Д. Дворяшина, И. Д. Пехлецкий // Психодиагностические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов). Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1976. С. 35-48.
9. Короткова Г. П. Принцип целостности. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1968. С. 85.
10. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1984.
11. Магун В. С. Оценки и самооценки в структуре индивидуальности // Психодиагностические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов). Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1976. С. 195-208.
12. Одерышев Б. С. Активированность нервной системы // Психодиагностические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов). Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1976. С. 95-110.
13. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. Ленинград : ЛГУ, 1979. 151 с.
14. Палей И. М. Проблемы личности в курсе психологии / И. М. Палей, В. К. Гербачевский. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1972. 24 с.
15. Розе-Грищенко Н. А. Психомоторная организация человека / Н. А. Розе-Грищенко, Л. А. Головей // Психодиагностические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов). Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1976. С. 131-153.
16. Рыбалко Е. Ф. Взаимосвязь индивидуальных и личностных свойств в индивидуальном развитии человека // Онтопсихология / Под ред. А. А. Крылова, Е. Ф. Рыбалко. Санкт-Петербург, 2003. С. 152-189.
17. Шафранская К. Д. Эмоциональные характеристики и их структура. Психомоторная организация человека // Психодиагностические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов). Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1976. С. 176-187.
18. Юров И. А. Психология человека: индивид, личность, субъект, индивидуальность. Москва : Русайнс, 2023. 358 с.

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ НА РУБЕЖЕ ВЕКОВ - XX-XXI В.

УДК 159.9

Н.П. Ансимова, А.А. Прядилина

ФЕНОМЕН ПОЗИТИВНОГО ОДИНОЧЕСТВА И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ПЕРЕЖИВАНИЯ В РЕШЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Данная статья посвящена теоретическому анализу феномена позитивного одиночества. В работе представлена попытка раскрытия конструктивного характера одиночества как психического состояния личности. Авторами вводятся такие понятия, как «поле одиночества», «сторона переживания одиночества», «зона ограждения» и «зона отстранения». Отходя от традиционного, устоявшегося в психологической науке понимания одиночества как проблемы, авторы предлагают собственный подход, во главу которого ставится рассмотрение одиночества как ценного ресурса. В рамках данного подхода выделяются два вида одиночества, непозитивного и позитивного, и даются их возможные характеристики. Авторами делается акцент на том, что переживание позитивного одиночества способствует развитию личности, что, в первую очередь, проявляется в ее способности к переработке и интеграции собственного опыта. Важным в изучении поставленной проблемы становится разграничение синонимичных в психологии понятий «одиночество» и «уединение», в связи с чем подчеркивается необходимость обращения к зарубежным исследованиям, в которых одиночество рассматривается как эмоциональное переживание, а уединение как жизненная ситуация. Авторы приходят к заключению, что переживанию позитивного одиночества может способствовать создание, моделирование ситуаций уединения, обладающих рядом характеристик, среди которых наличие контроля со стороны человека, способствование обнаружению у него стремления к самопониманию и раскрытие духовности.

Ключевые слова: одиночество, поле одиночества, зона ограждения, зона отстранения, принятие одиночества, позитивное одиночество, непозитивное одиночество, аутокоммуникация, уединение, ситуация уединения.

N. P. Ansimova, A. A. Pryadilina

THE PHENOMENON OF POSITIVE LONELINESS AND THE POSSIBILITY OF EXPERIENCING IT IN SOLVING PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF THE INDIVIDUAL

Abstract. This article is devoted to a theoretical analysis of the phenomenon of positive loneliness. The work presents an attempt to reveal the constructive nature of loneliness as a mental state of the individual. The authors introduce such concepts as «field of loneliness», «side of experiencing loneliness», «fence zone» and «zone of withdrawal». Departing from the traditional, well-established understanding of loneliness as a problem in psychological science, the authors propose their own approach, which is based on the consideration of loneliness as a valuable resource. Within the framework of this approach, two types of loneliness are identified, non-positive and positive, and their possible characteristics are given. The authors emphasize that the experience of positive loneliness contributes to the development of personality, which, first of all, is manifested in its ability to process and integrate one's own experience. It is important in studying the problem posed to distinguish between the concepts of "loneliness" and "solitude", which are synonymous in psychology, and therefore the need to turn to foreign studies is emphasized, in which loneliness is considered as an emotional experience, and solitude as a life situation. The authors come to the conclusion that the experience of positive loneliness can be facilitated by the creation and modeling of situations of solitude that have a number of characteristics, including the presence of control on the part of the person, facilitating the discovery of his desire for self-understanding and the disclosure of spirituality.

Keywords: loneliness, field of loneliness, fencing zone, zone of withdrawal, acceptance of loneliness, positive loneliness, non-positive loneliness, autocommunication, solitude, situation of solitude.

Проблема переживания одиночества является одной из ключевых в психологии. Еще с начала прошлого века она стала объектом изучения в работах зарубежных авторов (например, З. Фрейда, Л. Пепло, Д. Перлмана, А. Маслоу, К. Роджерса и других), о чем говорит большое количество подходов к его пониманию (Маслоу, 2008; Перлман, 1989; Роджерс, 1986; Фрейд, 1991). Так, представители психодинамического направления трактовали одиночество как особый комплекс, образованный определенными чертами личности, например, нарциссизма, агрессивности, формирующийся уже в детстве. С позиции когнитивного подхода человеческое одиночество определяется комплексом определенных чувств в совокупности с низкой самооценкой. Сторонниками этого направления отмечено, что, чем больше человек думает о своем одиночестве, концентрируется на своих внутренних переживаниях, тем более возрастают шансы на реализацию данного явления в жизни. В феноменологической модели одиночество рассматривается как отчуждение личности от ее истоков, особая форма самовосприятия, острая форма самосознания. Эти формы выражаются в том, что человек не может найти баланс между требованиями общества и своими собственными стремлениями. Такой разлад заставляет личность страдать и отдаляться от окружающих людей. Однако, не всегда такое отдаление носит деструктивный характер. В некоторых случаях человек, принимая свои черты, отличающие его от остальных, не страдает, а находит в этом повод к созданию новых общественных идеалов. С точки зрения гуманистического подхода одиночество предстает необходимым условием становления нравственного самосознания, т.е. естественной потребностью человека.

Многообразие подходов в зарубежной психологии позволило в дальнейшем подойти к изучению проблемы переживания одиночества и отечественным психологам (например, Л. И. Старовойтовой, Ж. В. Пузановой, Н. Е. Покровского и другим) (Покровский, 2008; Пузанова, 1998; Старовойтова, 1995). В их трудах одиночество определяется изолированной жизнедеятельностью личности, которая сопровождается дисбалансом между желаемым и достигнутым качеством социального общения; оно связано с кризисом межличностного общения, т.е. большинство из тех связей, которыми обладает человек в социуме, не обеспечивают ему взаимопонимания с другими людьми; утверждается, что одиночество не способно полностью исчезнуть из жизни человека.

Принимая во внимание тот факт, что в психологии до настоящего времени нет единого мнения по поводу того, к чему стоит относить одиночество (к разряду чувств, процессов или состояний), а также учитывая многообразие подходов к его пониманию, на основе их анализа нами дается следующее рабочее определение понятия одиночества:

Одиночество – это психическое состояние, при котором те или иные сочетания внешних (изменения в обществе, в особенности негативные, ситуации-«толчки», оказывающие сильное влияние на человека, отсутствие круга общения, определенные требования со стороны общества) и внутриличностных (потребности, стремления, черты характера, отсутствие привязанности, заниженная самооценка) факторов приводят личность к ограждению при ведущей роли внешних факторов или отстранению при ведущей роли внутриличностных факторов себя от окружающей действительности.

В основе переживания одиночества лежит внутриличностный конфликт. В узком смысле он возникает при желании одновременно удовлетворить потребность в том, чтобы остаться наедине со своими мыслями, и потребность в разделении переживаний с другими людьми. В широком смысле он представляет собой разбалансировку механизмов идентификации и отчуждения. Ссылаясь на П. Г. Гасанову, можно сказать, что человек идентифицирует себя с тем, что оказывается для него понятным, близким и отстраняется от того, что кажется непонятным, чужим (Гасанова, 2017). Выяснить, что чем является, можно только во взаимодействии с внешним миром, в частности устанавливая взаимоотношения с другими людьми. Это представляет собой лишь внешнюю, или физическую, объективную сторону переживания одиночества, оказывающую влияние на психическое состояние личности. Представляется возможным предположить, что за данную сторону

отвечает механизм идентификации, лежащий в основе диффузного одиночества, ибо он подразумевает под собой слияние с кем- или чем-либо извне. Однако из вида упускается другая сторона – внутренняя, субъективная, или психологическая, а именно познание «Я» и защита его границ от внешнего воздействия, за что отвечает механизм отчуждения, являющийся ведущим при переживании отчуждающего одиночества. Поскольку познание «Я» происходит без оторванности от взаимодействия с миром, а потребность в слиянии с кем- или чем-либо извне так или иначе приводит к расширению границ «Я», то возникает мысль о зависимости механизмов идентификации и отчуждения друг от друга, и потому стабильное психическое состояние личности может обеспечиваться балансом этих двух механизмов.

Выделяя внешнюю и внутреннюю сторону переживания одиночества, мы можем ясно увидеть соотношение механизмов идентификации и отчуждения, разворачивающееся в соответствующих плоскостях, образующих так называемое «поле одиночества». Однако, возвращаясь к данному нами определению одиночества, в этом поле представляется возможным выделить две зоны – ограждения и отстранения. Личность входит в зону ограждения в ситуациях, когда она оказывается не в силах осуществлять взаимодействие с окружающим миром. Бессилие приводит к разрыву, временному или длительному, с внешним миром, ставит перед человеком вопрос об уверенности в необходимости возобновить социальные связи (Полякова, 2009). Если подобной уверенности нет, человек навязчиво, неосознанно стремится к людям, что размывает границы его «Я», делает их открытыми для заполнения душевной пустоты. Именно навязчивое стремление к людям заставляет человека принять факт своего одиночества, что является одной из важных задач развития личности, поскольку это открывает возможность для выбора собственного жизненного пути. Однако страх встречи с собственным одиночеством влечет страх встречи с самим собой (Осин, 2013).

Разрабатывая собственный подход к пониманию одиночества, с целью обогащения психологического знания и в попытках отойти от устоявшегося понимания одиночества как проблемы, мы предполагаем, что принятие одиночества является основанием для выделения двух его видов – непозитивного и позитивного, позволяющих подойти к пониманию одиночества как ценного ресурса. Наиболее распространенные в психологии классификации видов и типов одиночества (С. Г. Корчагиной, Г. Р. Шагивалеевой, Д. И. Янга) «высвечивают» зависимость человека от внешнего мира, подчеркивая, что одиночество выступает как побочный эффект в следствии невовлеченности человека в связи с ним (Корчагина, 2005; Корчагина, 2008; Лабиринты одиночества, 1989; Осин, 2013; Шагивалеева, 2007). Однако не всякая вовлеченность позволяет обеспечить человека всем для него необходимым, именно поэтому важно определить, что одиночество может дать человеку.

На наш взгляд, непозитивное одиночество переживается человеком тогда, когда он оказывается бессильным в том, чтобы установить или продолжить контакты с окружающим миром. Границы «Я» оказываются доступными для всех, потому даже при отсутствии взаимодействия с людьми он, словно губка, впитывает все, что происходит вокруг него, таким образом теряя себя, не понимая, что из всего этого есть именно его «Я». Нахождение в таком бессильном состоянии продолжается до тех пор, пока человек не пресыщается всей полученной извне информацией, что заставляет его взять своеобразную паузу. В таком состоянии происходит осознание своего одиночества, констатация факта, что именно на данный момент человек находится не столько один, без никого, сколько сам с собой. Таким образом, принятие одиночества осуществляется через принятие того факта, что попытки выстроить связи с внешним миром не приносят положительных результатов, однако это не становится для человека проблемой.

Человек, переживающий непозитивное одиночество, на наш взгляд, может характеризоваться инертностью, пассивностью. Д.А. Леонтьев и Е.Н. Осин отмечают, что такие «люди могут выглядеть слабыми, неудачниками» (Осин, 2013, с. 58). Мы предполагаем, что это может быть обусловлено тем, что человек ограничивается лишь принятием своего одиночества. Он оказывается не способен проделывать внутреннюю работу над собой, смиряется с положением своих дел, не испытывая при этом отрицательных эмоций, дискомфорта от пребывания в данном состоянии, потому одиночество на этом этапе не кажется ему разрушающим, угрожающим.

Однако одного лишь принятия одиночества оказывается недостаточно для раскрытия его конструктивного характера.

Говоря о принятии одиночества как об открывающихся перед личностью выборах жизненного пути, можно предположить, что человек, переживающий непозитивное одиночество, столкнется с необходимостью «выйти из паузы» и таким образом перейти в зону отстранения. Иными словами, переход в зону отстранения осуществляется тогда, когда человек, принявший факт своего одиночества, не просто удовлетворен своим состоянием, а готов поставить перед собой цель и прикладывать усилия для ее реализации. Принимая во внимание недостаточность внутренних ресурсов, что может быть объяснено неудачными попытками выстроить контакты с кем-либо из окружающих, порождающими риск вновь столкнуться с отрицательным результатом, человеку остается анализировать имеющийся опыт. На наш взгляд, человек, делая такой выбор, переходит не только на новый уровень переживания одиночества, позитивного, но и на новый уровень личностного развития.

Д.А. Леонтьев и Е.Н. Осин, ссылаясь на В.В. Мацуту, считают, что «основой связи одиночества с личностным развитием может служить аутокоммуникация», одним из важных аспектов которой является переработка и интеграция собственного опыта (Осин, 2013, с. 57). С.Ю. Головин, В.А. Толочек подчеркивают, что опыт является результатом взаимодействия с внешним миром, представляющим собой совокупность накопленных знаний, умений, навыков, представлений, открытий в процессе осуществления деятельности; С.Б. Давлетчина выделяет внешний опыт, под которым понимаются приобретенные формы поведения, и внутренний, под которым подразумеваются психические качества, свойства и особенности личности (Головин, 2007; Давлетчина, 2005; Толочек, 2005). Принимая во внимание указанные подходы к пониманию опыта, представляется возможным предположить, что процессы его переработки и интеграции проходят через два канала. Первый канал переработки и интеграции представляет собой оценку личностных качеств и фиксацию произошедших личностных изменений. Так перед человеком стоит задача сравнить себя прошлого и себя настоящего. Второй канал переработки и интеграции связан с оценкой взаимодействия с другими людьми с учетом зафиксированных личностных изменений (подразумевает способность личности посмотреть на знакомые ситуации с новой, непривычной стороны). Итогом переработки и интеграции собственного опыта, на наш взгляд, становится принятие, признание личностью своих внутренних изменений и совершенствование «Я».

Мы предполагаем, что переживание позитивного одиночества связано со способностью человека анализировать, обобщать, отмечать результаты внутренней работы над собой, поддерживать динамику своего развития. Данное состояние, описанное П.Г. Гасановой как позитивное по проявлениям и конструктивное, с точки зрения личностного роста, может обозначаться синонимичным ему понятием – уединением (Гасанова, 2017). Одним из главных условий его проявления является «наличие чувства сохранности собственного «Я» и способность почувствовать угрозу его потери», лежащие в основе психологической устойчивости, определяющей способность человека к самоизменению (Гасанова, 2017, с. 34). Исходя из этого позитивное одиночество будет рассматриваться нами с существующих на настоящее время точек зрения на проблему уединения.

Особую ценность в этом плане представляет исследование К. Лонга и его коллег, которое позволило выявить положительные аспекты уединения (Long, 2003). К ним отнесены анонимность, креативность, внутренний покой, переживание интимности и близости, решение личных проблем, самопознание и духовность. Уединение как анонимность подразумевает под собой способность человека действовать без ориентации на социальные стандарты и мнение других людей. Уединение как креативность раскрывается через стимуляцию появления новых идей, новаторских способов самовыражения от искусства и интеллектуальной деятельности до причудливых мечтаний, имеющих определенную цель. Уединение как внутренний покой позволяет человеку чувствовать себя спокойно, расслабленно, свободно от давления повседневной жизни. Уединение как переживание интимности и близости дает возможность почувствовать человеку себя особенно близко к значимому другому (например, к отсутствующему другу, умершему родственнику и пр.). Уединение как решение личных проблем дает возможность подумать о конкретных проблемах и путях их преодоления. Уединение как самопознание подразумевает под собой сосредоточение

внимания на себе для получения представлений о своих ценностях, сильных и слабых сторонах. Уединение как духовность позволяет человеку испытывать мистический опыт (например, ощущение преодоления повседневных забот, причастность к чему-то большему по сравнению с самим собой), который можно интерпретировать как в религиозном контексте (например, близость к Богу), так и в светском (например, гармоничные взаимоотношения с обществом).

Как отмечают С.А. Ишанов, Е.Н. Осин и В.Ю. Костенко, в психологии, особенно отечественной, различению понятий одиночества и уединения уделяется не так много внимания, в связи с чем для разрешения данного вопроса целесообразно опираться на работы зарубежных исследователей, которые под одиночеством понимают эмоциональное переживание, а под уединением – жизненную ситуацию (Ишанов, 2018). Возвращаясь к исследованию К. Лонга, упомянутую трактовку уединения можно дополнить следующими важными характеристиками: во-первых, уединение представляет собой такую ситуацию, которая находится под контролем человека, во-вторых, она способствует повышению самопонимания, самообновлению и дает возможность для творчества, в-третьих, оценивается как более духовая в сравнении с теми ситуациями, в которых отражен негативный опыт человека от пребывания в одиночестве (Long, 2003). Таким образом, мы можем предположить, что создание ситуаций уединения способствует переживанию именно позитивного одиночества.

Одной из общих и наиболее важных задач в рамках рассмотрения выше поставленного вопроса становится определение того, каким образом мы можем создать ситуацию уединения. Для этого, на наш взгляд, необходимо вновь обратиться к указанным выше ее характеристикам.

Рассматривая ситуацию уединения как ситуацию, находящуюся под контролем человека, мы можем выделить два аспекта. Первый состоит в определении понятия «контроль». Обращение к толковым словарям позволяет трактовать его как проверку, целенаправленное наблюдение, учет (Даль, 1998; Ожегов, 2010). Контроль выполняет диагностическую функцию, позволяя придерживаться человеку направления, избранного для достижения конкретной цели. Здесь, на наш взгляд, целесообразно сделать акцент на создании необходимых условий для грамотной реализации данной функции, в общем виде которые направлены на минимизацию отвлекающих факторов. Второй аспект контроля может заключаться в наличии у человека представлений о том, что именно он может контролировать, что именно он может изменять и что напрямую зависит от него. Учет объективных обстоятельств, своего состояния позволяет человеку качественно и количественно определить влияние внешних и внутренних факторов на решение конкретной жизненной задачи. Обобщая изложенное, можно сказать, что контроль в ситуации уединения необходим для получения информации об окружающей действительности, а именно о протекании жизненной ситуации, характере стоящей проблемы, и о том, как человек реагирует на нее и какие у него есть ресурсы для ее решения.

Другой характеристикой ситуации уединения является раскрытие перед человеком возможности для самопонимания. Зачастую данный термин употребляют в качестве синонима самосознания или самопознания. Большой вклад в разрешение этого вопроса внесли работы Б.В. Кайгородова, предложившего свою концепцию самопонимания, которое определяется как «постижение человеком смысла своего существования, в результате которого происходит когнитивное и эмоциональное согласование продуктов самосознания и реальности» (Цит. по: Айдинова, 2022, с. 476). Продуктами самосознания, по мнению исследователя, выступают «Я-концепция» (знания и представления человека о себе) и «Я-образ» (то, на основе чего у других людей складываются знания и представления о человеке; то, что человек готов предоставить о себе для окружения) (Кайгородов, 2014). Оказываясь в той или иной реальной жизненной ситуации, человеку важно установить баланс между представлениями о себе и стоящей перед ним задачей, что требует учета внешних условий, поскольку «понять себя можно только в контексте мира» (Кайгородов, 2014, с. 81). На наш взгляд, подобного рода согласование позволяет человеку открывать новые смыслы в том, что ранее человеку было доступно о себе. Это согласуется с точкой зрения В.В. Знакова, который выделял их в качестве результата самопонимания (Минюрова, 2013, с. 24). Так, ситуация

уединения способствует формированию более четких, ясных представлений о себе, своих качествах, личностных характеристиках не только за счет дополнения, обновления уже имеющейся информации, но и за счет стремления человека к подобного рода внутренним изменениям.

Ключевое место в рассмотрении ситуации уединения отведено духовности, точнее оценке подобной ситуации как духовной. Этимологический разбор понятий «духовность» и «духовный» проводится нами через понятие духа, которое, согласно толковому словарю С.И. Ожегова, трактуется как начало, определяющее поведение и действия человека; как некая внутренняя сила; как истинный смысл, истинное содержание чего-либо (Ожегов, 2010). Можно предположить, что выделенные трактовки в целом соотносятся с рассмотренными выше характеристиками ситуации уединения и включают в себя их содержание, из чего следует заключение о том, что духовность является не только интегрирующим, объединяющим понятием в рамках поставленного вопроса, но и главной характеристикой ситуации уединения. Также исходя из этого, духовность в контексте изучаемой проблемы, на наш взгляд, представляет собой свойство человека находиться в мысленном диалоге с окружающей действительностью, осмысляя ее и себя в ней. Таким образом, ситуация уединения способствует раскрытию в человеке данного свойства.

Рассмотрение этих характеристик ситуации уединения позволяет нам понять, на что она направлена и чему способствует. Однако, возвращаясь к вопросу о создании, моделировании ситуации уединения, мы предполагаем, что важную роль в этом процессе играют характер той или иной психологической проблемы, жизненной ситуации, в которой оказался человек, и его личный опыт, внутренняя работа с которым (а именно его переработка и интеграция), как нами уже ранее было сказано, лежит в основе переживания позитивного одиночества. Психологической проблемой определяется доминирующая характеристика ситуации уединения, т.е. та, на которую делается упор – на контроль над стоящей проблемой, на стремление к изменению обстоятельств и своего отношения к ним или на все сразу, а от того, как моделируется ситуация уединения, зависит протекание процессов переработки и интеграции опыта.

На данный момент представляется возможным выдвинуть предположение о том, что характеристики ситуации уединения могут выступать в роли факторов, оказывающих благоприятное влияние на протекание процессов переработки и интеграции опыта. Наличие контроля, стремление к самопониманию, раскрытие духовности, как некое «обязательное содержание» ситуации уединения, повышают эффективность данных процессов, т.е. позволяют человеку получить максимально эффективный результат (разрешение психологической проблемы) при наименьших затратах, а именно временных и психологических. Под психологическими затратами мы понимаем внутренние силы и ресурсы человека, которые уходят на анализ, обобщение результатов внутренней работы над собой. Исходя из этого, нами может быть выделена еще одна немаловажная характеристика ситуации уединения – комфортность, или безопасность. При обращении к своему опыту человеку необходимо чувствовать, что «встречи» с теми или иными событиями из прошлого не окажутся для него травматичными, не заставят глубоко переживать негативные эмоции. Так ситуация уединения создает особое пространство для человека, в котором он может взаимодействовать с самим собой, - пространство аутокоммуникации, где разворачивается внутренний диалог.

В.В. Мацута выделяет внутри процесса аутокоммуникации три взаимосвязанных уровня, которые нам представляется возможным соотнести с характеристиками ситуации уединения. Так, «санкционирующая аутокоммуникация», отвечающая за совершение человеком выбора и принятие решений, отражает его стремление к достижению конкретной цели путем оценки каждого возможного выбора, каждого возможного решения той или иной проблемы, что согласуется с функциями контроля. «Смыслопостигающая аутокоммуникация», придающая поведению и деятельности человека осмысленности и раскрывающая ему их смыслы, имеет связь с самопониманием. И, наконец, «ноэтическая аутокоммуникация», как форма духовной работы человека, дающая возможность постичь собственную сущность, полностью соответствует духовной составляющей ситуации уединения (Мацута, 2010, с. 9-10). Обобщая вышеизложенное, мы можем прийти к выводу о том, что особенности протекания процессов переработки и интеграции опыта человека могут сказываться на доминировании того или иного уровня аутокоммуникации.

Подводя итог, мы приходим к следующему: поскольку переживание позитивного одиночества становится возможным в ситуации уединения, его потенциал для решения психологических проблем личности оказываются связаны с описанными нами выше аспектами моделирования подобной ситуации. Более глубокому анализу поставленного вопроса будут посвящены наши дальнейшие исследования.

Библиографический список

1. Айдинова М. П. Самопонимание личности в юношеском возрасте // Вопросы устойчивого развития общества. 2022. № 6. С. 474-480.
2. Гасанова П. Г. Психология одиночества / П. Г. Гасанова, М. К. Омарова. Киев : Финансовая рада Украины, 2017. 76 с.
3. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика. 2-е издание, переработанное и дополненное. Минск : Харвест, 2007. 976 с.
4. Давлетчина С. Б. Словарь по конфликтологии. Улан-Удэ : ВСГТУ, 2005. 100 с.
5. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. / В. И. Даль. Репр. Воспроизв. Изд. 1912-1914. Т. 2. Москва : Цитадель, 1998. 2030 с.
6. Ишанов С. А. Личностное развитие и качество уединения / С. А. Ишанов, Е. Н. Осин, В. Ю. Костенко // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 1. С. 30-40.
7. Кайгородов Б. В. Самопонимание как процесс согласования человеком представлений о себе и окружающем мире / Б. В. Кайгородов, И. А. Еремицкая // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 4. С. 80-88.
8. Корчагина С. Г. Генезис, виды и проявления одиночества. Москва : Московский психолого-социальный институт, 2005. 196 с.
9. Корчагина С. Г. Психология одиночества. Москва : Московский психолого-социальный институт, 2008. 228 с.
10. Лабиринты одиночества : Пер. англ. / Сост., общ. Ред. Предисл. Н. Е. Покровского. Москва : Прогресс, 1989. 624 с.
11. Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. 3-е издание. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 352 с.
12. Мацута В. В. Аутокоммуникация человека: функциональный аспект : диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.01 : защищена 21.05.2010 / Мацута Валерия Владимировна. Томск, 2010. 181 с.
13. Минюрова С. А. Психология самопознания и саморазвития. Екатеринбург : Урал. Гос. пед. ун-т., 2013. 316 с.
14. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. Москва : ООО «А ТЕМП», 2010. 874 с.
15. Осин Е. Н. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 1. С. 55-81.
16. Перлман Д. Теоретические подходы к одиночеству / Д. Перлман, Л. Пепло // Лабиринты одиночества. Москва : Прогресс, 1989. С. 152-169.
17. Покровский Н. Е. Универсум одиночества: социологические и психологические очерки. Москва : Университетская книга, Логос, 2008. 192 с.
18. Полякова И. П. Влияние одиночества на внутренний мир личности и её повседневную жизнь / И. П. Полякова, Т. С. Батракова, М. Ю. Копытина // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. № 4-4. С. 35-40.
19. Пузанова Ж. В. Антропология одиночества // Социальная антропология на пороге XXI века. Москва : Изд-во МГСУ «Союз», 1998. С. 363-365.
20. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. Тексты. Москва : Издательство Московского университета, 1986. С. 200-230.

21. Старовойтова Л. И. Одиночество: социально-философский анализ: дисс. ... канд. филос. наук. Москва, 1995. 126 с.
22. Толочек В. А. Современная психология труда. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 479 с.
23. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. Москва : Наука, 1991. 456 с.
24. Шагивалеева Г. Р. Одиночество и особенности его переживания студентами. Елабуга : Изд-во ОАО «Алмедиа», 2007. 157 с.
25. Long C. R. Solitude experiences: Varieties, settings, and individual differences / C. R. Long, M. Seburn., J. R. Averill., T. A. More // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2003. С. 578–583.

УДК 159.9

М.Р. Арпентьева, П.В. Меньшиков

ПРОБЛЕМА МЕТАКОГНИТИВНЫХ ФЕНОМЕНОВ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Аннотация. Значительный вклад Ярославской школы психологии в изучении проблем постижения человеком себя и мира связан с исследованием метакогнитивных феноменов. Представления исследователей этой проблемы (Карпов А. В., Карпов А. А., Кашапов М. М., Скитяева И. М. и др.) оказали существенное влияние на современную психологию метакогнитивных процессов и психологию в целом. Это влияние прослеживается, в частности, в работах Петербургской, Московской, Калужской, и многих иных школ психологии.

Ключевые слова: Ярославская школа психологии, психология метакогнитивных процессов, метакогнитивные структуры, метакогнитивные процессы, метапознание, рефлексия, опыт, бытие, ценности.

M.R. Arpentieva, P.V. Menshikov

THE PROBLEM OF METACOGNITIVE PHENOMENA IN MODERN PSYCHOLOGICAL SCIENCE

Abstract A significant contribution of the Yaroslavl school of psychology in the study of the problems of man's understanding of himself and the world is associated with the study of metacognitive phenomena. The ideas of the researchers of this problem (Karpov A. V., Karpov A. A., Kashapov M. M., Skityaeva I. M. and others) had a significant impact on the modern psychology of metacognitive processes and psychology in general. This influence can be traced, in particular, in the works of St. Petersburg, Moscow, Kaluga, and many other schools of psychology.

Keywords: Yaroslavl school of psychology, psychology of metacognitive processes, meta-cognitive structures, meta-cognitive processes, meta-cognition, reflexion, experience, being, values.

Значительный вклад Ярославской школы психологии в изучении проблем постижения человеком себя и мира связан с исследованием метакогнитивных феноменов. Представления исследователей этой проблемы (Карпов, 2017; Карпов, 2016; Карпов, Карпов, 2015; Карпов, 2015; Карпов, 2018; Карпов, Скитяева, 2005; Метакогнитивные основы ..., 2012; Кашапов, Серафимович, 2020; Кашапов, Серафимович, Огородова, 2015; Кашапов, Скворцова, 2003; Шадриков, 2021 и др.) оказали существенное влияние на современную психологию метакогнитивных процессов и психологию в целом. Это влияние прослеживается, в частности, в работах Петербургской, Московской, Калужской, и многих иных школ психологии. Интеграция идей Ярославской, Московской и Калужской психологических школ в этой области тесно связана с разработкой представлений о понимании как феномене человеческого бытия, о ключевой ролик метакогнитивных, рефлексивных процессов в формировании и развитии понимания (Арпентьева, 2015; Арпентьева, 2018; Меньшиков, Арпентьева, 2022; Arpentieva, 2017). Кроме того, важным направлением развития психологии метакогнитивных процессов калужскими специалистами стала педагогическая

психология метакогниций (Савин, Фомин, 2014; Фомин, 2015; Фомин, 2019), исследования метакогниций в дидактической коммуникации (Меньшиков, 2014; Меньшиков, 2021; Меньшиков, 2020; Арпентьева, 2022; др.), а также систематически, ежегодно проводимые, благодаря усилиям Е.И. Горбачевой, в Калуге научно-практические конференции, посвященные данной проблематике (Арпентьева, Горбачева, Фомин и др., 2016, Арпентьева, Горбачева, Фомин и др., 2017 и др.).

Метакогнитивные структуры, опыт формируются и развиваются постольку, поскольку человек сталкивается с непривычными и неизвестными, чуждыми и неприятными, выводящими из равновесия и разрушительными для него как системы когниций ситуациями, людьми и объектами, интенсифицирующими рефлексивный и преобразующий (регулятивный) поиск нового понимания и нового способа действия в ситуации (Карпов, 2017; Карпов, 2016; Карпов, Карпов, 2015; Карпов, 2015; Карпов, 2018; Метакогнитивные основы ..., 2012; Кашапов, Серафимович, 2020; Перикова, Ловягина, Бызова, 2020; Чернявская, Сидорова, 2020, Шадриков, 2021). Он (транс)формируется в контексте различных компонентов и страт опыта жизнедеятельности: как опыта «Я», Своего / Близкого, и «не-Я», Чужого / Чуждого. Начиная с духовно-ценностных ориентаций и заканчивая отдельными актами познавательного, эмоционального и поведенческого уровней, начиная с собственных тела, души, духа, личностных, межличностных, профессиональных и т.п. аспектов и подструктур и завершая таковыми в жизнедеятельности других людей, животных и растений, природой и мирозданием в целом. Поэтому можно сказать, что метакогнитивный опыт, сформированные метакогнитивные структуры и протекающие метакогнитивные процессы выступают показателями того, сколько и как трудных, кризисных жизненных ситуаций человек встретил и преодолел, насколько многообразным и разноуровневым был его опыт конфликтов, травм и иных страданий, с которым ему пришлось столкнуться и пройти как стресс или дистресс: «у каждого святого есть прошлое, у каждого грешника есть будущее» (Арпентьева, 2018, Арпентьева, 2019). Метакогнитивный опыт дает возможность пересмотреть и реинтегрировать текущий и прошлый человеческий опыт в более или менее целостную, доступную пониманию, внутренне (индивидуально) и внешне (социально) значимую и непротиворечивую и «действительно-действительную» систему, с помощью которой человек может успешно предотвращать и/или преодолевать последующие трудные ситуации, разрешать жизненные задачи, встречающиеся на его пути и пути остальных, даже если они существенно выходят за границы имеющегося опыта (Имомалиева, 2020; Савин, Фомин, 2014; Серафимович, Базанова, 2017; Фомин, 2015; Фомин, 2019). Метакогниции, обращенные к универсалиям жизнедеятельности, помогают предвосхитить вероятные события и найти действенные способы их преобразования. В этом смысле специалист помогающей / антикризисной / поддерживающей развитие службы (социальный работник, педагог, психолог, медицинский работник, педагог и т.п.) представляет собой субъекта, метакогнитивный опыт которого нужно дополнить и структурировать, для чего специалист должен столкнуться со многими кризисными и непонятными, чуждыми и неразрешимыми ситуациями на своем и чужом жизненном пути, интегрировать опыт этих ситуаций для того, чтобы в будущем смочь успешно помогать себе и другим. Поэтому специалист не может и не должен довольствоваться тем, что предлагает ему «common sense», в том числе «common sense» квазипрофессиональный: устремленность к реальности требует корректировки и дополнения имеющегося понимания себя и мира, побуждают к исследованию «контекстов контекстов», а не только «текстов» жизненных ситуаций (Бейтсон, 2000). Задача специалиста – выявить и преодолеть «эффект пиццы» (Bharati, 1980) в своей жизни, найти место и время каждого явления, расположив его там, где оно «должно быть»: где «так-бытие», «мое-бытие» и «договорное бытие» оказываются в большей или меньшей соответствии и непротиворечивости. Новый опыт, новый кризис, новая проблема или конфликт напоминают о недостаточности старого понимания и способа регуляции активности.

Помимо этого, отечественная психология метакогнитивных процессов тесно связана с зарубежной. В рамках зарубежной модели отмечается, что метакогнитивные феномены в жизни человека формируются, применяются и трансформируются в течение всей его жизни, в том числе как суммарный опыт (субъективный, внутренний опыт) работы и протекания остальных структур и процессов постижения себя и мира (Applied Metacognition. 2009; Belikova, Pronenko, 2023;

Bozorgian, Shamsi, 2023; Metacognition and Education, 2023). Это предполагает огромное разнообразие метакогнитивных структур и процессов: начиная с уровня духовных ценностей и образа жизни и заканчивая отдельными компонентами - актами и операциями когнитивной, эмоциональной, поведенческой сфер. Феноменология метакогнитивных процессов и структур затрагивает самые разные сферы жизнедеятельности, наиболее отчетливо проявляясь в межличностном общении и обучении: и там, и там как наиболее важная стоит задача понимания, а также – сверки пониманий, задача соотнесения подчас принципиально разных способов осмысления реальности и ее фрагментов. Именно в этом – соотнесении, сверке, и состоит, на наш взгляд, сущность метакогнитивных процессов, работы метакогнитивных структур, что подчеркивается и в российской, и в зарубежной традициях и школах (Арпентьева, Горбачева, Фомин и др., 2016, Арпентьева, Горбачева, Фомин и др., 2017; Карпов, Скитяева, 2005; Belikova, Pronenko, 2023; Mokhtari, Reichard, 2002; Ohtani, Hisasaka, 2018; Shehzad, et al., 2020). Названия метакогниций при этом могут быть весьма различны: они называются рефлексией или саморефлексией, умением учиться или умение учить, обучением второго (третьего или даже четвертого) типа, саморегулируемым или развивающим обучением. Исследователи во всем мире отмечают при этом, что метакогниции возникают как феномены многостороннего и глубинного, в том числе интимно-личностного или высокозначимого для индивида учебно-профессионального контакта или задаются образовательной или иной задачей, связанной с такими феноменами как концентрация (внимания), воля и самоуправление (Bozorgian, Shamsi, 2023; Metacognition and Education, 2023; Sun, Zhang, Carter S, 2021; Thiede, Anderson, Therriault, 2003; Zhang, Zhang, Zhang, 2021). Метакогниции естественным образом возникают как результат столкновения с опытом нового, необычного, противоречащего опыту и практически никогда не иницируются, если субъект удовлетворен наличной ситуацией, собой и другими людьми (Mokhtari, Reichard, 2002; Ohtani, Hisasaka, 2018; Wang, Zhang, Hamilton, 2023). Метакогнитивное развитие, таким образом, свидетельствует о богатстве жизненных перипетий, с которыми столкнулся человек на всех планах своего бытия: «у каждого святого есть прошлое, у каждого грешника – будущее». Нарращивание метакогнитивных компонентов позволяет человеку значительно сокращать усилия по переработке смысловой информации о себе и мире, упрощать переработку и связывать воедино порой абсолютно разные явления, понятия, контексты, теории и т.д. (Applied Metacognition. 2009; Shehzad, et al., 2020; Sun, Zhang, Carter S, 2021; Thiede, Anderson, Therriault, 2003; Wang, Zhang, Hamilton, 2023; Zhang, Zhang, Zhang, 2021). «Интегрирующее упрощение», сведение многообразия мира в набор более или менее целостных и непротиворечивых мета-концептов, отработка эффективных мета-стратегий постижения себя и мира, позволяет человеку не просто эффективно, но продуктивно жить и действовать в мире, наполненном неопределённостями и непонятностями, болью и страданиями, «чуждостями» и невозможностями. Последнее – особенно важно: то что, было невозможно на одном уровне, становится возможным и желательным на другом: зная это, подспудно вылавливая эти аспекты из опыта «третьего» и «четвертого типов» в обучения (Бейтсон, 2000), человек стремится ко все большему усложнению, и, вместе с тем, оптимизации, упрощению своего понимания: картине себя и мира, которая позволит сущности видеть сущность, то есть «стать прозрачной», транспарентной по отношению к себе и миру, сохранять непрерывность и целостность в самые разные периоды жизни, не вопреки, а благодаря изменениям, усложнениям и упрощениям, перенестрациям и иным процессам бытия. Такого рода развитие понимания дает возможность постижения сущностных взаимосвязей и/или текучих процессов мира – в целостности, неоднородности и «фрактальном» единстве, изменчивости и постоянстве, тотальной взаимосвязи - взаимозависимости.

Во всех этих случаях стоящая перед субъектом задача на понимание активизирует, помимо процедур исследования собственно содержания понятий и образов, процедуры сопоставления 1) их структурных взаимосвязей внутри фреймов и связанных с понятием или образом поведенческих паттернов, 2) процедур формирования и трансформации содержательного и структурного знания, заключенного в данном образе или понятии. Таким образом, метакогнитивные структуры и процессы, условно говоря, могут быть двух типов: отражающие задачи понимания в отношении структурных взаимосвязей (вне и внутри) понятий, и отражающие процедурные аспекты суще-

ствования и изменения содержания и структуры понятий. Условность раскрывается на этапе сопоставления: субъект узнает, что содержание, структурные связи и процессы получения знания об объекте тесно связаны между собой. Примером является межличностное общение, в котором понимание себя, другого человека и ситуации взаимодействия с ним представляют собой единый комплекс, трансформация одного из компонентов которого автоматически приводит к трансформации остальных (Applied Metacognition. 2009; Арпентьева, Горбачева, Фомин и др., 2016, 2017; Metacognition and Education, 2023).

Метакогнитивные процессы дают человеку представление о существенных и существенных взаимосвязях различных феноменов мира, тех понятий и образов, которые он сформировал в конкретной ситуации. Контекстность, эмерджентность (возникающий в ситуации познания или общения характер), релятивность понимания демонстрируют субъекту множественность миров его жизни, ее текучесть. Жизненный мир представляет собой, по сути, не гарантированное и фиксированное объективно данное, не произвольно декларируемое субъективное, не соотносящееся ни с другими, ни с ситуацией, а принятое на веру и возникающее в результате согласования с конкретными субъектами и в конкретной ситуации, межсубъектное представление. В том представлении образы и понятия соотносятся так, чтобы обеспечить человека пониманием - задач его деятельности, в том числе, обучения и общения (Belikova, Pronenko, 2023; Bozorgian, Shamsi, 2023; Carr, Taasoobshirazi, 2008; Dunlosky, & Metcalfe, 2009; Flavell, 1979; Stankov, 2000; Swanson, 1990; White, 2005).

Качественные трансформации деятельности связанные с трансформациями понимания и способа действия человека в отношении себя и другим людям, изменением ситуации взаимодействия, предполагают активизацию метакогнитивных процессов и трансформацию метакогнитивных структур. Незрелость метакогнитивных процессов и структур порождает дезориентации иллюзий и неполного понимания, отказ от деятельности или взаимодействия с людьми или миром, в некоторых случаях – нарушение отношений человека с самим собой и миром. Так, при столкновении с «немыслимым» или «невозможным» ранее, человеку приходится пересматривать порой весь жизненный опыт: к чему он не всегда готов и стремится обойти, заменив пересмотр чужими мнениями, подтверждающими его прошлое. В такие моменты типичен застой, тупик или коллапс, связанный с 1) попытками освоить новый способ обучения, то есть осознать существование и освоить метакогнитивные процедуры, 2) попытками уточнить имеющееся понимание или отбросить обнаруженные в этот момент метакогнитивные иллюзии и ошибки познавательной деятельности: от познавательной ригидности до переоценки своих когнитивных способностей.

Неуверенность как обратная сторона когнитивного оптимизма и самоуверенности сопровождается осознанием множественности и изменчивости жизненных миров: миров жизнедеятельности самого себя и других людей. Осознание множественности и изменчивости жизненных миров ставит человека в позицию исследователя, актуализирует творческое осмысление и преобразование миров, приводит к формированию нового, более свободного и более ответственного, уважительного отношения к себе, людям, своей жизни в целом. Напротив, представление о стабильно существующем мире с закрепленными значениями понятий, когнитивная простота, самоуверенность в существовании единственно правильного способа осмысления мира, связаны с закрытостью, несвободой, и неуважением к себе и окружающему миру. Ригидное сознание ограничивает и свой, и чужой мир, пытаясь навязать миру усвоенные смыслы, лишит мир, ради сохранения иллюзии контроля над ним, подвижности и текучести. При попытках принудить себя и других сохранять старое понимание идентичность фрагментируется, становится противоречивой, активно работает эффект Д. Даннинга – Дж. Крюгера (Kruger, David, 1999). При попытках объяснить происходящее жизнь упрощается, часто используются когнитивные эвристики и схемы, позволяющие не совершать «лишних» с точки зрения субъекта действий. При попытках интерпретации жизнь воспринимается в ее сложности, осознаются неизбежные конфликты между пониманиями разных людей и провалы в собственном понимании. При попытках диалога человек стремится избегать иных неточностей, связанных с некорректным применением метакогнитивных «привычек, эвристик» и т.п. Таким образом, собственно понимание возникает не сразу: для субъекта с

неразвитыми метакогнитивными структурами и процедурами характерна скорее имитация понимания. Обучение и общение строятся на основе воспроизведения имеющихся образов и понятий, характерный «псевдообмен» проявляется в феноменах «зазубривания» учебного материала и присвоения подчас разрозненных представлений о тех феноменах реальности, с которыми субъект встречается впервые, но вынужден будет встретиться далее. В обоих случаях речь идет о принудительном характере присвоения новых знаний.

Для субъекта, обращенного к анализу структурных взаимосвязей своих и чужих репрезентаций, ведущим модусом познания и общения является интерес: поиск нового и ценностное отношение к нему. Творческое восприятие реальности как поля своей и чужой жизнедеятельности проявляется в стремлении осмыслить учебный материал в его взаимосвязях, в контексте, сформировать собственное, оригинальное представление о себе и окружающем мире. Идея саморазвития в этом случае является ведущей, в случае общения проявляется как идея взаимообмена и взаимного развития.

Для субъекта, живущего в мире изменяющихся процессов, стратегий осмысления мира, мир предстает как игра, правила которой могут изменяться по ходу. Причем, это игра – с другим человеком, другим сознанием и его носителем: будь то группа, общество, страна, Земля, мироздание. Метакогниции естественным образом включены, в педагогическое, в психологическое, понимание мира: тот опыт заключений о мире, который специалист извлекает, суммируя опыты других, развивающихся и поддерживающих развитие и трансформацию, людей. В этом смысле его метакогниции являются профессиональными и принадлежат уже не только ему – как личности или даже партнеру, но науке и практике, профессиональному и научному сообществу, а также человечеству в целом. Таким образом, метакогниции все больше становятся достоянием человечества в целом: это особенно важно в современном мире, «легкой социальности» и фрагментированного, «лоскутного» понимания и идентичности.

В педагогической практике все эти аспекты имеют крайне важное значение, поэтому значительная доля исследований метакогниций и в Ярославской, и в Московской и в Калужской психологических школах (Арпентьева, 2015; Арпентьева, 2018; Арпентьева, Горбачева, Фомин и др., 2016; Арпентьева, Горбачева, Фомин и др., 2017; Карпов, 2017; Карпов, 2016; Карпов, Карпов, 2015; Карпов, 2015; Карпов, 2018; Карпов, Скитяева, 2005; Метакогнитивные основы ..., 2012; Кашапов, Серафимович, 2020; Кашапов, Серафимович, Огородова, 2015; Кашапов, Скворцова, 2003; Меньшиков, 2021; Меньшиков, 2020; Савин, Фомин, 2014; Фомин, 2015; Шадриков, 2021; Меньшиков, Арпентьева, 2022; Arpentieva, 2017) посвящена проблемам образования. Аналогичная тенденция просматривается и в иных исследованиях и региональных исследовательских традициях, включая новейшие зарубежные (Belikova, Pronenko, 2023; Bozorgian, Shamsi, 2023; Metacognition and Education, 2023; Mokhtari, Reichard, 2002; Ohtani, Hisasaka, 2018; Shehzad, et al., 2020; Sun, Zhang, Carter S, 2021; Thiede, Anderson, Theriault, 2003; Wang, Zhang, Hamilton, 2023; Zhang, Zhang, Zhang, 2021). Здесь, где обучение и воспитание человека как поддержка его развития, включая развитие «понимательной способности», выступают центральными, метакогнитивный плат опыта является наиболее значимым, а его исследования наиболее перспективными. Одним из ключевых выводов этих исследований является результативность «метакогнитивного» подхода к основному и профессиональному образованию (Arpentieva, 2017; Bransford, Brown, & Cocking, 2000, p. 18). Метакогнитивные практики (систематическое обращение к ним в ходе образования) повышают способность школьников и студентов адаптировать свое образование к новым контекстам и задачам (Applied Metacognition. 2009; Bransford, Brown, & Cocking, 2000, p. 12; Palincsar & Brown, 1984). Они делают это, приобретая уровень сознательного применения метакогнитивных стратегий / практик, выходящий за пределы отдельных предметов (Pintrich, 2002, p. 222), метакогнитивные практики помогают школьникам и студентам осознать свои сильные и слабые стороны как учеников, партнеров, будущих профессионалов, личностей и т. д. Ключевым элементом является признание пределов своих компетенций или способностей, а затем выяснение того, как расширить их. Те, кто знает свои сильные и слабые стороны в разных областях, с большей вероятностью будут «активно отслеживать свои стратегии и ресурсы обучения и оценивать свою готовность к конкретным задачам и действиям» (Bransford, Brown, & Cocking, 2000, p. 67).

Однако, многие люди склонны пребывать в «блаженном неведении» о своей некомпетентности, не имея понимания их недостаточности. Поэтому формирование и развитие метакогнитивных компетенций необходимо во многих контекстах, и, чтобы ученики стали «метакогнитивными», им необходимо подробно преподавать эту концепцию (Pintrich, 2002; Tanner, 2012), в течение длительного периода времени (Zohar, and David, 2009, p. 187). При этом важно понимать, что метапознание «не является универсальным» (Arpentieva, 2017; Applied Metacognition, 2009; Bransford, Brown, & Cocking, 2000, p. 19; Smortchkova, Shea, 2020), оно наиболее эффективно, когда оно адаптировано для отражения конкретных контекстов обучения конкретной темы, курса или дисциплины (Kuhn, 2000; Zohar, and David, 2009). Но школьники и студенты все же могут быть «метакогнитивно подготовлены» и могут сами подготовиться к всеобъемлющему учебному опыту, ожидаемому в конкретных контекстах (Arpentieva, 2017; Salvatori and Donahue, 2004, p. 9-14), при этом «Трудное задание» помогает учащимся обдумать и сформулировать природу трудности, а также проработать свои ответы на нее», перейдя от «сверхупрощенного» понимания к более серьезным вопросам, к признанию сложности мира. В конечном счете, метапознание требует от учащихся «экстернализовать психические события» (Bransford, Brown, & Cocking, 2000, p. 67), например, что значит «уметь учиться», осознавать свои сильные и слабые стороны или планировать, осуществлять, рефлексировать и корректировать необходимые для достижения конкретной цели образования действия в конкретном контексте, выявлять и исправлять ошибки, готовиться к образовательной ситуации, к деятельности, управлять ею и совершенствовать ее и т.п. (Azevedo, 2009; Chick, 2013; Chick, Karis, and Kernahan, 2009; Hacker, Dunlosky, & Graesser, 2009; Lavrysh Leshchenko, Tymchuk, 2023; Metacognition and self regulated learning, 2020; Quigley, Muijs, Stringer, 2018; Terlecki, McMahon, 2018).

В целом российская и отечественная психология метакогниций развиваются в тесной взаимосвязи; в России Ярославская психологическая школа уделяет данной проблеме особое внимание и является центром ее исследований.

Библиографический список

1. Арпентьева М. Р. Взаимопонимание как феномен межличностных отношений (на материале психологического консультирования). Дисс. ... докт. психол. наук. Москва : МГУ, 2015. 497 с.
2. Арпентьева М. Р. Проблемы метакогниций как проблема человеческого бытия // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики. Материалы III-й Международной научно-практической конференции. Калуга : Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, АКФ «Политоп», 2018. С. 104-115.
3. Арпентьева М. Р. Современная метакогнитивная психология: проблемы исследования метакогниций // Язык и культура. Сборник статей XXIX Международной научной конференции. Томск, 16–18 октября 2018 года. / Ответственный редактор С.К. Гураль. Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2019. Часть 2. С. 276-283.
4. Арпентьева М. Р. Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики / М. Р. Арпентьева, Е. И. Горбачева, А. Е. Фомин // (Personality, Intelligence, Metacognition-2017). Материалы II Международной научно-практической конференции с Международным участием 20-22 апреля 2017 г., Калуга. Калуга : Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, АКФ «Политоп», 2017. 772 с.
5. Арпентьева М. Р. Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики / М. Р. Арпентьева, Е. И. Горбачева, А. Е. Фомин // (Personality, Intelligence, Metacognition-2016). Материалы I Всероссийской научно-практической конференции с Международным участием 20-21 мая 2016 г., Калуга. Калуга : ИП Стельцов И.А., Изд-во Эйдос, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2016. 580 с.
6. Бейтсон Г. Экология разума. Москва : Смысл, 2000. 476 с.
7. Имомалиева Л. Р. Метакогнитивные педагогические технологии в обучении // Евразийский журнал академических исследований. 2022. № 2(13). С. 488–493.
8. Карпов А. А. Основы современной метакогнитивной психологии. Ярославль : ЯрГУ, 2017. 152 с.

9. Карпов А. А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности. Ярославль : ЯрГУ, 2016. 208 с.
10. Карпов А. А. Введение в метакогнитивную психологию / А. А. Карпов, А. В. Карпов. Москва : МПСУ, 2015. 512 с.
11. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 352 с.
12. Карпов А. А. Основные тенденции развития современного метакогнитивизма: методические указания. Ярославль : ЯрГУ, 2015. 72 с.
13. Карпов А. В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности. Ярославль : ЯрГУ, 2018. - 744 с.
14. Кашапов М. М. Метакогнитивное обоснование ситуативности/надситуативности мышления в качестве критерия оценки решения проблемных ситуаций в коммуникациях / М. М. Кашапов, И. В. Серафимович, Т. В. Огородова // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 157. № 4. С. 189-202.
15. Кашапов М. М. О роли метапознания в образовательной среде / М. М. Кашапов, Ю. В. Скворцова // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2003. № 1 (5). С. 67-70.
16. Кашапов М. М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации / М. М. Кашапов, И. В. Серафимович // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 3. С. 43-52.
17. Меньшиков П. В. Пространство и время дидактической коммуникации в рефлексивных представлениях обучающихся // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11. № 2. С. 243-249.
18. Меньшиков П. В. Психология учебного взаимодействия. Калуга : КГУ имени К.Э. Циолковского, 2014. 172 с.
19. Меньшиков П. В. Современные модификации конструктивистского подхода в контексте исследований дидактической коммуникации // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10. № 1. С. 3594-3600.
20. Меньшиков П. В. Экзистенциально-рефлексивная стратегия дидактической коммуникации: психологическая экспликация / П. В. Меньшиков, М. Р. Арпентьева // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12. № 1. С. 143-151.
21. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / В. И. Панов, М. М. Кашапов, М. В. Чумаков, Н. И. Коршунов, Н. В. Яльцева, А. А. Смирнов, Ю. В. Пошехонова, С. А. Томчук, Ю. С. Филатова, И. В. Серафимович, М. В. Башкин, М. В. Селезнева, А. С. Кашапов, А. А. Постнова, А. В. Бузмакова, А. М. Воскресенский под науч. ред. М. М. Кашапова. Ярославль : Ярославский государственный университет, 2012. 428 с.
22. Перикова Е. И. Психология метапознания / Е. И. Перикова, А. Е. Ловягина, В. М. Бызова. Санкт-Петербург : Скифия-принт, 2020. 150 с.
23. Савин Е. Ю. Обобщенные и предметно-специфичные метакогнитивные навыки в учебной деятельности студентов / Е. Ю. Савин, А. Е. Фомин // Психологические исследования. 2014 а. Т. 7. № 37. С. 8.
24. Серафимович И. В. Интеллект и метакогниции на этапе выбора профессии и начальных этапах профессионализации / И. В. Серафимович, Г. Ю. Базанова // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. Том 5. № 3.
25. Фомин А. Е. Метакогнитивный мониторинг решения учебных задач: механизмы и искажения. Калуга : КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015 252 с.
26. Фомин А. Е. Метакогнитивный мониторинг решения учебных задач: психологические механизмы и условия развития в образовательном процессе : дис.... д-ра психол. наук. Москва : РАО, 2019. 434 л.
27. Чернявская В. С. Метакогнитивные способности и академическая успеваемость учащихся / В. С. Чернявская, Т. А. Сидорова // Ярославская психологическая школа: актуальные проблемы практической психологии. Материалы Всероссийского научно-практического форума / Под редакцией А.В. Карпова. Ярославль : ЯрГУ, 2020. С. 207-210.

28. Шадриков В. Д. Понимание: концептуальные модели. Москва : ИП РАН, 2021. 209 с.
29. Arpentieva M. R. Cybernetics and geographical education: cybernetics of learning and learning of cybernetics // Proceedings of the International conference "InterCarto. InterGIS". 2017. Vol. 23(3). P. 210-224.
30. Applied Metacognition / Ed. by T. J. Perfect, B.L. Schwartz. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. 300 p.
31. Azevedo R. Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion // Metacognition and Learning, 2009. Vol. 4(1). P. 87-95.
32. Belikova M. Metacognitive awareness and understanding of life meanings as a development factors of sustainable behavior / M. Belikova, E. Pronenko // E3S Web of Conferences. 2023. Vol. 376. International Scientific and Practical Conference "Environmental Risks and Safety in Mechanical Engineering" (ERSME-2023). Article Number 05057. P. 1-5.
33. Bharati A. Indian Expatriates in North America and Neo-Hindu Movements // The Communication of Ideas / Yadava J.S., Vinayshil G. (Eds.). New Dehli: Concept Publishing Company, 1980. P. 245–255.
34. Bozorgian H. A review of research on metacognitive instruction for listening development / H. Bozorgian, E. Shamsi // International Journal of Listening. 2023. 14 April. P. 1.
35. Bransford J. D. How people learn: Brain, mind, experience, and school / J. D. Bransford, A. L. Brown, R. R. Cocking. Washington, D.C. : National Academy Press, 2000.
36. Carr M. Metacognition in the Gifted: Connections to Expertise / M. Carr, G. Taasobshirazi // Metacognition: A recent review of research, theory, and perspectives / M. Shaughnessy (Ed.). Hauppauge, NY : Nova Publishers, 2008. 241 p.
37. Chick N. Metacognition // Vanderbilt University Center for Teaching. 2013. P. 1-4.
38. Chick N. Learning from their own learning: how metacognitive and meta-affective reflections enhance learning in race-related courses / N. Chick, T. Karis, C. Kernahan // International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 2009. Vol. 3(1). P. 1-28.
39. Dunlosky J. Metacognition / J. Dunlosky, J. Metcalfe. Los Angeles : SAGE, 2009. 342 p.
40. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry // American Psychologist. 1979. Vol. 34. № 10. P. 906-911.
41. Hacker D. Handbook of Metacognition in Education / D. Hacker, J. Dunlosky, A. Graesser. Abingdon : Routledge Handbooks Online, 2009. 450 p.
42. Kruger J. Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments / J. Kruger, D. Dunning // Journal of Personality and Social Psychology 1999. Vol. 77 (6). P. 1121–1134.
43. Kuhn D. Metacognitive Development // Current Directions in Psychological Science. 2000. Vol. 9(5). P. 178–181.
44. Lavrysh Y. Development of metacognitive skills through digital narratives in higher education / Y. Lavrysh, M. Leshchenko, L. Tymchuk // Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2023. Vol. 25. e07. P. 1-15.
45. Metacognition and Education: Future Trends / Ed. by Sh. Larkin. London: Routledge, 2023. 222 p.
46. Mokhtari K. Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies / K. Mokhtari, C. Reichard // Journal of Educ. Psychol. 2002. Vol. 94. P. 249–259.
47. Ohtani K. Beyond intelligence: a meta-analytic review of the relationship among metacognition, intelligence, and academic performance / K. Ohtani, T. Hisasaka // Metacognitive Learning. 2018. Vol. 13. P. 179-212.
48. Palincsar A. S. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities / A. S. Palincsar, A. L. Brown // Cognition and Instruction, 1984. Vol. 1(2). P. 117-175.
49. Pintrich P. R. The Role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing // Theory into Practice. 2002. Vol. 41(4). P. 219-225.
50. Quigley A. Metacognition and self-regulated learning / A. Quigley, D. Muijs, E. Stringer. Guidance Report. London: Education Endowment Foundation, 2018. 43 p.
51. Salvatori M. R. The Elements (and pleasures) of difficulty / M. R. Salvatori, P. Donahue. New York : Pearson-Longman, 2004. 208 p.

52. Shehzad M. W. The interplay of self-efficacy sources and reading self-efficacy beliefs in metacognitive reading strategies / M. W. Shehzad, T. A. Lashari, S. A. Lashari, M. K. Hasan // *International Journal of Instr.* 2020. Vol. 13. P. 523–544.
53. Smortchkova J. Metacognitive Development and Conceptual Change in Children / J. Smortchkova, N. Shea // *Review of Philosophy and Psychology.* 2030. Vol. 20. Vol. 11. P. 745-763.
54. Stankov L. Complexity, metacognition, and fluid intelligence // *Intelligence.* 2000. Vol. 28. P. 121-143.
55. Sun Q. Investigating students' metacognitive experiences: insights from the English as a foreign language Learners' writing metacognitive experiences questionnaire (EFLWMEQ) / Q. Sun, L. J. Zhang, S. Carter // *Front. Psychol.* 2021. Vol. 12. P. 744-842.
56. Swanson H. L. Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving // *Journal of Educational Psychology.* 1990. Vol. 82. P. 306-314.
57. Tanner K. D. Promoting student metacognition // *CBE—Life Sciences Education,* 2012. Vol. 11. P. 113-120.
58. Terlecki M. A call for metacognitive intervention: Improvements due to curricular programming in leadership / M. Terlecki, A. McMahon // *Journal of Leadership Education.* 2018. Vol. 17(4). P. 130-145.
59. Thiede K. W. Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of texts / K. W. Thiede, M. C. M. Anderson, D. Theriault // *Journal of Educ. Psychol.* 2003. Vol. 95. P. 66-73.
60. Wang M. Developing the Metacognitive Awareness of Grit Scale for a better understanding of learners of English as a foreign language / M. Wang, L.J. Zhang, R. Hamilton // *Front. Psychol.* 2023. Vol. 14. P. 1141-1214.
61. White B. A Theoretical Framework and Approach for Fostering Metacognitive Development // *Educational Psychologist.* 2005. Vol. 40. Iss. 4. P. 211-223.
62. Zhang W. Metacognitive instruction for sustainable learning: learners' perceptions of task difficulty and use of metacognitive strategies in completing integrated speaking tasks / W. Zhang, D. Zhang, L. J. Zhang // *Sustainability.* 2021. Vol. 13. P. 62-75.
63. Zohar A. Paving a clear path in a thick forest: a conceptual analysis of a metacognitive component / A. Zohar, A. B. David // *Metacognition Learning,* 2009. Vol. 4. P. 177-195.

УДК 159.9+78

О.В. Бочкарева

ИНТЕГРАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье автор анализирует основные современные научные концепции отечественных и зарубежных ученых в области музыкальной психологии и музыкального образования. В статье подчеркивается основная тенденция современных исследований - стремление ученых к интеграции научного знания. Умение вести научный диалог позволяет современным исследователям в области музыкальной психологии и музыкального образования решать встающие перед ними задачи и добиваться прогресса научного знания. Автор анализирует основные методологические направления исследований в области музыкальной психологии и музыкального образования: системно-интегративный подход, концепцию личностного роста, связанную с развитием и саморазвитием личности; антропологическую концепцию, выявляющую личностный потенциал; акмеологическую концепцию, нацеленную на поиск высших результатов личности в жизни и профессии и др.

Ключевые слова: музыкальная психология, музыкальное образование, отечественные научные исследования, зарубежные научные исследования, интеграция.

INTEGRATION OF MODERN DOMESTIC AND FOREIGN RESEARCH IN THE FIELD OF MUSICAL PSYCHOLOGY AND MUSIC EDUCATION

Abstract. In this article, the author analyzes the main modern scientific concepts of domestic and foreign scientists in the field of music psychology and music education. The article highlights the main trend of modern research - the desire of scientists to integrate scientific knowledge. The ability to conduct a scientific dialogue allows modern researchers in the field of music psychology and music education to solve the tasks they face and achieve the progress of scientific knowledge. The author analyzes the main methodological directions of research in the field of music psychology and music education: system integrative approach, the concept of personal growth associated with the development and self-development of the individual; the anthropological concept that reveals personal potential; the acmeological concept aimed at finding the highest results of the individual in life and profession, etc.

Keywords: music psychology, music education, domestic scientific research, domestic scientific research, integration.

В XXI веке в науке современны направления интегративных исследований, исследований на стыке наук: философии и музыкальной психологии, музыкознания и психологии, теории музыки и семиотики, психологии исполнительской деятельности и психологии личности и др. Термин «интеграция» происходит от латинских слов «integration», что означает объединение, соединение частей и «integer» - целостность. «Междисциплинарные исследования, благодаря которым происходит качественное соединение достижений разных наук, приобретают фундаментальное значение, поскольку они позволяют получить максимально полные сведения о том или ином изучаемом предмете либо явлении и найти варианты оптимальных решений для сложных исследовательских задач» (Барашкова, 2019, с. 96).

Системно – интегративный подход к изучению музыкальной психологии в центре внимания Е.В. Барашковой, Л.И. Дробышева-Разумовская, Л.Я. Дорфмана и др. Авторы предлагают концепцию метаиндивидуального мира, которая позволяет рассмотреть в единстве индивидуальность (психика, сознание, личность) и мир (внешняя действительность, люди, социальные группы, культура, искусство). Данная концепция позволяет, по мнению авторов, преодолеть противоречия двух направлений в изучении музыкальной психологии: «музыковедческое», концентрирующее внимание авторов на музыкальном произведении, его построении, выразительных музыкальных средствах, первичных по отношению к психике композитора (исполнителя, слушателя) и «психоведческое», сопрягающееся с музыкальной деятельностью (восприятие музыки, поиск ценностных смыслов и значений, перевод этих значений, когнитивные, эмоциональные процессы, особенности психики композитора, исполнителя слушателя) и др. (Барашкова, 2019, с. 105).

Опираясь на концепцию А. Маслоу, В.И. Петрушин обозначает проблему современного общества – рост потребительских установок в среде молодежи, которые ограничивают сознание людей и не способствуют формированию непреходящих ценностей, таких как свобода, истина, справедливость, гармония, красота и др. Автор считает, что «эти ценности растущий человек должен усваивать с самого раннего детства, расширяя круг зоны своей ответственности от себя самого в сторону ответственности за свою страну и мир в целом». Формирование мировоззренческих установок, отвечающих запросам современного общества, становление национального характера, ответственности за себя и свою страну, - все эти вопросы, по мнению автора, должны «решаться не только на уровне личностной психологии, но на уровне музыкального образования» (Петрушин, 2020, с. 111). Автор приводит примеры песен, в которых воплощены высокие нравственные и патристические идеалы, осуществляется взаимосвязь этического и эстетического воспитания, например, «С чего начинается Родина», муз. В. Баснера, сл. В. Харитонова; «Надежда» Муз. А. Пахмутовой, сл. Н. Добронравова и др.

Акмеологический подход, связанный с развитием и саморазвитием личности, нацеленность на достижение высших параметров в профессии музыканта-педагога, рассматривает З.В. Румянцева. Она убеждена, что в процессе вузовской подготовки особенно важно стремление будущего учителя музыки к овладению высокой исполнительской культурой. Знакомство с выдающимися исполнителями прошлого и современности позволяет студентам на основе интонационного анализа выявить индивидуальный стиль каждого музыканта. К акмеологическим ориентирам профессиональной подготовки педагогов-музыкантов автор относит «реализацию интонационного и сенсорного воспитания личности в освоении музыкального искусства; расширение области психологических знаний в русле понимания специфики содержания музыкальной деятельности и способностей личности к ее освоению; изучение сущности творческого процесса и творческого развития личности в освоении музыкального искусства» (Румянцева, 2021, с. 58).

«Антропологический поворот» в музыкально-образовательной деятельности, по мнению А.В. Тороповой, связан с обращением «...к субъекту музыкально-образовательных антропопрактик – учителю как субъекту, транслирующему доминирующие ценности, и ученику как субъекту, принимающему или отвергающему эти доминирующие ценности...» (Торопова, 2023, с. 55). Ориентация на антропологический подход в музыкальной психологии позволяет не столько транслировать знания, приемы и применяемые методы, сколько выявить потенциал субъект-субъектных отношений, актуализировать «обмен» ценностными позициями и установками взаимодействующих между собой субъектами, выявить и раскрыть их креативные способности образовательном процессе. Автор поясняет, что антропопрактики связаны с объединением как музыкально-звукового пространства, так и двигательного-пластического, включающего в себя обрядовое, танцевальное, театральное соинтонирование.

Опираясь на культурологический подход и подчеркивая внутреннее родство культуры, искусства и игровой деятельности, Н.М. Сулова считает, что необходимо выстраивать «музыкально-педагогический процесс в логике внутренне содержательного родства музыки, игры и обучения» (Сулова, 2021, с. 11). Сущность музыкального искусства раскрывается автором через систему архетипов: «ряд» (как метафора роста, воспроизведения) в музыкальном искусстве, например, претворяется в возможности обновленного повтора (форма вариации); «круг» (как метафора полноты и целостности космоса, вечного обновления и возвращения на круги своя) в музыкальном искусстве, например, претворяется в возможности хоровода, прохождения круга тональностей (ХТК И.С. Баха, цикл «24 прелюдии и фуги» Д.Д. Шостаковича и др.); «агон» (как метафора структурной оппозиции - день/ночь, добро/зло, начало/конец) в музыкальном искусстве, например, претворяется в разнообразии динамических градаций: P – пиано/ F – форте, в сопоставлении полифонической темы и ответа) и др. (Сулова, 2021, с. 14-15). Психология и педагогика музыкального образования, делает вывод автор, не может обойтись без игрового начала, в основе которого лежит подражательность, театральность, артистичность, художественная образность.

Karen Howard поднимает проблему диалога культур в музыкальном образовании, формирования уважительного отношения к родной и иной культуре. Студенты могут исследовать историю музыкального развития своей страны на фоне широких обобщений всеобщей истории развития музыкальной культуры, сообщать о своих открытиях в студенческой группе, выявлять характерные особенности разных стилей музыкальных направлений, анализировать музыкальные произведения разной жанровой направленности, осуществлять проектную деятельность и т.д. Только активная исследовательская, аналитическая деятельность позволяет студентам сформировать системный взгляд на становление и развитие культуры в целом и развить интерес и уважение к традиционным ценностям и формам их присвоения в эпоху современности (Howard, 2020).

Pamela Beach, Benjamin Bolden рассматривают проблему восприятия музыкального произведения, обращая внимание на развитие музыкальной грамотности в процессе слушания. Ученые-музыканты убеждены в том, что теоретические знания (понимание и определение средств музыкальной выразительности, музыкальных форм, стилей жанров и др.), усвоенные студентами в процессе музыкального образования, помогают слушателям более дифференцированно подойти к оценке музыкального произведения и её аргументации. Авторы обращают внимание на роль му-

зыкально-слухового опыта и его позитивное влияние, а также, усвоенных теоретических, музыковедческих знаний на процесс прослушивания и анализа музыкального произведения. Преподаватель выстраивает процесс общения, диалога с музыкой и диалога о музыке таким образом, чтобы студенты были активны в своих суждениях и свободно рассуждали о характере музыки, её образной сфере, тех идеях, которые хотел воплотить композитор, определяли жанр, стилевые черты, сравнивали исполнительские трактовки разных музыкантов одного и того же музыкального произведения и др. Особенное внимание авторы уделяют художественному отбору музыкальных произведений, формированию художественного вкуса обучающихся (Beach, 2018).

Исследования Х. Гембриса (H. Gembris) развивают идеи Бориса Михайловича Теплова о музыкальности как ядре музыкальных способностей личности. Автор, опираясь на культурологический аспект понятия «музыкальность», высказал идеи, близкие по смыслу к суждениям Б.М. Теплова о том, понятие «музыкальность» и её базовый компонент «музыкальные способности» не могут быть сведены к понятию «психофизиологические задатки» (биологические предпосылки человека к овладению музыкальной деятельностью), так как включают в себя и особенности восприятия языка музыки, и понимание эстетических принципов эпохи, в которую творил тот или иной композитор (Gembris, 1997).

Опираясь на развитие рефлексивных качеств личности студентов, Steven T. Zvengrowski анализирует особенности прохождения практики будущими учителями музыки, выявляет психологические стратегии успешности их деятельности. К ним он относит ведение ежедневного журнала, в котором студенты фиксируют данные о своей деятельности, проведённых уроках, складывающихся отношениях с учащимися, с руководителем практики, другими студентами и т.д. Рефлексивный анализ, понимание своих положительных и негативных сторон деятельности позволяет студентам быстрее адаптироваться к школьной действительности и приблизить своё личностное «Я» к «Я-учителя», к пониманию себя в роли учителя. Анализ регулярных видеозаписей проведенных уроков, консультации с руководителем практики или учителем-методистом также способствует саморазвитию в профессии. Автор отмечает важность проведения и заключительной конференции по педагогической практике, где всем студентам и руководителю практики, учителям-методистам предоставляется возможность обобщить данные о практике, высказать свои суждения, поделиться рассуждениями от просмотра видеоклипов, заснятых в учебных заведениях (Zvengrowski, 2019).

Интерес зарубежных ученых вызывают проблема развития творческого мышления и возможности проблемного обучения в музыкальном образовании. Так, Richard Laprise исследует данную проблему в классе музыкального ансамбля, где единой общей целью – выразительно исполнить музыкальное произведение, выразить свои творческие намерения – объединены несколько участников. Учёный считает, что варианты исполнительской трактовки могут представлять для студентов, участников музыкального ансамбля, проблемную ситуацию, которая разрешается в процессе обсуждения. Следуя замыслу композитора, студенты, участники ансамбля, осуществляют выбор вариантов исполнения музыкального сочинения (интонирование, штрихи, темп, динамика, способы звуковедения, агогика и др.). На основе выстраивания стратегии проблемного обучения (PBL – problem learning) в процессе диалога, дискуссии, убеждения, доказательства, а порой и споров по поводу воплощения замысла композитора в исполняемом сочинении, развивается творческое и критическое мышление студентов, которое так необходимо в современной практике музыканта-педагога, музыканта-исполнителя. Педагогика сотрудничества в классе музыкального ансамбля, по мнению автора, положительно влияет на становление профессионала – музыканта и педагога (Laprise, 2018).

Проблема психологических условий эффективности музыкально-образовательного процесса в частной студии затрагивается Jennifer Laubenthal. Она утверждает, что взаимодействие на основе понимания между преподавателем и студентами играет ключевую роль в выстраивании эффективных стратегий обучения. Приоритетное внимание учёный уделяет выстраиванию прямых и обратных диалогических связей с работодателями, родителями студентов, которые заинтересованы в подготовке профессиональных педагогов-музыкантов и эффективных стратегиях обу-

чения. Развитие рефлексии каждого субъекта музыкально-образовательной деятельности, по мнению автора, способствует индивидуализации обучения. Jennifer Laubenthal затрагивает и проблему эффективной оценки музыкального обучения со стороны работодателей и родителей обучающихся (Laubenthal, 2018).

Dana Arbaugh Varona изучает проблему профессионального выгорания педагогов-музыкантов, предупреждения профессиональных стрессов. На основе критического обзора медицинских, психологических и музыкально-педагогических исследований, проведенного автором, утверждается мысль о том, что процесс помощи педагогам связан с осознанием собственных трудностей, их преодолением, активизацией процессов рефлексии. Подготовка педагогов-музыкантов к пониманию данной проблемы, осознанному поиску путей преодоления симптомов выгорания и стресса, помогает преодолеть личностно-деятельностный кризис и справиться с трудностями (Varona, 2018).

Особенный интерес вызывают исследования ученых, связанных с проблемами нейропсихологии и музыкальной деятельности. Так, учёным Хасслером (Hassler M.) выявлены отличия в деятельности мозга музыкантов и любителей при восприятии вербальной (речевой) и невербальной (музыкальной) информации. Музыка, по мнению автора, вне зависимости от жанра, характера, стилистических особенностей, оказывает большее влияние на музыкантов, так как они обладают повышенной чувствительностью к звуку, влияющей на рост показателей тревожности и психоэмоциональной неустойчивости. С другой стороны, учёный пришёл к выводу о том, что музыканты обладают большей сопротивляемостью организма к заболеваниям, так как в процессе занятий музыкальной деятельностью активно выделяются гормоны вилочковой железы (тимозин, тимулин, тимопозитин) и наблюдается высокий уровень мелатонина, компонентов, участвующих в регуляции иммунной системы организма (Hassler, 2000).

Таким образом, исследования отечественных и зарубежных ученых в области музыкальной психологии и музыкального образования представляют значительный интерес и обогащают диалог в научной сфере. Умение вести научный диалог позволяет современным ученым-музыкантам решать проблемы, актуальные для музыкальной психологии и музыкального образования, добиваться результатов и прогресса научного знания. «Диалог открывает человеку мир культуры, мир, от начала создаваемый человеком, таким образом открывается зависимость человека от себя самого, от своей собственной деятельности, способной преобразовывать окружающую действительность» (Бочкарева, 2007, с. 144).

Рассмотренные в данной статье методологические подходы к исследованиям в области музыкальной психологии и музыкального образования: системно-интегративный подход, концепция личностного роста, связанная с развитием и саморазвитием личности; антропологическая концепция, выявляющую личностный потенциал; акмеологическая концепция, нацеленная на поиск высших результатов личности в жизни и профессии и др. позволяют современному ученому найти свой аспект изучения музыкальной психологии и педагогики в диалоге с интегративным научным знанием.

Библиографический список

1. Барашкова Е. Б. Интегративная музыкальная психология / Е. Б. Барашкова, Л. И. Дробышева-Разумовская, Л. Я. Дорфман // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 2. С. 96-112.
2. Бочкарева О. В. Пространство дидактического диалога как смысл культуры // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 7. С. 139-144.
3. Петрушин В. И. Психология личности в музыкальной педагогике // Традиции и инновации в современном музыкальном образовании: межвуз. сб. науч. тр. / Ред. Г.П. Стулова, А.П. Юдин. Москва : МПГУ, 2020. С. 105-111.
4. Румянцева З. В. Система акмеологических ориентиров в психологии музыкального образования // Системная психология и социология. 2021. №3 (39). С.52–60.
5. Сулова Н. М. Игровая парадигма педагогики музыкального образования // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2021. Т. 9. № 1. С. 9–24.

6. Торопова А. В. Антропологический подход в сфере психологии музыкального образования // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 1. С.48–61.
7. Beach P. Music Education Meets Critical Literacy: A Framework for Guiding Music Listening / P. Beach, B. Bolden // Music Educators Journal. 2018. Volume 105. Issue 2. Pp. 43–50.
8. Gembris H. Historical phases in the definition of musicality // Psychomusicology. 1997. №. 16. Pp. 17–25.
9. Hassler M. Approaching musicianship from a neurobiological point of view // Czlowiek – muzyka – psychologia W. Jankowski, B. Kaminska, A. Miskiewicz (eds). Warszawa : Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, 2000. Pp. 243–257.
10. Howard K. Equity in Music Education: Cultural Appropriation Versus Cultural Appreciation-Understanding the Difference // Music Educators Journal. 2020. Volume 106. Issue 3. Pp. 68–70.
11. Laprise R. What’s the Problem? Exploring the Potential of Problem-Based Learning in an Ensemble Setting // Music Educators Journal. 2018 Volume 104. Issue 4. Pp. 48–53.
12. Laubenthal J. Assessment in the Private Studio Setting: Supporting Student Learning, Providing Effective Instruction, and Building Faculty-Student Interaction // Music Educators Journal. 2018. Volume 104. Issue 3. Pp. 54–59.
13. Varona D. A. The Mindful Music Educator: Strategies for Reducing Stress and Increasing Well-Being // Music Educators Journal. 2018. Volume 105. Issue 2. Pp. 64–71.
14. Zvengrowski S. T. Professional Notes: Some Strategies for the Student-Teaching Experience in Music // Music Educators Journal. 2019. Volume 106. Issue 1. Pp. 12–15.

УДК 159.924.9

М.В. Брагина

ПСИХОЛОГИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА: ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В последнее время в зарубежной психологии и медицине всё чаще можно найти упоминание про эмоциональный интеллект, но в отечественной науке, а тем более – в образовании, этот вопрос не раскрыт в достаточной мере. И это несмотря на то, что многие российские ученые делают попытки адаптировать зарубежные методики, способствующие анализу эмоций и возможности их контроля, перевести данные исследований в этом вопросе. В статье делается попытка рассмотреть позиции отечественных и зарубежных психологов относительно теории эмоционального интеллекта, возможности адаптирования иностранных методик, а также дается анализ уже проведенных исследований. В условиях политической нестабильности, настороженности, постоянных попытках реформирования системы образования как никогда остро стоит вопрос изучения и развития эмоционального интеллекта для профилактики возможных профессиональных затруднений психоэмоционального состояния учителей, повышения уровня мотивации и удовлетворенности обучением обучающихся, а также помощи родителям при взаимодействии с подрастающим поколением. Автором предлагаются варианты практического применения возможностей теории эмоционального интеллекта в сфере школьного и вузовского образования, делается попытка представить системное видение этого вопроса.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, система образования, эмоции, эмоциональное выгорание, эмоциональная компетентность, эмоциональная зрелость.

М. V. Bragina

PSYCHOLOGY OF EMOTIONAL INTELLIGENCE: POSSIBILITIES OF APPLICATION IN RUSSIAN EDUCATION

Abstract. Recently, in foreign psychology and medicine, it is increasingly possible to find mention of emotional intelligence, but in domestic science, and even more so in education, this issue has not been

sufficiently disclosed. And this is despite the fact that many Russian scientists are trying to adapt foreign methods that contribute to the analysis of emotions and the possibility of their control, to translate research data on this issue. The article attempts to consider the positions of domestic and foreign psychologists regarding the theory of emotional intelligence, the possibility of adapting foreign techniques, and also provides an analysis of the studies already conducted. In conditions of political instability, alertness, constant attempts to reform the education system, the issue of studying and developing emotional intelligence is more acute than ever to prevent possible professional difficulties of the psycho-emotional state of teachers, to increase the level of motivation and satisfaction with the training of students, as well as to help parents interact with the younger generation. The author offers options for the practical application of the possibilities of the theory of emotional intelligence in the field of school and university education, an attempt is made to present a systematic vision of this issue.

Keywords: emotional intelligence, education system, emotions, emotional burnout, emotional competence, emotional maturity.

Вопросы, касающиеся эмоций и эмоциональных состояний в психологии рассматриваются довольно давно и очень подробно. Более детально и обособленно данный вопрос изучают уже более века. Так, ещё в начале 20 столетия немецкий психолог Генрих Майер в книге «Psychologie des emotionalen Denkens» описал классификацию видов мышления – логическое и эмоциональное. Последнее; в свою очередь, он подразделил на аффективное (религиозное и эстетическое) и волевое (Maier, 2020).

Эмоциональное мышление постепенно, через практическое применение, трансформировалось в «эмоциональный интеллект». Произошло это в 1990 году благодаря американским психологам Джону Мейеру и Питеру Сэловею. В их формулировке эмоциональный интеллект - это тип социального интеллекта, который включает в себя способность контролировать свои собственные и чужие эмоции, различать их и использовать полученную информацию для руководства своим мышлением и действиями (Salovey, 1993). Очень близкую по смыслу трактовку ЭИ предложил Дэниел Гоулман, который описывал эмоциональный интеллект как способность человека осознавать свои эмоции, генерировать их так, чтобы содействовать мышлению, уметь мотивировать себя, понимать эмоции и управлять ими для того, чтобы способствовать эмоциональному и интеллектуальному росту (Гоулман, 2009, с. 16).

В дальнейшем огромное количество статей, как отечественных, так и зарубежных исследователей было посвящено подходам с разных сторон к трактовке понятия «эмоциональный интеллект». В данной статье мы будем придерживаться точки зрения, при которой ЭИ трактуется как способность личности распознавать свои и чужие эмоции, контролировать их, выстраивая наиболее эффективные для себя стратегии поведения с окружающими.

И с таких позиций объясняется пристальное внимание разных групп населения к этому вопросу. Причины такой популярности связаны как с попытками оценить более целостно адаптивные способности индивида через его умение эмоционально взаимодействовать с другими, так и с возможностями предсказать успешность поведения в различных видах социальной активности (Водопьянова, 2015).

Чаще всего вопросы эмоционального интеллекта рассматриваются с позиций управления: например, Ларри Сенн «Лифт настроения. Научитесь управлять своими чувствами и эмоциями», Роджер Фишер и Даниэль Шапиро «Эмоциональный интеллект в переговорах», Эвелина Леви «Эмоциональный интеллект: побеждай без манипуляций», Энтони Мерсино «Эмоциональный интеллект для менеджеров проектов», Манфред Кэ де Ври «Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта», Жанна Крайг «Эмоциональный интеллект. Думай, просчитывай, побеждай», Дэниел Гоулман, Ричард Бояцис и Энни Макки «Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта» и др. Но управление без подробного анализа сути эмоций и особенностей их проявления невозможно.

Исследователями вопросов эмоционального интеллекта в Ярославской области являются Карпов А.В. и А.С. Петровская. Но упор в их книге «Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика» (Карпов, 2008) делается также на применение ЭИ в

практике менеджмента. При этом подробно разбираются психологические конструкты эмоционального интеллекта и методы диагностики.

Особенную остроту вопрос развития эмоционального интеллекта, его мониторинга и коррекции приобрел в настоящее время, когда коммуникативная компетентность стала определяющим фактором успешности представителей различных профессий (Белобородов, 2014).

Несмотря на то, что за последние двадцать лет в отечественной психологии многими учеными разрабатывались практические подходы к применению теории эмоционального интеллекта в разных аспектах жизни, на постоянную основу в педагогику, в школьную жизнь это не вошло. И это при том, что в данной сфере этот аспект как нигде важен. В современном российском образовании от учителей можно всё чаще услышать фразу, что на работе они «эмоционально выгорели», дети жалуются, что их не понимают, запрещая выражать свои эмоции (громко смеяться, когда радостно, плакать если плохо или больно и т.д.). Психологи школьных служб не всегда имеют возможность оказывать всем участникам образовательного процесса помощь. В вузовской системе дела обстоят ещё более сурово. В нашей стране считается, что студент – это уже взрослый человек и поведение у него должно быть соответствующее. А с другой стороны и среди вузовских преподавателей слышатся фразы, что они выгорели, что студенты «эмоционально холодные, до них не достучишься». То есть на лицо практическая проблема взаимодействия именно в эмоциональной сфере.

Ярославская психологическая школа активно педалирует этот вопрос. Особенно в отношении педагогов, подчеркивая важность изучения и осмысления данной темы. Так, И.В. Серафимович и Н.Н. Посысоев в своей статье раскрывают и обосновывают «идею о том, что сформированная профессиональная позиция включает в себя две составляющие. В одну из них входит владение предметным содержанием и педагогическими технологиями, во вторую – система отношений и эмоциональный интеллект» (Серафимович, 2020, с. 107). Обращается внимание на ценность и важность развития ЭИ у педагогов, просвещение их по этому вопросу.

Они также считают, что отсутствие навыка саморегуляции, сложности в интеграции рациональной и эмоциональной составляющих профессионального опыта не просто снижают эффективность работы педагога с точки зрения заказчика образовательных услуг, но и приводят самого педагога к переживанию состояния психологической и профессиональной беспомощности, провоцирующей профессиональное выгорание (Серафимович, 2020).

Но помимо этих проблем, немаловажным является ещё и то, что несогласованность имеющихся теоретических подходов к определению составляющих эмоционального интеллекта на данный момент порождает определенную стагнацию в процессе его эмпирического исследования, вызванную отсутствием адекватного инструментария и, соответственно, полноценных циклов экспериментальных работ (Белобородов, 2014). К тому же, существенное затруднение представляют и адаптации зарубежных методик к отечественным реалиям. Правда, в последнее время всё большее количество отечественных психологов пытаются решить данное противоречие.

Так, практикующие психологи Сергей Шабанов и Алена Алешина довольно подробно разбирают именно наши российские подходы и проблемы эмоциональной сферы (Шабанов, 2021). Они рассматривают модель эмоциональной компетентности в спектре двухпозиционности:

- про «себя»: умение осознавать свои эмоции, умение управлять своими эмоциями;
- про «других»: умение осознавать эмоции других, умение управлять эмоциями других людей.

Эмоциональный интеллект должен с одной стороны затрагивать умения осознавать свои эмоции, и через это формируется умение управлять своими эмоциями, а с другой – не менее ценно считывание эмоций других и возможности регулирования под заданные цели. Такая модель показывает направления работы в двух аспектах – исследование собственного эмоционального интеллекта людей и информирование их про проявления эмоций у других индивидуумов.

В процессе нашей работы со школьниками и студентами выяснилось, что более 70% учащихся затрудняются назвать свои эмоции, крайне мало знают про то, как они «работают» и как ими можно управлять.

В последнее время появилось много исследований эмоционального интеллекта у молодых людей. Например, Е. А. Трухан и Н. С. Рыжковский изучали взаимосвязь эмоционального интеллекта и увлеченности компьютерными играми у подростков. В ходе своей работы они пришли к выводу, что с увеличением эмоциональности отношения к компьютерным играм у мальчиков-подростков снижается общий уровень эмоционального интеллекта, внутриличностный эмоциональный интеллект и его компоненты (понимание своих эмоций и управление ими, контроль своей экспрессии), способность к управлению эмоциями (своими и чужими). Более эмоциональное отношение к компьютерным играм, ощущение эмоционального подъема во время игры у девочек-подростков приводит к снижению способности к управлению чужими эмоциями. Чем больше подростки (преимущественно девочки-подростки) предпочитают виртуальное общение реальному, тем лучше они способны управлять своими эмоциями. С увеличением целевой направленности на компьютерные игры, азартной вовлеченности в игру у подростков обоих полов снижается способность к управлению чужими эмоциями (Трухан, 2019).

Не менее интересны данные, полученные Кучеровой И. Г. и Чухровой М. Г., которые анализировали взаимосвязь эмоционального интеллекта и агрессивности в подростковом возрасте и пришли к закономерным выводам, что чем выше у подростков способности к регулированию внешних и внутренних проявлений эмоций, тем меньше вероятность реагирования на раздражители извне, ниже реакция обиды на окружающих людей, гораздо меньше подросток проявляет враждебность и агрессивные реакции на раздражители (Кучерова, 2018).

Общими вопросами эмоционального интеллекта у подростков занимаются и медики. Например, работы Краснова М. В. и Григорьевой М. Н. Выводы, которые они получают весьма интересны. Так, в рамках исследования эмоционального интеллекта у городских школьников, Краснов М.В. и Григорьева М.Н. выяснили, что имеется прямая зависимость развития эмоционального интеллекта школьников от возраста. При этом ЭИ у девочек выше, чем у мальчиков той же возрастной группы. К тому же у девушек более развита способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими, хотя понимание своих эмоций и управление своими эмоциями, а также контроль экспрессии более высокие у мужской части тестируемых. При этом, повышение уровня эмоционального интеллекта личности возможно путем целеустремленной работы над собой (Краснов, 2014), но это должно быть подконтрольно. И здесь мы упираемся в вопросы «кто?» и «как?» - кто должен контролировать этот процесс, под какие цели, как это должно осуществляться на практике и т.д. И единственный верный ответ на эти вопросы – это должна быть единая государственная система изучения эмоционального интеллекта детей и подростков.

Собственно, это же касается и учителей. В своей статье Н. Г. Милованова пишет, что результаты исследований подтверждают факт, что высокий уровень эмоционального интеллекта обеспечивает конструктивное социальное поведение, а низкий уровень связан с развитием различных социальных дезадаптаций. Следовательно, работа с педагогами по определению наличного уровня и развитию субъективного эмоционального интеллекта открывает перспективы не только личностного развития педагога, преодоления профессиональных и личностных проблем, но и гармонизации социального взаимодействия в педагогической деятельности (Милованова, 2017). И данная работа тоже должна быть системной и планомерной.

В системе образования есть ещё одна категория заинтересованных людей – это родители. В ходе неоднократных родительских собраний выяснилось, что родители зачастую не понимают эмоции своих детей, им сложно «к ним подстроиться» и они были бы рады, если бы им рассказали про то, как осознать свои эмоции и научиться ими управлять.

На основании всех этих данных, нами были разработана система занятий (таблица 1).

Таблица 1.

Система мероприятий по развитию эмоционального интеллекта

№	Категории людей		
	Контингент обучающихся	Педагогический коллектив	Родительский коллектив
1	Проведение оценки уровня эмоционального интеллекта	Проведение педагогического совета «Эмоциональный интеллект: что это такое, зачем он нужен и как его использовать»	Родительское собрание «Как помочь ребенку справиться с эмоциями»
2	Практическое занятие «Анализ эмоций» (виды, ощущения, причины появления)	Проведение оценки уровня эмоционального интеллекта	Родительское собрание «Как работать со своими эмоциями»
3	Практическое занятие «Работа с эмоциями»	Тренинг «Эмоциональное выгорание»	
4	Проведение оценки уровня эмоционального интеллекта	Проведение оценки уровня эмоционального интеллекта	

После таких занятий, на которых рассказывалось про эмоциональный интеллект, его особенности, способы определения и повышения, результаты тестирования показали, что эмоциональный интеллект несколько повысился. И все категории людей отмечали, что данные занятия были крайне полезны и они хотели бы принимать участие в подобных мероприятиях в дальнейшем.

К тому же, в последнее время в мире становится всё меньше стабильности, всё больше скорости развития современных технологий, всё большие требования предъявляются ко всем слоям населения. И, например, А. В. Кандаурова пишет, что такие динамичные, масштабные социальные изменения современной ситуации истощают адаптационные возможности человека, провоцируя у него поэтапно: смущение, потерю ориентации, искаженное восприятие реальности; проявления усталости, страха, напряженности и/или предельной возбудимости (раздражительности); возникновение точки, порога, после которых нет обратного хода, — точки апатии и потери эмоциональности (Кандаурова, 2016). Чтобы этого не происходило важно отслеживать изменения уровня эмоциональности в сфере образования, проводить информационных мероприятия, отслеживать эффективность применяемых в системе методик и своевременно проводить их коррекцию. И нам кажется, что встраивание системы эмоциональной помощи в сферу образования может этому поспособствовать.

Наибольший блок должен быть по работе с обучающимися: это обязательно должны быть входящие тестирования на уровень эмоциональности и определение эмоционального интеллекта, просветительские мероприятия в плане работы эмоционально-волевой сферы, тренинги по отслеживанию, принятию и регулированию своего эмоционального состояния. Работа с педагогическим коллективом, на наш взгляд, должна включать в себя также информирование учителей и педагогов о современных теориях эмоций, о профилактике эмоционального выгорания, о возможностях восстановления и поиске ресурсных состояний и занятий. И самый небольшой, но не менее значительный блок в такой системе – это работа в сфере просветительской деятельности родителей: это могут быть семинары, родительские собрания и другие формы донесения актуальной информации про эмоциональные стороны взаимоотношений «родитель-ребенок».

Таким образом, можно сделать вывод, что тема эмоционального интеллекта довольно востребована и при выстраивании единой образовательной системы информирования и практического применения полученных знаний должны возникнуть ощутимые позитивные изменения.

Библиографический список

1. Белобородов А. М. Сравнительный анализ результатов диагностики самооценки и объективных показателей эмоционального интеллекта / А. М. Белобородов, Е. С. Иванова // Научный диалог. 2014. № 11(35). С. 103–113.

2. Водопьянова Н. Е. Интрасубъектные факторы устойчивости к профессиональному выгоранию молодых специалистов / Н. Е. Водопьянова, Т. С. Наумова // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 1 (45).
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Москва : АСТ МОСКВА; Владимир : ВКТ, 2009. 478 с.
4. Кандаурова А. В. Влияние социальных изменений на личность и профессиональную деятельность педагога: пределы адаптации // Специфика педагогического образования в регионах России. 2016. № 1 (9). С. 16-19.
5. Карпов А. В. Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика / А. В. Карпов, А. С. Петровская. Ярославль : ЯрГУ, 2008. 344 с.
6. Краснов М. В. Эмоциональный интеллект городских школьников / М. В. Краснов, М. Н. Григорьева // Вестник Чувашского университета. 2014. № 2. С. 281-285.
7. Кучерова И. Г. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и агрессивности в подростковом возрасте / И. Г. Кучерова, М. Г. Чухрова // Вопросы студенческой науки. 2018. Вып. 5(21). С. 32-35.
8. Милованова Н. Г. Эмоциональный интеллект: новый ресурс педагога или новые требования? // Профессиональное становление и развитие личности. 2017. № 1(25). С. 107-110.
9. Серафимович И. В. Эмоциональный интеллект – предиктор профессионализма педагога? / И. В. Серафимович, Н. Н. Посысов // Образовательная политика. 2020. № 2(82). С. 106-114.
10. Сергиенко Е. Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера–Сэловея–Карузо (MSCEIT V2.0) / Е. Сергиенко, И. Ветрова // Психологические исследования. 2009. 2(8). С. 308-331.
11. Трухан Е. А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и увлеченности компьютерными играми у подростков / Е. А. Трухан, Н. С. Рыжковский // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2019. № 1. С. 4–11.
12. Шабанов. Эмоциональный интеллект. Российская практика / Шабанов, Алешина. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2021. 432 с.
13. Maier H. Psychologie des emotionalen Denkens. Nobel Press, 2020. 874 с.
14. Salovey P. Emotional intelligence / P. Salovey, J. D. Mayer // Intelligence. 1993. V. 17. P. 433-442.

УДК 159.9

В.О. Виноградова, А.Э. Цымбалюк

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ТРУДОМ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР КАРЬЕРНОЙ АДАПТИВНОСТИ

Аннотация. Цель данной работы – выявить влияние показателей удовлетворенности трудом на уровень карьерной адаптивности работающей молодежи. Кратко приводится теоретическая и эмпирическая актуальность разработки проблемы карьерной адаптивности. Приводится краткий исторический обзор исследований карьерной адаптивности, ее структуры, факторов, которые могут оказывать на нее влияние. Дается определение карьерной адаптивности как способности, которая связана с готовностью человека справляться как с предсказуемыми задачами профессионального развития, так и с непредсказуемыми обстоятельствами профессиональной жизни. Делается предположение о том, что карьерная адаптивность может являться одним из деятельностно-важных качеств. Рассматривается понятие удовлетворенности трудом. Приводятся результаты эмпирического исследования карьерной адаптивности и удовлетворенности трудом у работающей молодежи. Описываются особенности карьерной адаптивности. Рассматриваются взаимосвязи карьерной адаптивности и удовлетворенности трудом, а также влияние показателей удовлетворенности трудом на уровень карьерной адаптивности у работающей молодежи.

Ключевые слова: карьерная адаптивность, удовлетворенность трудом, работающая молодежь, деятельностно-важные качества, карьера.

JOB SATISFACTION AS A PSYCHOLOGICAL FACTOR OF CAREER ADAPTABILITY

Abstract. The purpose of this work is to identify the influence of job satisfaction indicators on the level of career adaptability of working youth. The theoretical and empirical relevance of developing the problem of career adaptability is briefly presented. A brief historical overview of research into career adaptability, its structure, and factors that may influence it is provided. A definition of career adaptability is given as an ability that is associated with a person's readiness to cope with both predictable tasks of professional development and unpredictable circumstances of professional life. An assumption is made that career adaptability may be one of the activity-important qualities. The concept of job satisfaction is considered. The results of an empirical study of career adaptability and job satisfaction among working youth are presented. The features of career adaptability are described. The relationship between career adaptability and job satisfaction is examined, as well as the influence of job satisfaction indicators on the level of career adaptability among working youth.

Keywords: career adaptability, job satisfaction, working youth, activity-important qualities, career.

Теоретическая актуальность данной статьи определяется тем, что сейчас существует достаточно обширный спектр понятий, касающийся карьерного развития и карьеры как в зарубежной, так и отечественной психологии: карьерное самоопределение (Демин, 2017), карьерная адаптивность (Кондратюк, 2021), карьерно-важные качества (Цымбалюк, 2021), деятельностно-важные качества (Поваренков, 2022) и т.д. И возникает вопрос, как данные понятия соотносятся с уже существующими конструктами и теориями, и включаются в категориальный аппарат психологии карьерного и профессионального развития. Эмпирическая актуальность обусловлена необходимостью проверки гипотезы о взаимосвязи карьерной адаптивности с удовлетворенностью трудом, для уточнения и расширения существующих в зарубежной психологии исследований. Проведенное исследование и полученные результаты продолжают линию исследований карьерной адаптивности, которая была заложена в зарубежной психологии Д. Сьюпером и М. Савикасом. Также осуществляется с опорой на отечественные подходы, в частности теорию деятельностно-важных качеств по Ю.П. Поваренкову, что в дальнейшем может позволить интегрировать эти знания.

Цель данной статьи – выявить влияние показателей удовлетворенности трудом на уровень карьерной адаптивности работающей молодежи.

Обратимся к краткому историческому обзору основных понятий. Впервые понятие «карьерная адаптивность» было введено Д. Сьюпером, который определял карьерную адаптивность как готовность человека, которая необходима для решения профессиональных задач и для приспособления к изменениям и неожиданностям, которые происходят в профессиональной деятельности. В дальнейшем ученики и последователи Д. Сьюпера продолжали развивать его идеи. В частности, М. Савикас писал о том, что карьерная адаптивность – это готовность человека к решению карьерных задач, готовность к существующим карьерным ролям, а также к непредсказуемым проблемам. Также он говорил о структуре карьерной адаптивности, в которую входят заинтересованность, контроль, любознательность и уверенность (Chen, 2020).

В последние годы проблема карьерной адаптивности активно разрабатывается в зарубежной психологии. Существует множество исследований, в рамках которых изучаются как карьерная адаптивность в целом, так и ее отдельные компоненты у разных групп людей: студенты и выпускники колледжей и университетов, молодые специалисты, работники организаций разных профессиональных сфер, мигранты, беженцы, люди с ограниченными возможностями здоровья и др.

Некоторые современные исследователи в своих работах делают акцент на изучении факторов, которые влияют на карьерную адаптивность людей. В качестве таких факторов W. Sulistiani, S. Handoyo отмечают демографические факторы (пол, опыт работы), личностные факторы (добросовестность, уверенность в себе, ориентация на будущее, саморегуляция и др.) и внешние факторы (социальная поддержка, школьная среда). В дополнение к данным группам, авторы также отмечали влияние таких факторов как удовлетворенность жизнью, чувство власти, уверенность в карьере, академическую успеваемость (Sulistiani, Handoyo, 2018). Некоторые исследования были

направлены на выявление взаимосвязи карьерной адаптивности с удовлетворенностью жизнью как показателем субъективного благополучия личности (Wilkins, 2014), с личностными качествами (Zacher, 2014), с планированием карьеры и самооффективностью (Rudolph, 2017).

В отечественной психологической науке проблема изучения карьерной адаптивности стоит лишь в начале своего пути, так как данное понятие практически не используется. Отечественные исследователи, которые занимаются изучением профессиональной деятельности и карьеры специалиста, в своих работах в основном используют понятие адаптивность или адаптивные способности (Груздева, 2022; Лукашенко, 2022).

Мы придерживаемся определения карьерной адаптивности, которое в своей работе дали Н.Г. Кондратюк, А.В. Бурмистрова-Савенкова, В.И. Моросанова: способность, которая связана с готовностью человека справляться как с предсказуемыми задачами профессионального развития, так и с непредсказуемыми обстоятельствами профессиональной жизни (Кондратюк, 2021). Если соотносить с отечественными понятиями, то можно предположить, что карьерная адаптивность является одним из деятельностно-важных качеств, а, значит, связана с эффективностью деятельности профессионала. Это может дополнить представление о деятельностно-важных качествах, которое в своей концепции предложи Ю.П. Поваренков (Поваренков, 2008).

Следует отметить, что присутствует некоторое количество исследований, где авторы говорят о взаимосвязи карьерной адаптивности с различными видами удовлетворенности. В частности изучалась связь с удовлетворенностью жизнью (Wilkins, 2014), удовлетворенностью карьерой и трудом (Kim, 2022). Также некоторые исследователи рассматривали вопрос влияния карьерной адаптивности на удовлетворенность карьерой или трудом (Chouhan, 2022).

Существует достаточно много исследований, которые направлены на изучение удовлетворенности трудом в целом и отдельных ее компонентов, как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Изучением данной проблемы занимались Л.С. Бляхман, К. Замфир, Л. Джуэл и др. Мы остановимся на определении удовлетворенности трудом, которое дал Ю.П. Поваренков: эмоциональное состояние, которое является результатом определенной оценочной деятельности. При этом оцениваться могут различные аспекты работы человека, как содержание, так и условия. Также в некоторых исследованиях говорится, что удовлетворенность трудом является субъективным показателем эффективности деятельности профессионала (Поваренков, 2008).

Обратимся к анализу результатов эмпирического исследования.

Выборка исследования: работающая молодежь г. Ярославля и ЯО (40 человек). Средний возраст – 27 лет, средний стаж – 4 года. Методы исследования. В рамках исследования использовались: шкала карьерно-адаптационных способностей М. Савикас, Э. Порфели в адаптации Кондратюка Н.Г., Бурмистровой-Савенковой А.В., Моросановой В.И., методика «Опросник удовлетворенность работой» П.Спектора, методы описательной статистики, корреляционный анализ (г-Спирмена) и множественный регрессионный анализ.

Было установлено, что в структуре карьерной адаптивности доминирует такой компонент как контроль ($Mx=20,6$), что говорит о готовности работающей молодежи брать на себя ответственность за свое профессиональное развитие. При этом наименьшую степень выраженность имеет такой компонент как заинтересованность ($Mx = 18,3$), что может свидетельствовать о том, что они в меньшей степени осознают свое будущее и готовятся к нему.

Доминирующими компонентами в структуре удовлетворенности работой является удовлетворенность коллегами ($Mx=16,05$) и удовлетворенность характером работы ($Mx=15,68$). Это говорит о том, что работающая молодежь удовлетворена отношениями со своими коллегами, атмосферой в рабочем коллективе, а также содержанием выполняемой работы.

Был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции г-Спирмена.

Были выявлены статистически значимые прямые корреляционные связи любознательности с удовлетворенностью зависимыми вознаграждениями ($r=0,313$, $p=0,049$) и удовлетворенностью работой ($r=0,349$, $p=0,027$). Чем больше работающая молодежь удовлетворена вознаграждениями за свою работу и чем больше в целом их удовлетворенность работой, тем выше их стремление к изучению своей профессиональной деятельности и тем выше их способность к этому. И наоборот,

чем меньше они удовлетворены зависимыми вознаграждениями и в целом своей работой, тем ниже их стремление и способность к изучению своей деятельности.

Была выявлена статистически значимая прямая корреляционная связь между контролем и удовлетворенностью коллегами ($r=0,377$, $p=0,016$). Чем больше работающая молодежь удовлетворена отношениями со своими коллегами и атмосферой в коллективе, тем выше их понимание и принятие личной ответственности и контроля за собственное профессиональное развитие. И наоборот: чем ниже удовлетворенность отношениями с коллегами, тем ниже понимание и принятие ответственности за свое развитие.

Были выявлены статистически значимые прямые корреляционные связи карьерной адаптивности с удовлетворенностью коллегами ($r=0,392$, $p=0,012$) и удовлетворенностью работой ($r=0,316$, $p=0,047$). Чем выше работающая молодежь удовлетворена отношениями со своими коллегами и атмосферой в коллективе и чем больше в целом их удовлетворенность работой, тем выше их готовность справляться с предсказуемыми задачами профессионального развития и с непредсказуемыми обстоятельствами профессиональной жизни. И наоборот: чем ниже удовлетворенность отношениями с коллегами и удовлетворенность работой в целом, тем ниже карьерная адаптивность у работающей молодежи.

Был проведен регрессионный анализ с целью выявления составляющих удовлетворенности, которые оказывают влияние на карьерную адаптивность. Уравнение регрессии имеет следующий вид: Карьерная адаптивность = $42,854 + (2,177)$ коллеги + $10,92157$. Данная модель объясняет 20,5% дисперсии зависимой переменной, является значимой по критерию Фишера ($F=9,773$, $p=0,003$). Полученное уравнение говорит о том, что чем больше работающая молодежь удовлетворена отношениями с коллегами и атмосферой в коллективе, тем выше их готовность справляться с предсказуемыми задачами профессионального развития и с непредсказуемыми обстоятельствами профессиональной жизни. Можно сказать, что на уровень карьерной адаптивности работающей молодежи в первую очередь влияет удовлетворенность их окружением. Вероятно, это связано с тем, что на данном этапе профессионального развития активное приспособление и решение карьерных задач, как предсказуемых, так и непредвиденных, идет именно за счет получения социальной поддержки, общения, выстраивания новых контактов, и это является важным для работающей молодежи.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

1. Проблема карьерной адаптивности в настоящее время активно разрабатывается в зарубежной психологии, в отечественной же психологии исследование данной проблемы стоит лишь в начале своего пути. Исследования зарубежных авторов направлены на изучение карьерной адаптивности в целом, ее структуры, ее факторов, а также на выявление взаимосвязей с разными психологическими характеристиками. Карьерная адаптивность – это способность, которая связана с готовностью человека справляться как с предсказуемыми задачами профессионального развития, так и с непредсказуемыми обстоятельствами профессиональной жизни (Кондратюк, 2021). Можно предположить, что она является одним из деятельностно-важных качеств, а значит, связана с эффективностью деятельности профессионала. Это позволяет продолжить развитие теории деятельностно-важных качеств профессионала Ю.П. Поваренкова.

2. Было выявлено, что в структуре карьерной адаптивности работающей молодежи доминирует такой компонент как контроль. Это говорит о понимании и принятии работающей молодежью личной ответственности и контроля за собственное профессиональное развитие.

3. Были выявлены взаимосвязи карьерной адаптивности и удовлетворенности трудом.

Чем больше работающая молодежь удовлетворена вознаграждениями за свою работу и чем больше в целом их удовлетворенность работой, тем выше их стремление к изучению своей профессиональной деятельности. Чем больше они удовлетворены отношениями со своими коллегами, тем выше их понимание и принятие личной ответственности за собственное профессиональное развитие. Чем выше работающая молодежь удовлетворена отношениями со своими коллегами и чем больше в целом их удовлетворенность работой, тем выше их готовность справляться с предсказуемыми задачами профессионального развития и с непредсказуемыми обстоятельствами профессиональной жизни.

4. Было выявлено влияние показателей удовлетворенности трудом на уровень карьерной адаптивности у работающей молодежи. На уровень карьерной адаптивности работающей молодежи в первую очередь влияет удовлетворенность их окружением. Это может быть связано с тем, что на данном этапе профессионального развития именно социальная поддержка и общение помогает работающей молодежи решать профессиональные и карьерные задачи.

5. Полученные результаты уточняют данные зарубежных исследований по взаимосвязям карьерной адаптивности с различными психологическими характеристиками человека, в частности с удовлетворенностью трудом. Также они расширяют представления современных отечественных исследований – были выявлены особенности карьерной адаптивности на выборке взрослых людей, так как ранее акцент делался на изучении карьерной адаптивности у школьников и студентов.

Библиографический список

1. Груздева М. В. Изучение адаптивных способностей у студентов первого курса на этапе адаптации к условиям обучения профессионального учреждения / М. В. Груздева, Е. В. Кулеш // Современная психология: приоритетные направления развития науки и практики. Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. Хабаровск, 2022. С. 70-79.
2. Демин А. Н. Стандартизация методики измерения карьерного самоопределения / А. Н. Демин, А. Б. Седых, Б. Р. Седых // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14. № 2. С. 151-170.
3. Кондратюк Н. Г. Шкала карьерно-адаптационных способностей М. Савикаса и Э. Порфели: психометрические характеристики русскоязычной версии на выборке подростков / Н. Г. Кондратюк, А. В. Бурмистрова-Савенкова, В. И. Моросанова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 3. С. 555–575.
4. Лукашенко Н. С. Развитие адаптивности, ключевого качества профессиональной мобильности педагогов в информационно-образовательной среде // Непрерывное образование в контексте будущего: экосистемный взгляд на педагогическую деятельность. Сборник научных статей по материалам V Международной научно-практической конференции. Ярославль-Москва, 2022. С. 107-111.
5. Поваренков Ю. П. Уточненная классификация деятельностно важных качеств профессионала // Психология способностей и одаренности : сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции / под науч. ред. проф. В. А. Мазилова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. С. 64-69.
6. Поваренков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Ярославль : Канцлер, 2008. 400 с.
7. Тимофеева Ю. Н. Особенности структуры адаптивности личности студентов медицинского вуза, обучающихся на бюджетной основе // Вестник университета. 2022. № 5. С. 236–242.
8. Цымбалюк А. Э. Психологическое содержание карьеры с позиций системогенетического подхода // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 6 (123). С. 160-168.
9. Chen H. Career Adaptability Research: A Literature Review with Scientific Knowledge Mapping in Web of Science / T. Fang, F. Liu, L. Pang, Y. Wen, S. Chen, X. Gu // Int. J. Environ Res Public Health. 2020.
10. Chouhan V. S. Influence of Career Adaptability on Career Satisfaction and Turnover Intention of IT Professionals // International Journal of Human Capital and Information Technology Professionals. 2022. Vol. 13. Iss. 1. Pp. 1-15.
11. Kim N. Relationship among Hope, Career Adaptability, Career Construction Behavior, and Career Satisfaction of Prospective College Graduates / N. Kim, J. Kim // Korean Association For Learner-Centered Curriculum And Instruction. 2022. Volume 22. Pp. 903-917.
12. Rudolph C. W. Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting, responses, and adaptation results / C. W. Rudolph, K. N. Lavigne, H. Zacher // J. Vocat. Behav. 2017. № 98. Pp. 17–34.
13. Wilkins K. G. The relationship among positive emotional dispositions, career adaptability, and satisfaction in Italian high school students / K. G. Wilkins, S. Santilli, L. Ferrari, L. Nota, T. J. G. Tracey, S. Soresi // J. Vocat. Behav. 2014. № 85. Pp. 329–338.

14. Sulistiani W. Career Adaptability: The Influence of Readiness and Adaptation Success in the Education Context: a Literature Review / W. Sulistiani, S. Handoyo // Conference: 3rd ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCN 2017). Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 2018. Volume 133. Pp. 195-205.
15. Zacher H. Career adaptability predicts subjective career success above and beyond personality traits and core self-evaluations // J. Vocat. Behav. 2014. № 84. Pp.21–30.

УДК 159.9

М.А. Ганичев

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА РЕФЛЕКСИИ КАК ФАКТОРА ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ

Аннотация. В работе представлен теоретический анализ научной литературы по теме профессионально важных качеств руководителя среднего звена. Рассматривается вопрос о влиянии психологического феномена рефлексивности на эффективность деятельности руководителей. Анализируются различные подходы к пониманию рефлексии. Выделяются её психологические характеристики и свойства. Руководители среднего звена рассматриваются как ключевая фигура в обеспечении эффективного взаимодействия с клиентами организаций социальной сферы. Рефлексия может значительно повысить эффективность руководителей, помогая им лучше понимать себя, своих подчиненных и работать над собой, для достижения лучших результатов в управлении. Полученные в статье результаты могут быть использованы в организации и планирования научных исследований соответствующей направленности.

Ключевые слова: эффективность руководителя, рефлексия, саморефлексия, эффективная деятельность руководителя.

М.А. Ganichev

THEORETICAL ASPECTS OF THE PSYCHOLOGICAL PHENOMENON OF REFLECTION AS A FACTOR OF THE EFFECTIVENESS OF THE MANAGER

Abstract. This work presents a theoretical analysis of scientific literature in case of professional, important qualities of a middle-level manager. The question of the influence of the psychological phenomenon of reflexivity on the effectiveness of managers is considered here. Various approaches to understanding reflection are analyzed, its psychological characteristics and properties are highlighted. Middle managers are considered as a key figure in ensuring effective interaction with clients of social organizations. Reflection can significantly increase the effectiveness of managers, helping them to better understand themselves, their subordinates and their work to achieve better results in management and work. The results, obtained in the article, can be used in the organization and planned of scientific research of the appropriate orientation.

Keywords: the effectiveness of the head, reflection, self-reflection, effective activity of the leader.

Современный социум предъявляет руководителям разносторонние требования, которые направлены не только на профессиональные компетенции, умения, навыки и высокое мастерство, но и на личностные особенности руководителя. От умения вести взаимодействие с коллективом, воспринимать особенности коллектива, а также личностные особенности сотрудников зависит эффективность работы всего коллектива и конкретного руководителя. Исследования велись в направлении изучения личностных характеристик руководителя, их адаптационных способностей и поведенческих паттернов.

Способность эффективно выстраивать личностное и профессионально ориентированное общение с окружающими людьми (коллегами, подчинёнными, получателями социальных услуг),

оказывающими влияние на успех профессиональной деятельности, владение эффективным искусством управленческого воздействия, поиск новых путей решения в различных ситуациях, требовательность к себе, саморефлексия, способность видеть, признавать собственные ошибки, стремление к повышению профессионального уровня и многие другие качества служат залогом эффективной деятельности руководителя любого уровня (Катахова, 2020).

Анализ научной литературы по психологии труда дает основание сделать вывод, что проблема эффективности руководителя в производственной сфере изучалась отечественными психологами, однако целостного исследования психологических основ управленческой эффективности руководителей в социальной сфере для полного понимания психологической проблемы не достигнута. Таким образом, проблема психологических характеристик и эффективности руководителей (Катахова, 2019) в трудовой деятельности представляет собой актуальную и значимую проблему, заключающуюся в поисках ответов на вопросы: каковы механизмы и условия, влияющие на эффективность руководителей различных учреждений как субъекта профессиональной деятельности; какие образовательные технологии обеспечат развитие индивидуально психологической характеристик руководителей социальной сферы.

Для повышения продуктивности деятельности руководителя предложена модель управленческой эффективности Р. Блейка и Д. Мутон (Виханский, 2010). Согласно данной модели, направленность руководителя может быть на решение административных задач или на работников, руководитель имеет внутреннюю направленность на решение той или иной задачи и сам не может рефлексировать свою направленность. Стоит отметить, что большинство исследователей изучают отношение к трудовой деятельности и отношения с коллективом в целом. Однако исследований, посвященных целенаправленному анализу эффективности руководителя и его индивидуально психологических характеристик, таких как рефлексия, на данный момент в отечественной науке сравнительно немного. Также необходимо заметить, что существует противоречие в современных исследованиях, посвященной данной теме. Так, некоторые авторы говорят об отсутствии связи деятельности управленцев с личностными качествами руководителя (Бгашев, 2018). Однако, необходимо отметить, что, большинство работ указывает на наличие взаимосвязей, что требует опровержения или подтверждения. Кроме того, стоит заметить, что каждая публикация, посвященная изучению индивидуально-личностных особенностей руководителей в контексте взаимосвязи с деятельностью управления, имеет свой методический аппарат, так как личностные характеристики являются обширным полем для эмпирического исследования (Маясова, 2017). Таким образом, необходимо констатировать отсутствие целостного подхода к решению данной проблемы.

Научные исследования отечественных учёных позволили накопить знания о различных личностных особенностях и характеристиках субъекта в профессиональной, и в том числе в управленческой, деятельности. Так, отечественные учёные В.П. Андронов, А.С. Попов, А.А. Чазовой, Б.А. Ясько, Б.Д. Карвасарский и др., анализируя различные направления врачебной деятельности, в том числе и руководящей деятельности, указывают на некоторые данные, имеющие место в особенностях профессиональной подготовки врачей, а также в тех требованиях, которые предъявляются к психике профессионала. В качестве устойчивых компонентов личности врача такие учёные, как Б.Д. Карвасарский, Б.А. Ясько, акцентируют внимание на значимых коммуникативных возможностях, эмоциональной устойчивости, высокой работоспособности, высокой степени концентрации внимания, значительном объёме оперативной памяти и т.д. (Катахова, 2020).

Анализ научной литературы по психологии труда дает основание сделать вывод, целостного исследования психологических основ эффективной управленческой деятельности руководителей в социальной сфере недостаточно, для полного, целостного понимания данной темы.

Необходимо заметить, что существует противоречие в современных исследованиях, посвященных данной теме. Кроме того, стоит заметить, что каждая работа, посвященная изучению индивидуально-личностных особенностей руководителей в контексте взаимосвязи с деятельностью управления и имеет свой методический аппарат. Таким образом, необходимо констатировать отсутствие целостного подхода к решению данной проблемы.

Более того, исследований, посвященных изучению индивидуальных психологических характеристик и эффективности руководителя в контексте направленности, рефлексии недостаточно для четкого понимания состояния вопроса на данный момент. Подобные исследования имели место несколько десятилетий назад, однако с учетом принципиальных изменений, произошедших во всех сферах профессиональной деятельности (цифровизация, изменение характера взаимодействия субъектов трудовой деятельности и изменение характера организации трудовых процессов, переход от плановой экономики к рыночной и т.д.) требует проведения новых, всесторонних исследований данного вопроса, чем и обусловлена новизна данной работы.

Проблема повышения эффективности деятельности руководителя представляет собой актуальную и значимую психологическую проблему, заключающуюся в поисках ответов на вопросы: каковы механизмы и условия, влияющие на эффективность руководителей учреждений как субъекта профессиональной деятельности; какие образовательные технологии обеспечат развитие эффективности руководителей различного уровня. В данной и в наших последующих работах, мы сосредоточимся на анализе деятельности руководителей среднего звена, которые трудятся в учреждениях социальной сферы. Это – руководители: «Мой семейный центр». Отделения социальной защиты населения, Территориальные центры социального обслуживания, ЮВАО, г. Москвы. Руководитель в социальной сфере среднего звена играет ключевую роль в обеспечении качественных услуг в социальной сфере. Их навыки и компетенции напрямую уровень обслуживания и удовлетворение клиентов, управления ресурсами и персоналом. Их умение эффективно распоряжаться ресурсами позволяет оптимизировать затраты и повысить эффективность работы организаций в социальной сфере (Степанов, 2017). Социальная сфера сталкивается с постоянно меняющимися социальными и демографическими вызовами, такими как старение населения, увеличение потребности в здравоохранении, образовании и т.д. Руководители среднего звена должны адаптироваться к этим изменениям и разрабатывать новые стратегии. Социальная сфера подвержена строгому законодательству и регулированию. Руководители среднего звена играют важную роль в обеспечении соблюдения норм и стандартов (Бгашев, 2018).

Анализ научной литературы по психологии труда дает основание сделать вывод, что проблема эффективности руководителей в социальной сфере изучалась отечественными психологами крайне мало, и целостного исследования психологических основ управленческой деятельности руководителей в социальной сфере выявлено не было. Таким образом, проблема психологических характеристик и деятельности руководителей в социальной сфере представляет собой актуальную и значимую проблему, заключающуюся в поисках ответов на вопросы: каковы личностные черты и личностные качества влияющие на эффективность деятельности руководителей социальных учреждений как субъекта профессиональной деятельности. Ответ на данный вопрос позволит дать научно обоснованный ответ на вопрос какие образовательные технологии обеспечат развитие эффективности руководителей социальной сферы.

Многие авторы указывают на значимость индивидуально психологических характеристик руководителя для реализации эффективного управления. Одной из важных личностных черт руководителя является рефлексивность. Рефлексия, согласно работам А.В. Карпова и представителям его научной школы, может рассматриваться как свойство (и тогда корректнее говорить о рефлексивности), как состояние и как процесс.

Рефлексия является одним из важных механизмов развития личности. Проблема изучения и развития рефлексии не нова. Феномен заинтересовал многих учёных и стал объектом исследования, как в России, так и за ее пределами. Анализу этого феномена посвятили свои работы Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и многие другие (Егорова, 2010; Князева, 2016; Семенов, 2007; Щедровицкий, 2015; Энциклопедический..., 2021).

Е.А. Цихончик делает вывод, что личностная рефлексия является одним из важнейших и всё еще недостаточно изученным регулятором развития личности в юношеском возрасте. Важная мысль отражена в словах Д.И. Фельдштейна: «Перед нами сейчас ребенок, который при сохранении сущностных оснований и действенных механизмов сознания, мышления, разительно отличается, даже от ребенка 90-х годов двадцатого века. При этом ребенок стал не хуже или лучше своего

сверстника двадцатилетней давности, он просто стал другим!» (Фельдштейн, 2011). Эта идея в совокупности с объективными изменениями в средствах труда и организации профессиональной деятельности, произошедших за последние десятилетия, побудила нас исследовать, что именно изменилось (и изменилось ли) в рефлексивных процессах, состояниях, свойствах, в рефлексивном опыте современного руководителя. Поэтому целью статьи является рассмотрение особенностей рефлексии руководителей.

«В наше время философские представления об рефлексии получили дальнейшее развитие. Их активно используют для понимания или решения методологических задач, таких как организация междисциплинарных исследований, разработка инструментов комплексного изучения и проектирования системных объектов, а также оптимизации и управления системами. [20]. В современной психологии известно, что принятие себя через другого и другого через себя в данной ситуации взаимодействия проходит определенное количество стадий. Е.М. Иванов отмечает, что сначала средства рефлексии приобретаются с помощью наблюдения за конкретными развертками смысла в эмоциональных переживаниях и поведенческих актах, а после, определенные смыслы фиксируются при помощи языковых средств (Иванова, 2015).

Согласно П. Тейяру де Шардену, благодаря рефлексии, человек выделился из царства животных, смог сосредоточиться на себе самом и овладеть самим собой как предметом, а также получил возможность не просто познавать, но познавать самого себя, не просто знать, а знать, что знаешь (Шарден, 2018).

По Э. Кассиреру, рефлексия заключается в «способности выделять из всего нерасчленённого потока чувственных феноменов некоторые устойчивые элементы, чтобы, изолировав их, сосредоточить на них внимание» (Кассирер, 2018).

А.В. Россохин выделяет следующие психологические характеристики рефлексии: 1. Способность рефлексии изменять содержания сознания. 2. Способность рефлексии изменять структуры сознания (Россохин, 2015).

Рефлексия, в одном из пониманий может быть рассмотрена как разговор, своеобразный диалог с самим собой. Рефлексия также обычно рассматривается в связи со способностью человека к саморазвитию, и с самим этим процессом (Россохин, 2015).

А.В. Карпов выделяет зависимость, которая носит достаточно общий характер и утверждает существование закономерной связи между индивидуальной мерой развития рефлексивности и эффективностью профессиональной деятельностью (Карпов, 1999; Карпов, 2004; Карпов, 2015).

Психологические свойства рефлексивности и сегодня в довольно слабой степени остаются осознанными. Острота и противоречивость сложившейся ситуации заключается в том, что наименее изученным является то свойство, которое является не просто «одним из важнейших», а свойством, во многом определяющим структурно-функциональную организацию психики человека и, более того, ему присуща исключительность. Осознание того, что рефлексивность, конечно, может влиять на деятельность и поведенческие проявления, сочетается с бедностью и фрагментарностью конкретных эмпирических и экспериментальных результатов, раскрывающих закономерности этого влияния. В своих работах А.В. Карпов выявил: основной результат исследования состоит в том, что общая схема, связывающая рефлексивность и эффективность деятельности и установленная ранее по отношению к двум основным классам деятельности, субъектно-объектным классам, справедлива и субъектно-субъектная. по отношению к третьему основному классу субъективно-информационный. Оно также имеет характер связи оптимального типа. Следовательно, сфера действия этой закономерности охватывает все три основных класса деятельности и позволяет сделать вывод: существуют определенные значения уровня развития рефлексивности (находящиеся «ниже нижнего порога»), при которых сама рефлексивность выступает ингибитором активности. Однако, что менее очевидно с априорной точки зрения, существуют и такие значения уровня развития рефлексивности (расположенные «выше верхнего порога»), которые приводят к деоптимизации действия. Таким образом, основной результат исследования состоит в том, что общая закономерность, связывающая рефлексивность и эффективность действий, установленная ранее для двух основных классов действий, справедлива и для третьего основного класса информационных объектов. Оно также имеет характер связи оптимального типа. Следовательно, сфера

применения этого шаблона охватывает все три основных класса деятельности (Карпов, 2022). Деятельность руководителя среднего звена на сегодняшний день также отчасти может быть рассмотрена как деятельность информационного характера, а соответственно, выявленные закономерности справедливы и для нее.

Существуют и другие подходы в исследовании рефлексии. Так, например, А.С. Шаров, выделяет следующие виды рефлексии: 1. Рефлексия ситуации – проявляется в виде «мотиваций» и «самооценки». Обеспечение непосредственного участия субъекта в ситуации, понимания ее элементов и анализа происходящего. Включает способность субъекта соотносить собственные действия с объективной ситуацией, а также координировать и управлять элементами деятельности в соответствии с изменяющимися условиями. 2. Ретроспективная рефлексия – используется для анализа завершенной деятельности и событий, произошедших в прошлом. 3. Упреждающее размышление - включает обдумывание предстоящей деятельности, представление ее хода, планирование, выбор наиболее эффективных вариантов реализации и прогнозирование возможных результатов (Шаров, 2014).

Рефлексию следует отличать от самопознания. Не всякое размышление — обращение сознания к своему познанию — становится самопознанием. Самосознание – это отражение, объектом которого становится знание о самом себе. Рассмотрение является результатом активизации сознания о будущем. Осознание – того, что происходит. Рефлексия – это включение сознания в то, что уже произошло.

Рефлексия является одним из механизмов смысловой саморегуляции и, следовательно, источником свободы и устойчивости личности, ее саморазвития. Это сознательная форма смысловой регуляции, отличающаяся от бессознательных психических автоматизмов, которым мы усвоили на протяжении жизни и развития (Фельдштейн, 2011).

По мнению С.Ю. Степанова, «Личностная рефлексия, определяет целостность и смысл событий человеческой жизни, обеспечивает мобилизацию личностных и интеллектуальных ресурсов в проблемных и конфликтных ситуациях и формирует эффективно преобразующее отношение личности, как целостный «Я» взгляд человека на свое собственное поведение, а также его социокультурное и материально-экологическое окружение. Он призван обеспечить создание новых способов поведения, общения и деятельности, а также смысловых перспектив реализации творческого потенциала личности. Благодаря личностной рефлексии создается особая рефлексивно-инновационная среда, способствующая проникновению культуры рефлексивного мышления во все формы деятельности» (Степанов, 2017).

Личностная рефлексия обеспечивает переосмысление человеком отношений с предметно-социальным миром, что выражается, с одной стороны, в построении новых образов самого себя, а с другой - в выработке более адекватных знаний о мире. Личностная рефлексия — это принцип объединения «Я» в уникальную целостность, нерасторжимую и несводимую ни к одному из его отдельных компонентов, ни к их механической сумме.

Также полученные данные будут полезны при организации коллективных процессов, а именно от руководителя зависят показатели эффективности подчиненных, эффективность производства, психологический климат в коллективе, организаторские способности и многие другие параметры.

Таким образом, подводя итог, можно отметить, что при осуществлении психологического анализа деятельности руководителя среднего звена, работающего в организациях социальной сферы анализ рефлексии как личностной черты, личностного качества крайне необходим. Тем не менее, рефлексия далеко не единственное личностное качество, которое будет важно при осуществлении профессиональной деятельности и обеспечении ее эффективности у руководителей среднего звена.

Библиографический список

1. Бгашев М. В. Категория "проблема" в процессе принятия управленческих решений // Бюллетень науки и практики. 2018. Т. 4. № 2. С. 259-263.
2. Виханский О. С. Менеджмент / О. С. Виханский, А. И. Наумов, О. С. Виханский. Москва : Магистр, 2010.

3. Егорова М. С. Психология индивидуальных различий. Москва, 2010. 301 с.
4. Иванова И. А. Исследование становления рефлексивности / И. А. Иванова, А. М. Каширникова // Нижегородский психологический альманах. 2015. № 1.
5. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5-ти тт. Москва : РАО, 2015.
6. Карпов А. В. Психология менеджмента. Москва : Гардарики, 1999. 546 с.
7. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 450 с.
8. Карпов А. В. Рефлексивность как детерминанта деятельности субъектно-информационного класса // Актуальные проблемы профессионально-практической психологии (дьяченкоские чтения - 2022) : Сборник научных трудов I Международной научно-практической конференции, Москва, 17–18 февраля 2022 года. Москва : Военный университет, 2022. С. 159-165.
9. Кассирер Э. Опыт о человеке. Москва, 2018. 270 с.
10. Катахова С. С. Психологическая компетентность руководителя как один из основополагающих факторов успешной управленческой политики медицинского учреждения // Colloquium-Journal. 2020. № 14-3(66). С. 9-11.
11. Катахова С. С. Психолого профессиональная адаптивность руководителя медицинского учреждения // Мир образования - образование в мире. 2019. № 3(75). С. 268-271.
12. Катахова С. С. Пути развития психологической компетентности руководителей медицинских учреждений / С. С. Катахова, И. В. Семчук // Проблемы современного образования. 2020. № 4. С. 117-127.
13. Князева Т. Н. Динамика рефлексивных проявлений у современных подростков / Т. Н. Князева, А. В. Матюкова // Нижегородский психологический альманах. 2016. № 1.
14. Маясова Т. В. Сравнительный анализ личностных коррелятов рефлексивности в контексте профессионального становления учителя / Т. В. Маясова, А. Н. Фомина // Вестник Мининского университета. 2017. № 2.
15. Россохин А. В. Антология современного психоанализа. Москва, 2015. 199.
16. Семенов И. Н. Развитие проблематики рефлексии и ее изучение на факультете психологии Высшей школы экономики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. № 3(2). С. 97-103.
17. Степанов С. Ю. Личностно-рефлексивный диалог в развитии творческих возможностей учащихся // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологического консультирования. Москва, 2017. С. 96-108.
18. Фельдштейн Д. И. Психология воспитания подростка. Москва, 2011. 178 с.
19. Шарден П. Т. Феномен человека. Москва, 2018. 226 с.
20. Шаров А. С. Общая психология. Москва, 2014. 256 с.
21. Щедровицкий Г. П. Рефлексия и ее проблемы. Москва, 2015. 59 с.
22. Энциклопедический психологический словарь-справочник: 1000 понятий, определений, терминов / под ред. С. Л. Кандыбовича, А. Д. Короля, Т. В. Разиной. 6-е изд., перераб. и доп. Минск : Харвест, 2021. 864 с.

УДК 159.9

А.В. Зобков

ПРОБЛЕМЫ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ И ПСИХОСЕМИОТИКА

Аннотация. Рассматривается вклад в отечественную психологическую науку ученого-психолога Анатолия Степановича Турчина длительное время работавшего в Ивановском регионе и взаимодействовавшего с учеными Ярославской психологической школы. Отмечается, что им одним из первых была выполнен достаточно большой объем работ по исследованию развивающихся возмож-

ностей инновационных дошкольных образовательных программ, а также созданы учебно-дидактические материалы для психологов, работающих в дошкольном образовании и общеобразовательных школах. Новые поколения психологи-практики в большей степени осведомлены в содержании компетентностного подхода и особенностях проведения психологических тренингов, нежели в содержании экспериментальных обучающих программ для детей разных возрастов, в том числе и тех, которые были реализованы на материале большинства учебных предметов в нашей стране во второй половине XX века. В этой связи обращение к психологическим аспектам обучения дошкольников и учащихся школ и их теоретическое осмысление может дать материал, востребованный практикой образования психологов и педагогов. В статье определен приоритет личности обучающихся, а также проанализированы подходы А.С. Турчина к методологическим, общетеоретическим и психолого-педагогическим аспектам современного отечественного образования.

Ключевые слова: психология обучения, психосемиотика, деятельностный подход, нормируемая помощь.

A.V. Zobkov

PROBLEMS OF INNOVATION IN EDUCATION: PSYCHOLOGY OF LEARNING AND PSYCHOSEMIOTICS

Abstract. The article examines the contribution to the domestic psychological science of the famous scientist-psychologist Anatoly Stepanovich Turchin, who worked for a long time in the Ivanovo region and interacted with scientists of the Yaroslavl Psychological School. It is noted that he was one of the first to carry out a large amount of work on the study of the developing possibilities of innovative preschool educational programs, and created educational and didactic materials for psychologists working in preschool education and general education schools. New generations of practicing psychologists are more aware of the content of the competence approach and the specifics of conducting psychological trainings than in the content of experimental training programs for children of different ages, including those that were implemented on the material of most academic subjects in our country in the second half of the twentieth century. In this regard, an appeal to the psychological aspects of teaching preschoolers and school students and their theoretical understanding can provide material that is in demand by the practice of education of psychologists and teachers. The article defines the priority of the personality of students, and analyzes A.S. Turchin's approaches to methodological, general theoretical and psychological-pedagogical aspects of modern domestic education.

Keywords: psychology of learning, psychosemiotics, activity approach, normalized care.

В практику отечественного школьного образования и дошкольного воспитания в последнюю четверть XX века вошел ряд педагогических инноваций, обусловленный потребностью в новых, более эффективных методах обучения и умственного развития. Так, на общетеоретическом уровне в русле деятельностного подхода к обучению и воспитанию были созданы дошкольные образовательные программы, в том числе «Развитие» (Образовательная..., 2016), «Детство» (Комплексная..., 2019), «Детская картина мира» (Габрунер..., 2000) и др. В значительной мере была разработана и внедрена в практику школьного образования дидактическая система Д.Б. Элькнина и В.В. Давыдова. В то же время в регионах России ощущался дефицит в организации психологического сопровождения рекомендуемых к внедрению инноваций. В этом плане достаточно серьезный вклад в их продвижение и освоение педагогами-практиками Ивановского региона внесли исследования доктора психологических наук, профессора Анатолия Степановича Турчина.

Будучи выпускником аспирантуры психологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, А.С. Турчин сформировался как ученый исследователь, интегрировавший в своих разработках психологического инструментария развивающие возможности деятельностного (Леонтьев, 1977) и психосемиотического (Салмина, 1988) подходов. Это выразилось в двадцатилетнем опыте

организации психологического сопровождения развивающего воспитания в дошкольных образовательных организациях (ДОО) г. Иваново, когда активно осваивались образовательные программы «Развитие» (Образовательная..., 2016) и «Детство» (Комплексная..., 2019). Однако, помимо точного соблюдения методических рекомендаций, воспитатели и их руководители нуждались в контрольно-измерительных материалах. Соответствующий инструментарий, разработанный А.С. Турчиным для потребностей жюри областного конкурса «Педагог года», был достаточно детализирован, что соответствовало требованиям к конкурсным урокам учителей любой специальности. «Психологический анализ урока» (Турчин, 2000) позволил сгладить остроту и конфликтность итоговых обсуждений, поскольку, вне зависимости от типа урока и возраста обучаемых, деятельность конкретного конкурсанта оценивалась именно с позиции реализации функций «организатора учебной деятельности». В основе оценивания качества практической деятельности, согласно П.Я. Гальперину (Гальперин, 1998; Турчин, 2003), должен лежать функциональный подход. Учитель должен выполнить соответствующие возникающим учебным и воспитательным ситуациям результативные действия. В последующем самоанализе он мог обосновать целесообразность как выполненных действий, так и фактов, связанных с оперативным реагированием на затруднения обучающихся или иные ситуации, когда невмешательство являлось психологически оправданным.

При разработке такого же инструментария для оценивания качества педагогической структуры деятельности воспитателя детского сада, как отмечал А.С. Турчин (Турчин, 2007; Турчин, 2020), принципиальным отличием, повлекшим большую детализацию педагогических действий, являлось то, что воспитатель ДОО является «организатором жизнедеятельности детей», что, естественно, не одно и то же с функциями учителя как организатора учебной деятельности.

Помимо расширения пространства и смещения акцентов на личность дошкольника, можно отметить, что уже в этой «Психологической характеристике деятельности воспитателя ДОО» есть два качественно своеобразных момента, которые свидетельствуют о том, что педагог должен работать со всеми и каждым членом детской группы. Во-первых, это касается глубины зоны ближайшего развития, известной благодаря исследованиям Л.С. Выготского (Выготский, 1984). Обычно педагоги высказываются о ней лишь как о потенциальной возможности, а как эту глубину зондировать, не имеют представления. А.С. Турчин предложил использовать для ее диагностики варианты или уровни нормируемой помощи. Этому способствовало и то, что, во-вторых, нормируемая помощь строилась с помощью разного рода семиотических средств (вербальное указание, указание заместителем, материально-материализованная подсказка- стимул или заместитель). Поскольку «владение средствами» есть один из компонентов диагностируемой психологической готовности к обучению школьного типа, а именно, перцептивное моделирование или кодирование, в терминологии Н.Г. Салминой (Салмина, 1988), то это позволяло не только выяснить реальную освоенность уровней деятельности со знаково-символическими средствами (семиотической функции) дошкольниками, но и высказывать обоснованный прогноз, как о недостатках, так и о перспективах потенциального перевода данной группы детей в классы развивающего обучения.

В научном плане работы А.С. Турчина весьма близки к теоретическим позициям В.Д. Шадрикова (Шадриков, 2001), что не удивительно, поскольку основная часть исследований касалась именно содержания учебной деятельности и ее управляемого формирования на материале всех основных возрастов – от младшего школьного (Турчин, 2020) и до студенческого (Турчин, 2013; Турчин, 2023).

В философско-методологическом плане работы А.С. Турчина интересны тем, что он попытался объяснить механизм «единства» в известной формуле единства сознания и деятельности. Благодаря тому, что сознание включает в себя пласт семиотических средств, выполняющих в жизнедеятельности человека роль «психологических орудий», а деятельность человека есть социальная или орудийная деятельность, единство сознания и деятельности обеспечивается семиотической (знаковой) функцией уже с раннего возраста, прирастая на каждом возрастном этапе за счет освоения новых деятельностей.

Достаточно новой является и трактовка А.С. Турчиным трактовка принципа развития. Так, в большинстве случаев развитие понимается как процесс линейно возвышающийся, одновекторный. При этом, в частности, в девиантологии, любое отклонение от нормативной траектории развития считается девиацией. Таким образом магистральной основой развития выступает ортогенез. В акмеологии эта проблема нашла свое отражение в исследованиях С.Д. Пожарского, акцентировавшего внимание на возможности «катэ-развития» (Пожарский, 2013), при котором личность утрачивает достижения предшествующих возрастных эпох. А.С. Турчин предложил рассматривать принцип развития с позиции кладогенеза, когда вариативность развития распространяется не только на его темп, что связано с процессами созревания. Развитие может быть не только отсроченным из-за конкретных жизненных обстоятельств, но и задержанным, и заблокированным. К сожалению, случаев последнего педагогическая практика содержит великое множество. Как иначе объяснить, что во многих экспериментальных исследованиях на материале детей, официально помещенных в образовательные учреждения компенсирующего вида, иногда до трети членов экспериментальной группы соответствуют показателям «нормы», и приходится объяснять, на каком основании их перевели из обычной общеобразовательной школы.

Для педагогических психологов исследования А.С. Турчина представляют интерес, прежде всего, в плане ознакомления с возможностями теории (и практики) поэтапного формирования умственных действий (Гальперин, 1998). Считая своим учителем ее создателя, П.Я. Гальперина, он особое внимание в организации обучающих экспериментов уделял отработке двух этапов, которые при традиционном обучении чаще всего игнорируются. Мотивационный этап призван создать, «внести» внутреннюю положительную мотивацию в сознание обучающихся благодаря специальной технологической процедуре решения задач с нормативным составом компонентов (Турчин, 2023). Второй этап имеет содержанием уяснение содержания ориентировочной основы деятельности, когда ее схема практически произвольно осваивается и позволяет самостоятельно и без невротизации преодолевать возникающие трудности.

Интересно, что этот опыт был А.С. Турчиным распространен и на подготовку старших дошкольников к обучению школьного типа. Не секрет, что и шестилетки, и семилетки долго и мучительно осваивают письмо, а уж о каллиграфии говорить не приходится. Известный в середине XX в. позитивный опыт Н.С. Пантюхиной быстрого обучения письму (Гальперин, 1957) не совсем забыт. В интернете есть предложения реализовывать его на коммерческой основе. В одном из экспериментов, выполненных под руководством А.С. Турчина (Турчин, 2013), показано, что шестилеток с характерными трудностями в формировании графических построений удается за два месяца доучить до уровня, соответствующего требованиям к «владению средствами». Последнее важно, когда ребенок переходит в первый класс вместе с детьми своей группы детского сада.

Менее известен опыт А.С. Турчина в подготовке кадров профессиональных психологов, что выражается в его работе в вузах, обеспечивающих выпуск бакалавров, магистров и специалистов психологической специальности. Два десятилетия он был этим занят в Ивановском регионе, неоднократно выступая также председателем государственных аттестационных комиссий в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

С Ярославлем А.С. Турчина связывает не только сорокалетняя личная дружба с профессором ЯГПУ им. К.Д. Ушинского и ЯрГУ им. П.Г. Демидова. Являясь Председателем Санкт-Петербургского отделения Международной Академии Психологических Наук (МАПН) и входя в состав редакционной коллегии одного из ее научных журналов, он довольно часто принимает участие в научных мероприятиях, организуемых Ярославской научной школой психологов. Последнее отвечает интересам прежде всего новых поколений психологов (студентов и аспирантов), заинтересованных в ознакомлении с работами ученых теперь уже старшего поколения, старающихся сохранить и интегрировать достижения отечественной психологической науки.

Библиографический список

1. Власова Г. И. К проблеме рисков социализации младших школьников / Г. И. Власова, А. С. Турчин // Экономика образования. Научно-методический журнал. 2015. № 2. Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2015. С. 10-14.

2. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч.: в 6 т. Москва, 1984. Т. 6. С. 6-90.
3. Габрунер М. В. Детская картина мира: Образоват. программа для детей мл. дошк. возраста / М. В. Габрунер, В. В. Соколовская, Т. М. Чурекова; Департамент образования Администрации Кемер. обл. Кемер. обл. ин-т усовершенствования учителей [и др.]. Кемерово : Кемер. обл. ин-т усовершенствования учителей, 2000. 162 с.
4. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. Москва : Ин-т практической психологии; Воронеж : МОДЭК, 1998. 480 с.
5. Гальперин П. Я. Зависимость двигательного навыка от типа ориентировки в задании / П. Я. Гальперин, Н. С. Пантина // Доклады АПН РСФСР. 1957. № 2. С. 43-46.
6. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «ДЕТСТВО» / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др. Санкт-Петербург : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2019. 352 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.
8. Образовательная программа дошкольного образования «Развитие» / Под ред. Булычевой А.И. Москва : НОУ «УЦ им. Л.А. Венгера «РАЗВИТИЕ», 2016. 173 с.
9. Пожарский С. Д. Акмеология и катабология (теория совершенствования человека). Санкт-Петербург : Лема, 2013. 265 с.
10. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1988. 288 с.
11. Турчин А. С. Педагогическая психология. Иваново : Иван. гос. ун-т 2000. 132 с.
12. Турчин А. С. Психологические особенности осуществления функционального анализа деятельности педагога // Социально-перцептивные процессы в управлении. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора Р. Б. Гительмахера. Иваново, 14 ноября 2003 г. Иваново : Изд-во Иван. гос. ун-та, 2003. С. 151-154.
13. Турчин А. С. Оценка качества деятельности воспитателя ДООУ // Управление ДООУ. № 8 (42). Научно-практический журнал. Москва : ТЦ «Сфера», 2007. С. 20-23.
14. Турчин А. С. Моделирование и обучение младших школьников и возможности его психолого-педагогического сопровождения // Психологическое сопровождение личности в меняющемся мире / под науч. ред. И.А. Баевой, А.А. Бакановой. Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. С. 112-122.
15. Турчин А. С. Особенности подготовки студентов-психологов к психолого-акмеологической оценке качества занятий воспитателя дошкольного образовательного учреждения / А. С. Турчин, В. С. Карапетян // Quality issues and insights in the 21st century. Lithuania / Siauliai. 2013. Vol. 2. № 2. Pp. 127-134.
16. Турчин А. С. Особенности организации мотивационного этапа усвоения знаний как основание перестройки учебной мотивации // Психология отношения человека к жизнедеятельности: проблемы и перспективы: сб. науч. трудов; под ред. В. А. Зобкова, В. П. Познякова, А. В. Зобкова. Москва : КопиА-Сервис, 2023. С. 151-155.
17. Шадриков В. Д. Цель учебной деятельности. Москва : Логос, 2001. 167 с.

УДК 159.9

А.А. Карпов

ОПЫТ ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ В ЯРОСЛАВСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ НА ПРИМЕРЕ МУЗЕЯ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ ЯРОСЛАВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. П. Г. ДЕМИДОВА

Аннотация. Представлены материалы, направленные на анализ роли реализации историко-психологических прикладных задач, состоящих в подборе, тщательном анализе, обобщении и систематизации разнообразного материала, связанного с историей Ярославской психологической

школы (ЯПШ) и относящегося к значительному числу событий, персоналий, традиций, богатейшему научному, организационному и культурному наследию в жизни ярославских психологов. Показано, что подобные значительные и объективно важные задачи могут быть решены в контексте специальной работы по созданию музейных подразделений в высших учебных заведениях. В качестве примера подобного рода работы следует рассматривать Музей факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Дано подробное описание тематики и содержания стендов Музея, распределенных по трем экспозициям. Сформулированы положения, согласно которым Музей факультета психологии по своим масштабам, фактически, выходит за пределы истории факультета психологии и выполняет консолидирующую всю Ярославскую психологическую школу функцию, во многом, выступая, одновременно, и как музей ЯПШ. Это находит свое отражение как в специфике отдельных экспонатов и портретов известных и видных ярославских психологов, в том числе, основателей ЯПШ, так и в тесном переплетении профессионального и учебного пути практически каждого из представителей школы.

Ключевые слова: Ярославская психологическая школа (ЯПШ), Музей факультета психологии, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова (ЯрГУ), история психологии, психология, история, историческая реконструкция, консолидация научной школы.

THE ROLE OF THE DEPARTMENT OF LOGIC AND PSYCHOLOGY OF YSPI IN INSTITUTIONALIZATION OF YAROSLAVL PSYCHOLOGICAL SCHOOL

Abstract. The paper presents materials aimed at analyzing the role of the implementation of historical and psychological applied tasks, consisting in the selection, meticulous analysis, generalization and systematization of a variety of material related to the history of the Yaroslavl Psychological School and related to a significant number of events, personalities, traditions, the richest scientific, organizational and cultural heritage in the life of Yaroslavl psychologists. It is shown that such significant and objectively important tasks can be solved in the context of special work on the creation of museum units in higher educational institutions. As an example of this kind of work, the Museum of the Faculty of Psychology of Demidov Yaroslavl State University should be considered. A detailed description of the theme and content of the Museum's stands, distributed across three expositions, is given. The provisions are formulated according to which the Museum of the Faculty of Psychology in its scope, in fact, goes beyond the history of the Faculty of Psychology and performs a function consolidating the entire Yaroslavl Psychological School, in many ways, acting simultaneously as a museum of the YPS. This is reflected both in the specifics of individual exhibits and portraits of famous and prominent Yaroslavl psychologists, including the founders of the YPS, and in the close intertwining of the professional and educational path of almost every representative of the school.

Keywords: Yaroslavl Psychological School (YPS), Museum of the Faculty of Psychology, Faculty of Psychology, Demidov Yaroslavl State University (YSU), history of psychology, psychology, history, historical reconstruction, consolidation of the scientific school.

Круг вопросов и проблемных областей современной психологической науки, несомненно, чрезвычайно, широк и многообразен. Вместе с тем, полагаем, особое место среди них занимают такие, которые связаны с историей психологии. Она, будучи методологически весьма своеобразным разделом психологии, в то же время обнаруживает и вполне специфические задачи прикладного характера. При этом, в отличие, к примеру, от экспериментальной психологии, психологии личности, педагогической психологии и др., их содержание далеко не всегда понятно, ввиду их очевидной неопределенности и даже неточности. Тем не менее, их значение, разумеется, весьма высоко, а ограничиваться исключительно анализом «бумажных» исторических данных, историографией, источниковедением и пр. было бы явно недостаточно. Исследования в области истории тех или иных психологических школ, убеждены, должны иметь действительное воплощение, выражающееся, главным образом, в поиске и систематизации разнообразного материала, имеющего отношение к событиям, персоналиям, традициям и т. д.

Отметим, что подобная крупная задача успешно решается в пределах Ярославской психологической школы (ЯПШ) благодаря созданию и непрекращающемуся развитию Музея факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Его открытие можно считать во многом беспрецедентным и очень значимым событием, которое способствовало, как мы полагаем, во-первых, началу активной работы, связанной с исторической реконструкцией в ЯрГУ и других вузах, а во-вторых, приобрело и очевидное научно-практическое значение – возобновило интерес к истории психологии, причем не столько в ее широком масштабе, сколько в отношении изучения специфики становления и развития отдельных отечественных научных психологических школ. В течение длительного времени неоднократно высказывались соображения о необходимости организации Музея. И вот в декабре 2014 года в стенах факультета психологии состоялось его торжественное открытие. Тогда в приветственном слове, обращенном к присутствующим на церемонии ученым, преподавателям, сотрудникам, учащимся и выпускникам, декан факультета психологии Анатолий Викторович Карпов справедливо подчеркнул, что открытие Музея – совершенно новый опыт, поскольку таких музеев на других факультетах нет (Башкин, 2019; Карпов, 2020а). У нас же его открытие было вполне закономерным, поскольку сама по себе весьма насыщенная история факультета и Ярославской психологической школы (ЯПШ) долгие годы «подталкивала» к этому важному шагу. В этой связи, небезынтесным представляется и тот факт, что это событие, возможно, косвенно повлияло и на подобные, случившееся позднее на психологических факультетах других городов, а именно – открытие музея факультета психологии Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону), а также музея факультета психологии Иркутского государственного университета.

Работа по созданию музея велась в течение полутора лет перед его открытием: был осуществлен подробный исторический анализ, подобраны и изучены материалы съездов, конференций, учебной и иной документации, собрано значительное число грамот, призов, кубков, медалей, значков, других награды элементов атрибутики, осуществлен поиск фотографий с различных факультетских мероприятий за все время его существования, а также многое другое. В итоге удалось всецело воплотить идею создания музея и решить все вышеперечисленные задачи. Первоначально он состоял из пяти тематических стендов под следующими названиями: «История и традиции», «Наука», «Спорт», «СтудВесна» и «КВН». Таким образом, посетители музея могли ознакомиться с самыми разнообразными гранями факультетской жизни: исторические события, научные исследования, внеучебная работа, спортивные достижения. Все это нашло отражение в первой экспозиции.

Наряду с этим, имевшиеся новые идеи и экспонаты предоставляли возможность расширения музея, и в сентябре 2017 года была открыта его вторая экспозиция, в состав которой вошли три новых стенда. Первый из них стал продолжением уже существовавшего на тот момент стенда «История и традиции», второй было решено посвятить различным творческо-спортивным достижениям студентов, выпускников и преподавателей факультета. И, наконец, особое место здесь занял стенд под названием «История в лицах», в котором представлена галерея людей, внесших значительный вклад в становление и развитие факультета психологии, в том числе тех, кого уже нет с нами.

И, наконец, в апреле 2022 года состоялось долгожданное событие – открытие третьей экспозиции. Два стенда, включенные в нее, являются продолжением «Истории и традиций» и «Истории в лицах», а третий носит название «Связь времен». При этом и первые две экспозиции были дополнены новыми экспонатами. Кроме того, еще одним новшеством стал специальный плакат, посвященный истории и современности диссертационного Совета на факультете и, конечно, традиционный флаг факультета в его исконных и настоящих оранжево-синих цветах. Позднее, в стенды всех трех экспозиций было добавлено освещение, что придало им по-настоящему «музейный» вид. В настоящее время в них выставлено свыше 200 экспонатов, а также приблизительно столько же редких фотографий.

Первая экспозиция. Стенд № 1 «История и традиции» включает в себя, в частности, фотографии с различных факультетских мероприятий разных лет: Дня психолога, Дня преподавателя,

Последнего звонка, посвящения в студенты, Кубка декана по мини-футболу, а также с некоторыми сценками из студенческой жизни 1970–2010 гг. Почетное место занимают фотографии некоторых выпусков: главным образом, разумеется, первого выпуска факультета (1975 г.) и выпусков 1978, 1986, 1995 и 1996 гг. Кроме того, на стенде представлены номера «Университетской газеты», первые полосы которых посвящены факультету и некоторые выпуски издававшейся ранее ежемесячной факультетской газеты. Здесь же имеется фирменная атрибутика факультета, включая корпоративные футболки разных лет, буклеты о факультете для абитуриентов, начиная с 1990 года, «гранит наук», традиционно в символической форме словно эстафетная палочка передаваемый в рамках концерта «Последнего звонка» от выпускающегося курса курсу предшествующему. Особое место на стенде занимают старинные экспонаты: удостоверение посвящения в студенты, билет члена Ярославского отделения Общества психологов СССР и заявление на имя ректора ЯрГУ Л. В. Сретенского от Ю. К. Корнилова и В. Д. Шадрикова на закупку специального оборудования для занятий по экспериментальной психологии.

Стенд № 2 посвящен историческому обзору, возможно, одной из наиболее успешных сфер деятельности преподавателей и студентов факультета – науке. Среди его экспонатов присутствует множество грамот и дипломов. Например, диплом за I место по итогам научной работы за 2003, 2004, 2009 гг., за II место – за 2005, 2006, 2010 гг. Помимо этого, имеются дипломы за победы в различных Всероссийских конкурсах грантов, диплом звания номинанта конкурса «Золотая психея» (и соответствующий приз к нему), почетные грамоты за научно-исследовательскую работу студентов разных лет, диплом Президиума РАН о присуждении Премии С. Л. Рубинштейна декану факультета психологии А. В. Карпову, награды Студенческому научному обществу (СНО) факультета. И конечно, на стенде представлено несколько интересных фотографии с конференций, заседаний диссертационного совета, вручения дипломов и других мероприятий, связанных с научной жизнью факультета (Карпов, 2020а).

Спортивные достижения факультета психологии – тема *стенда № 3* музея. Наряду с фотографиями прославленных сборных команд факультета по самым разным видам спорта, здесь представлены и некоторые награды, в частности кубки с дней здоровья «Улейма-туристическая», Кубок декана, Кубок ректора по волейболу, медали разного достоинства, а также, разумеется, грамоты и дипломы. В частности, почетные грамоты Спортивного клуба Демидовского университета за призовые места в межфакультетских соревнованиях по волейболу и баскетболу среди мужских и женских команд, по мини-футболу, пляжному волейболу, легкоатлетическому кроссу, спортивному ориентированию. Однако наиболее раритетный экспонат – это грамота за третье место в общем зачете по итогам Спартакиады ЯрГУ им. П. Г. Демидова 1986 года. Кроме того, на стенде представлен вариант формы сборной факультета по волейболу, вымпелы и футбольный мяч с подписями преподавателей и студентов.

Стенд № 4 посвящен крупнейшему студенческому мероприятию, проходящему в университете – «Студенческой весне». Необходимо отметить, что достижения студентов-психологов самых разных поколений в этом фестивале весьма значительны, и традиционно каждый год факультет входит в число фаворитов на соискание главного приза. Помимо грамот и дипломов в отдельных конкурсах (фоторепортаж, конкурс видеоклипов, «песня года», лапта, конкурс сценического костюма и др.) особое место на стенде занимают грамота за третье место в общем зачете 2009 г. и 2004 гг., кубок победителя Студенческой весны 2019 года и иные награды и газетные вырезки. На стенде имеются и фотографии с различных концертных номеров, подготовленных и представленных студентами, вырезки из газет и многое другое.

До недавнего времени в Музее существовал завершающий первую экспозицию *стенд № 5*. Он состоял в демонстрации главных достижений и воспоминаний, связанных с КВН. Мало кто знает, но КВН (а затем его преемник СТЭМ) – возможно, самое первое направление в истории внеучебной работы на факультете, являющееся, фактически, его ровесником. В этом большая заслуга инициативных студентов начала 1970-х годов Ю. Котляревского, А. Шувалова и др. (Карпов, 2020б). На стенде в свое время были представлены грамоты за первые места в Кубках профкома ЯрГУ разных лет и призов других фестивалей, завоеванных командами факультета, а также целый ряд фотографий с этих мероприятий. В 2022 году, как уже отмечалось ранее, было принято

решение реформировать этот стенд, переместив отдельные экспонаты в другие стенды, изменить его тематику и сделать частью будущей третьей экспозиции, о чем будет сказано позднее.

Вторая экспозиция. Как уже упоминалось ранее, *стенд № 6* является продолжением стенда «История и традиции» и имеет такое же название. Дело в том, что богатая история факультета закономерным образом определяет большое количество и разнообразие уникальных и интересных экспонатов и фотографий. Здесь представлены редкие снимки 1970–1980 гг., включая фотографии выпусков 1987 и 1988 гг., коллектива кафедры общей психологии 1988 г., фотографии с первомайских демонстраций, субботников, Последнего звонка и др. Также на стенде можно увидеть и фотографии начала и середины 1990-х годов, некоторые редкие экспонаты, в числе которых вырезки из газет с заметками про успехи факультета, старые номера «Университетской газеты», программа IV Всесоюзной конференции по инженерной психологии и эргономике 1974 г., именные удостоверения Общества психологов СССР и Ярославской областной организации общества «Знание», различная документация, медаль Л. С. Выготского, грамота на имя студента IV курса Анатолия Карпова за участие в научной студенческой конференции по психологии и лучший доклад, подписанная А. Н. Леонтьевым и многое другое (Карпов, 2020а).

Особую историческую и мемориальную роль выполняет центральный во второй экспозиции *стенд № 7* «История в лицах», сформированный в виде портретной галереи. В ней представлены фотографии М. М. Князева, М. С. Роговина, В. Д. Шадрикова, В. С. Филатова, В. В. Новикова, Ю. К. Корнилова, М. М. Рыбаковой, В. В. Карпова, А. Л. Журавлева, В. Н. Дружинина, Н. П. Фетискина, С. И. Ериной, Л. П. Урванцева, Н. П. Ерастова, В. Е. Орла, И. Ю. Мышкина, Т. А. Корнеевой, Е. И. Григорьева, С. Н. Батраковой, Г. Е. Сабурова, Е. П. Шаропова, А. И. Давыдова, А. А. Рукавишников, А. В. Панкратова, В. А. Шкаликова, В. И. Чиркова, П. Н. Иванова, Д. К. Болотцева.

Наконец, *стенд № 8* является в Музее одним из наиболее ярких и пестрых. Здесь и грамоты, и кубки, медали, иные награды, завоеванные студентами и преподавателями на самых различных турнирах, фестивалях и конкурсах, фотографии со спортивных, творческих и иных мероприятий, образец формы сборной факультета по мини-футболу, соответствующей цветам традиционного флага и др.

Третья экспозиция состоит из трех стендов: «Связь времен», «История и традиции» и «История в лицах». Последние два являются продолжением ранее созданных одноименных стендов. Кроме этого, в нее также включен специальный плакат, посвященный истории и современности диссертационного Совета на факультете и, конечно, традиционный флаг факультета. Таким образом, Музей обрел по-настоящему заверченный вид и стал еще более уютным и приятным местом нашей славной истории.

На *стенде № 5* «Связь времен» представлена яркая палитра фотографий, выставленных приблизительно в хронологической последовательности и на которых запечатлены студенты 1970–2000-х гг. Наряду с этим, на стенде представлены оригиналы редких документов прошлых лет: докладные, протоколы заседания научно-методического совета факультета, списки студентов-дипломников, известных выпускников и многое другое. Особый антураж приобретает этот стенд благодаря выставленной специальной техникой, которой пользовались преподаватели и студенты факультета в 1970–2000-х гг.: кинокамеры, фотоаппараты, ленты киноплёнки, диафильмы, диктофоны, наушники, реле времени, калькуляторы и т. д. Часть подобной аппаратуры представлена и на *стенде № 9* «История и традиции». Помимо нее на нем присутствуют редкие фотографии с различных факультетских учебных и внеучебных мероприятий, грамоты за успехи в науке и КВН, памятные старые значки (в том числе, редчайший значок с Международного психологического конгресса 1966 г., проходившего в Москве и ставшего одним из крупнейших в истории отечественной психологии), связанные с факультетом, выпуски печатных изданий, в которых рассказывается про жизнь на факультете, атрибутика студенческих строительных отрядов (ССО) и др.

Как уже упоминалось выше, *стенд № 10* «История в лицах» является продолжением одноименного стенда из второй экспозиции. Он также составлен в виде портретной галереи ученых-преподавателей, внесших значительный вклад в становление и развитие факультета: А. В. Карпов, Н. В. Ключева, Л. Ю. Субботина, М. М. Кашапов, В. В. Козлов, Н. П. Ансимова, В. А. Мазиллов, Ю.

П. Поваренков, Н. Н. Мехтиханова, А. А. Смирнов, В. Ф. Шевчук, Н. И. Курочкин, Т. М. Панкратова, Е. В. Драпак, Е. В. Маркова, И. Г. Сенин, В. К. Солондаев, С. А. Трифонова, Д. В. Филатов, А. В. Еремейшвили, В. Н. Алексинский, Е. В. Никошкова, Т. В. Микулич, Т. Л. Бадоев, Г. Ф. Третьякова.

Следует особо подчеркнуть, что поиск экспонатов для Музея представляется наиболее сложной и кропотливой задачей во всей череде подготовки его экспозиций. Для того чтобы Музей приобрел целостный в композиционном отношении вид, необходимо было в течение почти десяти последних лет не просто изучить основные этапы насыщенной событиями 50-летней истории факультета психологии, но и подробнейшим образом исследовать по возможности все нюансы и тонкости, установить точные даты, статус мероприятий, место и роль участников во всем их значительном множестве, провести скрупулезную работу в области историографии, а также решить по-настоящему профессиональную историческую задачу – проанализировать колоссальный объем архивных документов, связанных с историей факультета. Работа по созданию одной только третьей экспозиции заняла около четырех лет. В этой связи, необходимо отметить, что далеко не все экспонаты до сих пор вошли в состав стендов Музея, ввиду их очень большой численности. Наконец, заслуживает внимания и весьма широкий охват каналов, по которым производился (и продолжает осуществляться сейчас) поиск экспонатов и редких фотографий. Особое место здесь занимают и такие, которые были найдены совершенно случайно, однако их ценность чрезвычайно велика.

В ближайшем будущем планируется привлечение студентов к участию в работе Музея, причем, не в традиционной для создания музейных экспозиций форме, а в контексте выполнения специальных курсовых проектов и ВКР по истории психологии – и конкретно, по истории факультета и Ярославской психологической школы. Таким образом, эта интересная идея может поспособствовать решению сразу двух задач: конструктивной подготовке курсовых и дипломных работ, с одной стороны, и действенной помощи в реконструкции исторических материалов, в том числе, для Музея, с другой. Кроме того, это еще и приобщение учащихся к традициям и истории факультета и Ярославской психологии. С недавних пор экскурсии в Музей факультета стали также неотъемлемым атрибутом Дней открытых дверей, а также важной частью профориентационной работы. Целый ряд школ г. Ярославля регулярно отправляет делегации будущих абитуриентов на подобные мероприятия в течение учебного года.

Вместе с тем, нельзя не отметить и специальную – интеграционную функцию Музея. Он, относясь официально к факультету психологии ЯрГУ и отражая его богатую и многогранную историю, тем не менее, одновременно, фактически, является и Музеем всей Ярославской психологической школы. Отличительной характеристикой ЯПШ, вообще, представляется ее неизменное и неукоснительное стремление к консолидации отдельных направлений, а также формальных и неформальных объединений внутри нее. В силу этого, просто невозможно (да и совершенно неправильно) рассматривать историю факультета психологии ЯрГУ, кафедры психологии ЯГПИ (ныне – кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского), педагогического факультета ЯГПУ, Института педагогики и психологии ЯГПУ, кафедры психологии и педагогики ЯГМУ (ранее – кафедры педагогики и психологии ЯГМА) и др. автономно – «в отрыве» друг от друга. Яркое свидетельство этому – не только отдельные экспонаты Музея, но и фамилии большинства персоналий, чьи портреты размещены на обоих стендах под названием «История в лицах». Более того, первый ряд одного из них (представленного во второй экспозиции) включает в себя своего рода «отцов-основателей» не только факультета психологии ЯрГУ, но и всей Ярославской психологической школы.

Профессиональный и учебный путь крупных психологов прошлого и современности, чьи портреты расположены на этих стендах, да и вообще практически любого из психологов Ярославского региона наполнен всевозможными переплетениями и пестрит разнообразными связями между перечисленными выше институциональными объединениями, составляющими ЯПШ. Отсюда, решение крупной и важной задачи по исторической реконструкции, реализуемое в масштабах факультета психологии, конструктивным образом распространяется и на все многообразное пространство Ярославской психологической школы.

Библиографический список

1. Башкин М. В. Музею факультета психологии 5 лет! // Ярославский психологический вестник. 2019. № 3 (45). С. 107-109.
2. Карпов А. А. Музей факультета психологии // Факультет психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. К 50-летию юбилею факультета психологии / отв. редактор А. А. Карпов. Ярославль : Филигрань, 2020а. С. 184-189.
3. Карпов А. А. Студенческая жизнь на факультете психологии // Факультет психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. К 50-летию юбилею факультета психологии / отв. редактор А. А. Карпов. Ярославль : Филигрань, 2020б. С. 249-265.

УДК 159.9

Е.Н. Корнеева

СВЯЗЬ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЕМ С ПАРАМЕТРАМИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. Удовлетворенность образованием основных групп участников образовательного взаимодействия (педагогов и администрации учреждений общего образования, учащихся этих учреждений и их родителей) трактуется в статье как важнейший индикатор оценки нормальности функционирования различных звеньев системы общего образования. Результаты эмпирического исследования показали связь удовлетворенности образованием с параметрами конфликтного поведения участников образовательного взаимодействия. Установлены и объяснены различия в характере связей факторов удовлетворенности образованием и параметров конфликтного поведения трех групп участников образовательного взаимодействия: педагогов, учащихся учреждений общего образования и их родителей. Выявленные связи и закономерности являются основанием для выработки положений и принципов субъектной регуляции образовательного взаимодействия, поскольку отношение к конфликтам в образовательном пространстве является неоднозначным и, скорее, критическим, что требует их профилактики и конструктивного урегулирования вне зависимости от числа и состава участников конфликтного взаимодействия. Субъектность участников образовательного взаимодействия определяет динамику и характер удовлетворенности образованием, их отношение к конфликтам в целом и параметрам собственного конфликтного поведения. Регламентированность взаимодействия субъектов образования опосредует выбор стратегий поведения в конфликтах, протекающих в образовательном пространстве.

Ключевые слова: удовлетворенность образованием, факторы удовлетворенности, субъекты образовательного взаимодействия, конфликты, параметры конфликтного поведения, субъектная регуляция.

Е.Н. Korneeva

RELATIONSHIP OF SATISFACTION WITH EDUCATION WITH PARAMETERS OF CONFLICT BEHAVIOR OF SUBJECTS OF EDUCATIONAL INTERACTION

Abstract. Satisfaction with the education of the main groups of participants in educational interaction (teachers and administrators of general education institutions, students of these institutions and their parents) is interpreted in the article as the most important indicator of assessing the normality of the functioning of various parts of the general education system. The results of an empirical study showed the relationship of satisfaction with education with the parameters of conflict behavior of participants in educational interaction. The differences in the nature of the relationships between the factors of satisfaction with education and the parameters of conflict behavior of three groups of participants in educational in-

teraction: teachers, students of general education institutions and their parents are established and explained. The revealed connections and patterns are the basis for the development of provisions and principles of subjective regulation of educational interaction, since the attitude to conflicts in the educational space is ambiguous and, rather, critical, which requires their prevention and constructive settlement regardless of the number and composition of participants in conflict interaction. The subjectivity of participants in educational interaction determines the dynamics and nature of satisfaction with education, their attitude to conflicts in general and the parameters of their own conflict behavior. The regularity of the interaction of subjects of education mediates the choice of behavioral strategies in conflicts occurring in the educational space.

Keywords: satisfaction with education, satisfaction factors, subjects of educational interaction, conflicts, parameters of conflict behavior, subject regulation.

В условиях реформирования, активной информатизации и цифровизации системы общего образования удовлетворенность образованием выступает одним из важнейших индикаторов стабильности и нормативности ее функционирования (Михайлова, 2012). Исследования удовлетворенности образованием давно и активно ведутся на разных уровнях образования: общего, дополнительного, профессионального, высшего профессионального. Задачи подобных исследований далеко не всегда носят исследовательский характер. Зачастую исследование и оценка удовлетворенности служит доказательством эффективности применения различных образовательных технологий, перестройки в системе отношений участников образовательного процесса, определения рейтингового положений того или иного учреждения образования. Вместе с тем, *удовлетворенность образованием*, трактуемая и понимаемая как эмоционально-оценочное отношение участников образовательного взаимодействия к образовательным результатам и условиям предоставления образовательных услуг, выступает важнейший индикатор оценки нормальности функционирования различных звеньев системы общего образования (Забродин, Рубцов, 2008; Михайлова, 2012).

Мера или степень удовлетворенности образованием и его различными параметрами выражается в разнице между *запросами* участников образовательного процесса и собственно удовлетворенностью ими в реальном процессе образовательного взаимодействия (Горшков, 2012). Для разных групп участников образовательного взаимодействия запросы эти существенно различаются. Для учащихся и их родителей они концентрируются вокруг содержания и качества образования, параметров физической и психологической безопасности детей, условий осуществления образовательного процесса в целом. Для административного персонала учреждений общего образования запросы в большей степени связаны с финансированием, набором и поддержанием численности контингента учащихся и работающих педагогов, обеспечением методического сопровождения учебно-воспитательного процесса, изменением-сохранением рейтингового положения конкретного учреждения образования. Для педагогов запросы финансирования и методического обеспечения отходят на второй план, а на первый выступают запросы, связанные с эффективной коммуникацией. Именно от нее, по мнению педагогов зависит успешность преподавания той или иной учебной дисциплины, поддержка со стороны семей воспитанников, благоприятность отношений в учебных классах (группах) и собственно авторитет педагога. Удовлетворенность образованием, а точнее, мера или степень удовлетворенности образованием являлась *первым объектом* нашего исследования.

Исходя из приоритетности запроса, касающегося эффективной коммуникации, общения и взаимодействия участников образовательного процесса нами был выбран *второй объект* исследования – *конфликты*, происходящие в образовательном пространстве между любыми участниками образовательного взаимодействия вне зависимости от их численности и состава. Конфликты трактуются нами как особая форма взаимодействия, детерминированная противоречием во взглядах, представлениях, интересах, позициях сторон и сопровождающаяся открытой борьбой участников за свои права или интересы (Анцупов, 2015; Гришина, 2008).

Поскольку запросы основных групп участников образовательного взаимодействия существенно разнятся, то процесс их взаимодействия неизбежно будет сопровождаться разного рода конфликтами.

Любой конфликт включает в себя некоторые обязательные компоненты. Но когда речь идет о конфликтах, возникающих в образовательном пространстве, эти компоненты приобретают некоторую специфику. К числу *компонентов* конфликтного взаимодействия могут быть отнесены (Гаврилюк, 2020):

1. *конфликтная ситуация*, в которой появляются и обостряются противоречия между участниками, которые и детерминируют начало конфликта; в конфликтах между участниками образовательного взаимодействия противоречия возникают хотя бы по причине инерционности компонентов социальной перцепции со стороны педагогов и родителей учащихся с запаздыванием фиксирующих изменения, происходящие в личности, самосознании и поведении учащихся, если же конфликты возникают в среде учащихся, то противоречия обусловлены их различными возможностями при равенстве прав и обязанностей в образовательной среде учреждения, где они пребывают;

2. *инцидент* как особая стадия или форма конфликтного взаимодействия, позволяющая участникам осознать наличие противоречия в интересах, целях, представлениях о правах и обязанностях и открыто заявить о своем несогласии с позицией противоположной стороны, используя различные средства силового давления (оскорбления, угрозы и т.п.); инцидент может начаться спонтанно или быть умышленно смоделированным; в конфликтах между участниками образовательного процесса именно инциденты привлекают внимание окружающих, а необходимость использования средств силового воздействия делает их крайне нежелательными, а порой и опасными как для самих участников, так и для окружающих; если педагог не реагирует на инцидент, не будучи непосредственным участником конфликтного противостояния, он подвергает риску свой педагогический авторитет;

3. *конфликтующие стороны или участники конфликтного противостояния*; участниками могут выступать отдельные люди или целые группы, в конфликтах в образовательной среде это могут быть конфликты по типу взрослый-взрослый (педагог- педагог, педагог – администрация, педагог-родитель), взрослый-ребенок (педагог- воспитанник, родитель-ребенок), ребенок- ребенок; при неравенстве и предписанности уставом и нормами организационной культуры конкретного учреждения образования прав и обязанностей разных участников образовательного процесса особенности участников конфликтного противостояния лишь в незначительной степени определяются их индивидуально-психологическими особенностями и в гораздо большей степени их социальной позицией;

4. *предмет* конфликтного противоборства или то за что борются между собой участники (за правоту, справедливость, равенство, возможность быть собой и т.п.); предмет конфликта обладает свойством неделимости и может принадлежать лишь одной из противоположных сторон; в конфликтах, где участников является взрослый субъект признание своей неправоты сопряжено с рисками потери авторитета, власти и влияния, что может быть не совместимо с профессиональной или личностной позицией участника конфликта;

5. *условия протекания* конфликта, объективные - пространственно-временные и определяемые составом и численностью участников конфликта и субъективные, определяемые личностной значимостью предмета конфликта и внеситуативным отношением к другим участникам конфликтного противоборства (уважением, доверием, дружбой, враждебностью, конкурентностью, подчиненностью и др.); для конфликтов, происходящих в образовательном пространстве, одним из условий их становится публичность или огласка, о происходящем столкновении даже между учащимися или воспитанниками становится известно многим лицам, непосредственно не задействованным в нем; чаще всего о конфликтах между детьми узнают их родители, сверстники и педагоги, что ведет к иррадиации конфликта; о конфликтах между педагогами ставится в известность администрация, а высокая вероятность попадания информации в социальные сети, порождает необходимость скорейшего свертывания или угашения конфликтного противоборства;

6. *образы конфликта* или представления о его сущности, содержании, протекании и свойствах участников, отличающиеся или в значительной мере сходные у противоборствующих сторон и других субъектов, привлеченных для его урегулирования; к конфликтам между участниками образовательного взаимодействия в большинстве случаев привлекаются все субъекты образовательного взаимодействия, поэтому их видение происходящего и согласование, сближение образов конфликта является особой задачей их урегулирования;

7. конфликтное взаимодействие или *поведение* участников конфликта; для таких групп участников как педагоги и администрация учреждения образования их конфликтное поведение во многом ограничено этическими нормами профессионального педагогического общения и лишь в незначительной степени связано с индивидуально-психологическими особенностями и личностным выбором тактики и стратегии поведения.

Целью нашего исследования было установление связи между удовлетворенностью образованием и параметрами конфликтного поведения (представлениями о их причинах и выбором тактики поведения в конфликте) разных групп участников образовательного взаимодействия, а именно педагогов, учащихся и их родителей. Исследование проводилось дистанционно через интернет-опрос. Базой для него выступали учреждения общего среднего образования городов Ярославля и Ростова Ярославской области. Всего в исследовании приняло участия 86 педагогов, 294 школьника в возрасте от 11 до 17 лет и 136 родителей учащихся. При этом не принимался в расчет факт родства или непосредственного контакта между разными группами участников исследования, значение имела лишь позиция их в образовательном взаимодействии. Исследование проводилось по принципам добровольности, анонимности и конфиденциальности, в нем участников просили лишь указать только роль в образовательном взаимодействии и свой возраст.

Для сбора эмпирических данных в исследовании использовались анкета оценки удовлетворенности образованием учащихся, разработанная в Ярославском отделении Центра оценки и контроля качества образования, авторская анкета оценки образовательных запросов и их удовлетворенности для родителей и педагогов учреждений общего образования (Хилл, 2005). Для исследования параметров конфликтного поведения применялся опросник «Стиль поведения в конфликте» К. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной и предложенная автором анкета «Конфликты в образовательной среде».

Для установления связи между удовлетворенностью образованием и параметрами конфликтного поведения использовались методы факторного и корреляционного анализа, проводимые внутри каждой из групп участников исследования. Затем полученные результаты были подвергнуты сравнительному анализу.

Оценка удовлетворенности образованием с использованием факторного регрессионного анализа по методу главных компонент позволила выявить для каждой из групп участников исследования три фактора удовлетворенности образованием. Для учащихся это оказались факторы условно названные нами «самореализация», «общение» и «знания» (Корнеева, Швецова, 2022). Для группы педагогов удовлетворенность образованием концентрировалась вокруг факторов «общение», «самореализация и профессиональный рост» и «стимулирование». Удовлетворенность родительской части участников исследования определялась факторами «обученность», «безопасность», «замещение». Все факторы расположены по мере убывания их вклада в общую удовлетворенность образованием при общей объяснительной дисперсии свыше 0,7.

Таким образом для учащихся удовлетворенность образованием зависела в первую очередь от возможности их самореализации как личности и члена ученического коллектива. В системе образовательного взаимодействия (фактор «общение») для них важными становились отношения со сверстниками и педагогами, которые могли бы найти к ним индивидуальный подход, учесть в учебно-воспитательной работе их интересы и способности, научить их отстаивать свою позицию и помочь занять достойное место в учебной группе (классе). Это делало их удовлетворенными собой, педагогами и сложившимся в школе положением дел. На третьем месте оказался фактор «знания», который определял удовлетворенность результатами освоения отдельных учебных дисциплин, возможность обходиться без дополнительной помощи и дополнительных занятий с педагогом, родителями или репетиторами.

Для педагогов удовлетворенность образованием, как формой социально-профессиональной активности определялась в первую очередь общением в равной степени с учащимися (воспитанниками) и их родителями (уважительными, доверительными, бесконфликтными) и во вторую очередь с коллегами и администрацией учреждений образования, где они трудились. Вторую позицию в общей удовлетворенности занимал фактор «самореализация и профессиональный рост», то есть педагоги чувствовали удовлетворение при возможности вносить что-то свое в содержание и методику проведения преподаваемых ими дисциплин, отказ от навязываемых шаблонов и форм отчетности, а также возможность и заметность профессионального и карьерного роста. Также удовлетворенность образованием педагогов определялась фактором «стимулирование», трактуемым педагогами не только и не столько в материальном ключе, но и в ключе морально-психологическом.

Для группы родителей на первом месте в удовлетворенности образованием их детей стоял фактор «обученность», который заключался в удовлетворении объемом и качеством знаний и умений детей по отдельным учебным дисциплинам и отметками по ним. Вторым по значимости фактором удовлетворенности выступала «безопасность» детей в образовательном пространстве. При этом под безопасностью понималась не только отсутствие угрозы жизни и здоровью детей, но и угрозы психологическому благополучию (отсутствие преследования, угроз, бойкота, оскорблений со стороны как сверстников, так и педагогов). Третьим по вкладу в общую удовлетворенность образованием для родителей оказалось «замещение». Они были удовлетворены образованием, которое бы компенсировало недостатки семейного воспитания, выполняло бы психотерапевтическую функцию для детей, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях, восполняло нехватку свободного времени родителей (посещение культурно-досуговых мероприятий, поездки, экскурсии, и т.п.).

При этом мера удовлетворенности образованием в каждой из исследуемых групп оказалась умеренной при значительном разбросе оценок внутри группы, что скорее всего определялось спецификой положения дел в каждом конкретном случае (школе, семье, классе).

Также обращает на себя внимание тот факт, что удовлетворенность образованием в каждой из исследуемых групп в той или иной мере зависела от явных или скрытых форм конфликтного взаимодействия. Для учащихся они раскрывались и через самореализацию, которая не возможна без опыта побед и поражений и конфликтном противостоянии и просматривается в факторе «общения» как запрос к умениям эффективного взаимодействия в конфликтных ситуациях. Для педагогов фактор «общение» включал бесконфликтность, как стремление и умение предотвращать конфликты и умение урегулировать их в качестве «третьего судьи». Для родителей во многом трактовалась как невовлеченность их детей в конфликтное противостояние и возможность получения помощи, защиты и содействия со стороны педагогов, если конфликт все-таки разгорался.

Поэтому исследование параметров конфликтного поведения участников образовательного взаимодействия становилось насущной необходимостью.

Оно осуществлялось с помощью стандартизованного тест-опросника К. Томаса, который позволяет выявить ориентированность участников на использование в конфликтах тех или иных стилей поведения. Результаты представлены ниже в таблице.

Таблица 1.

Результаты оценки частоты выбора стилей поведения в конфликте (тест К. Томаса) в группах педагогов, учащихся и родителей учащихся (в процентах)

Стиль поведения в конфликте	Педагоги	Учащиеся	Родители	Средние показатели
Компромисс	45	14,7	23,8	23,3
Сотрудничество	30	5,9	16,7	13,6
Приспособление	12,5	10,8	7,1	10,3
Избегание	7,5	39,2	9,5	25,5
Соперничество	5	29,4	42,8	27,2

Примечание. Жирным шрифтом в таблице выделены параметры, имеющие наибольший рейтинг.

Анализ полученных результатов свидетельствует о различиях в предпочтении разных стилей поведения в конфликтах представителей разных групп участников исследования. Педагоги с большей вероятностью предпочитают в ходе конфликтного взаимодействия идти на компромисс (или склонять к нему реальных участников, если они выступают в качестве третьей стороны (экспертов, медиаторов, посредников, третейских судей). Вторую рейтинговую позицию в этой группе занимает стиль сотрудничества, позволяющий посредством переговоров, в которых принимают участие все участники конфликтного противостояния, выработать решение по устранению причины конфликта, то есть противоречия, лежащего в его основе. Выбор данных стратегий скорее всего определяется принципами профессиональной педагогической этики, оценивающей остальные стили поведения в конфликте как неприемлемые для педагогического общения.

Учащиеся, которые по данным анкетирования чаще всего и выступают в роли одной из противоборствующих сторон, выбирают диаметрально противоположные стили поведения – избегание и соперничество. Выбор стиля избегание соответствует положениям Устава школ, где они обучаются и такой ответ, по их мнению, должен вызвать реакцию одобрения со стороны педагогов. Выбор стиля соперничество, скорее всего, определяется реальной или воображаемой (существующей исключительно в их представлениях) большой ресурсностью. Выбор стиля соперничества родителями учащихся ознаменован их позицией защитника прав и интересов собственного ребенка, поэтому они демонстрируют готовность вступать в противоборство с

другими участниками конфликтного противостояния, включая педагогов и администрацию школы. Так же пользуется популярностью в группе родителей учащихся компромиссный стиль поведения в конфликте, где готовность пойти на частичные уступки трактуется ими как возможность сохранения деловых и межличностных отношений.

Таким образом, обнаруженные различия в предпочтении членами трех исследуемых групп разных стилей поведения в конфликте связаны со спецификой их положения и роли в образовательном взаимодействии и ограничивающей деформирующей выбор нормами организационной культуры учреждений образования.

Для установления связи между факторами удовлетворенности и стилями поведения в конфликте был проведен корреляционный анализ. Результаты его представлены в таблице, где знаками «+» обозначены значимые положительные корреляционные связи, а знаками «-» - значимые отрицательные связи.

Таблица 2.

Связь параметров конфликтного поведения педагогов, учащихся и родителей учащихся с факторами удовлетворенности образованием

Учащиеся			
Факторы удовлетворенности / Стили поведения	самореализация	общение	знания
компромисс		+	
сотрудничество	+		
приспособление	-		
избегание	-		
соперничество	+		
Педагоги			
Факторы удовлетворенности / Стили поведения	общение	самореализация, проф. и карьерный рост	стимулирование
компромисс	+	-	
сотрудничество	+	-	
приспособление			+
избегание			+
соперничество	+	+	
Родители учащихся			

Факторы удовлетворенности / Стили поведения	обученность	безопасность	замещение
компромисс			
сотрудничество	+	+	+
приспособление	+		
избегание	+		
соперничество		-	-

Во всех трех группах участников исследование обнаружены связи параметров конфликтного поведения, а именно, стилей поведения в конфликте с факторами удовлетворенности образованием.

Меньше всего таких связей обнаружено в группе учащихся, их конфликтное поведение и удовлетворенность образованием оказались слабо связанными между собой. Исключение представляет фактор самореализации, который оказался положительно связан со стилями соперничества и сотрудничества и отрицательно со стилями избегания и приспособления. Стили сотрудничества и соперничества предполагают высокую субъектную активность участников конфликтного противостояния, именно это, по мнению учащихся позволяет им самореализовываться в образовательном пространстве и испытывать чувство удовлетворения. И наоборот, чем реже они прибегают к стилям приспособления и избегания, тем большее удовлетворение испытывают, конфликтуя с другими участниками образовательного взаимодействия. Поэтому порицание со стороны педагогов или родителей открытого противостояния и соперничества будет приводить к снижению удовлетворенности образованием среди школьников. Фактор общение оказался связан лишь с одним стилем – компромисс. Для фактора знания значимых связей с параметрами поведения учащихся в конфликте не было обнаружено.

В группе педагогов, несущих персональную ответственность за протекание и урегулирование конфликтов, возникающих в образовательной среде, количество значимых связей параметров конфликтного поведения с факторами удовлетворенности существенно больше. С фактором общение положительно коррелируют стили компромисс и сотрудничество и они же отрицательно коррелируют с фактором самореализации, профессионального и карьерного роста. Чем чаще педагоги прибегают в образовательном взаимодействии к компромиссам и сотрудничеству, тем больше они удовлетворены параметрами своего педагогического общения. Но обращение к ним, по мнению педагогов, замедляет их профессиональный и карьерный рост и дает преимущества другим участникам образовательного взаимодействия (их коллегам, школьной администрации), позволяет активно заявлять о себе и проявлять свою пристрастность учащимся и родителям учащихся. Стилль соперничество оказался положительно связанным с обоими факторами удовлетворенности образованием. Его применение позволяло педагогам отстаивать свою позицию, не утратить авторитет в общении с другими участниками образовательного взаимодействия и добиваться продвижений по карьерной лестнице. Фактор стимулирование оказался связанным со стилями приспособление и избегание. Вероятно, используя их на практике педагоги могли получать эмоциональную поддержку от коллег, равно и других участников образовательного взаимодействия и сохранять удовлетворенность образованием и своей ролью в нем.

Для группы родителей учащихся положительно связанными с фактором обученности оказались стили поведения в конфликте, характеризующиеся высокой (сотрудничество) и низкой (избегание, приспособление) мерой субъектной активности. Вероятнее всего, чтобы испытывать удовлетворение от объема и качества школьных знаний, умений и навыков своих детей, родители готовы вести себя очень по разному и проявлять максимальную гибкость поведения в ситуациях конфликтного противостояния. Факторы безопасность и замещение оказались положительно связанными со стилем сотрудничества и отрицательно со стилем соперничество. Поэтому готовность идти на контакт, принимать помощь и содействие со стороны педагогов и школьной администрации способствует росту их удовлетворенности образованием и, наоборот, высокая субъектная активность направленная против них связана со снижением удовлетворенности образованием и служит одним из ее проявлений.

Проведенное исследование показало наличие связей удовлетворенности образованием таких групп его участников как педагоги, учащиеся и родители учащихся с параметрами конфликтного поведения, которое имеет место в ходе образовательного взаимодействия. Опосредующую роль здесь играет *субъектность* участников образовательного процесса, которая характеризуется их активностью, прежде всего коммуникативной, пристрастностью, то есть разным отношением у другим участникам образовательного взаимодействия, процессам и явлениям, имеющим место в образовательной среде, и осознанностью или степенью ориентации на принятые социальные нормы и ответственностью за их нарушение. Вовлеченность участников образовательного взаимодействия в общие для их жизни и деятельности ситуации, требует интегративной субъектной регуляции этого взаимодействия. Данная регуляция может быть направлена на решение разного типа задач, например, на повышение или сохранение удовлетворенности образованием или повышение эффективности образовательного взаимодействия без учета риска снижения удовлетворенности образованием.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют опираться на принципы субъектной регуляции образовательного взаимодействия (Корнеева, 2018), учитывать меру субъектной активности и ответственности его участников, их роль и позицию в системе образовательного взаимодействия.

Библиографический список

1. Анцупов А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. Москва-Питер, 2015. 525 с.
2. Гаврилюк Н. П. Педагогическая конфликтология / Н. П. Гаврилюк, Н. А. Зыкова. Нижневартовск : НВГУ. 2020. 114 с.
3. Горшков В. Ю. Удовлетворённость образованием и связанные с ней понятия // Журнал руководителя управления образованием. 2012. № 2.
4. Гришина Н. В. Психология конфликта. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург : Питер. 2008. 538 с.
5. Забродин Ю. М. Образовательная среда - феноменология и практика безопасности / Ю. М. Забродин, В. В. Рубцов // Безопасность образовательной среды. Сб. статей в 2-х частях. Ч. II. Москва : Эконом-Информ, 2008. 143 с.
6. Корнеева Е. Н. Влияние субъектных особенностей на эффективность и конструктивность образовательного взаимодействия // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 270-276.
7. Корнеева Е. Н. Удовлетворенность образованием как психолого-педагогическая проблема / Е. Н. Корнеева, С. В. Швецова // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6. С. 140-148.
8. Леонова О. И. Эффекты воздействия психологических рисков образовательной среды на эмоционально-аффективную сферу личности подростков // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С.122-139.
9. Михайлова Т. М. Удовлетворенность субъектов образовательного процесса как критерий качества образования // Профессиональное образование в России. 2012. № 1. С. 49-55.
10. Хилл Н. Как измерить удовлетворенность клиента / Н. Хилл, Дж. Браерли, Р. Мак-Дугал. Москва : Инфа. 2005. 176 с.

УДК 159.9

А.И. Коротаяева

ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. Гендерные отношения - это различные формы взаимосвязи людей, как представителей определенного пола, возникающие в процессе их совместной жизнедеятельности. Гендерные отношения встроены в широкий социальный контекст и проявляются на разных уровнях социума, - это многоуровневые отношения, существующие на макро-, мезо- и микроуровнях социальной

реальности, а также на внутриличностном уровне. Собственно гендерные исследования как теоретическое направление и исследовательская практика оформились в 90-е годы XX века. Основной теорией, на которой базируются современные гендерные исследования, является теория социального конструирования гендера. В рамках этой теории гендер понимается как организованная модель социальных отношений между мужчинами и женщинами, конструируемая основными институтами общества.

Ключевые слова: пол, полоролевые отношения, гендерные отношения.

A.I. Korotaeva

RESEARCH ON GENDER RELATIONS IN RUSSIAN PSYCHOLOGY

Abstract. Gender relations are various forms of relationships between people, as representatives of a certain gender, that arise in the process of their joint life activities. Gender relations are embedded in a broad social context and manifest themselves at different levels of society, i.e. - these are multi-level relationships that exist at the macro-, meso- and micro levels of social reality, as well as at the intrapersonal level. To consider and solve the set goals and objectives, it is necessary to identify that the gender development of a primary school student is one layer of study, while the relationships of younger schoolchildren belong to another layer of study, which also includes gender-role aspects. Let us identify how various factors of socialization reflect the gender characteristics of relationships among younger schoolchildren. Thus, the theory of the social construction of gender allows us to consider the gender characteristics of relationships among junior schoolchildren in the context of psychological and pedagogical research. Primary school age is sensitive for the internalization of gender rules and norms of relationships.

Keywords: gender, sex-role relations, gender relations.

Категория «отношения» являются базовой в системе психологической науки. Так, В.Н. Мясищев подчеркивал, что система отношений, в которую оказывается включенным каждый человек со времени своего рождения и до смерти, формирует его субъективные отношения ко всем сторонам действительности. Раскрывая сущность понятия «отношение» в психологии, В.Н. Мясищев указывал на то, что психологический смысл отношения состоит в том, что оно является одной из форм отражения человеком окружающей его действительности. Большая положительная или отрицательная активность, характеризующая отношения, тесно связана с эмоциональностью реакций.

Согласно В.Н. Мясищеву, понятие отношения возникает там, где есть субъект и объект отношения. Сознательное отношение представляет собой лишь высший уровень отношения к действительности, и в самом осознании этого отношения существует ряд ступеней, проходимых человеком в процессе развития. Изучая человека с позиции его отношений, возможно выделить 3 компонента: отношение человека к обществу; предметам внешнего мира; отношение человека к себе. «Психологические отношения человека в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Эта система вытекает из всей истории развития человека, она выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия, его переживания» (Мясищев, с.7)

А.В. Петровский, А.В. Ярошевский конкретизируют понятие «отношение», выделяя в качестве основных признаков: «значимой для субъекта направленности на объект, в качестве которого могут выступать не только материальные вещи, но также и феномены культуры, духовные ценности, другие люди, сам субъект. Отношение, однако, не следует идентифицировать с мотивом, эмоцией, потребностью и другими проявлениями индивидуально-личностного плана психической жизни», избирательностью, установка на оценку, предрасположенность и готовность к определенному виду действия (Петровский, 2001, с. 3). Оценивая теорию отношений В.Н. Мясищева, авторы, отмечают, что «В.Н. Мясищев видел психологический смысл отношения в том, что оно является одной из форм отражения человеком окружающей его действительности, что формиро-

вание отношений в структуре личности человека происходит в результате отражения им на сознательном уровне сущности тех социальных объективно существующих отношений общества в условиях его макро - и микробытия, в котором он живет. . . Между тем теория отношений (В.Н.Мясищев и др.) склонна считать производными от системы отношений и характерные свойства личности, и мотивы ее поступков, и ее потребности, интересы, склонности, жизненную позицию и многое другое, в конечном счете «растворяемое» во всепоглощающем представлении об этой «универсалии» (Петровский, 2001, с. 207). В качестве доминирующих признаков категории отношения авторами предлагается рассматривать: заданная субъектом векторизованность психического акта, избирательность, установка на оценку, предрасположенность и готовность к определенному образу действий. Можно отметить, что в концепции В.Н. Мясищева психологические отношения рассматриваются как сложная, многогранная структура связи личности с объективной действительностью, в этих связях находят отражения большинство внутренних образований. И.С. Клещина называет психологические отношения в трактовке В.Н. Мясищева всеобъемлющей психологической структурой.

В.С. Мухина (Мухина, 1999) отмечает, что мальчики и девочки в младшем школьном возрасте знают о принадлежности к определенному полу и стремятся утвердиться соответственно ему. В этом возрасте существует разделение детей на группы мальчиков и девочек. Как правило, общение между мальчиками и девочками высмеивается сверстниками. Ребята дистанцируются друг от друга, демонстрируют негативное отношение. Однако младший школьный возраст, по мнению автора, является относительно спокойным в плане выраженной фиксации на полоролевых отношениях. Автор отмечает следующие условия, влияющие на формирования гендера:

- знаковая система, которая отражает систему значений и смыслов, установок, формирующих гендерную роль
- предметный мир, не только современный, но и тот, где хранится наследие прошлого (музеи, картинные галереи)
- языковая культура, так, языковые единицы не только обозначают, но и несут экспрессивную оценку по отношению к роли мальчика и девочки.

По мнению Г.М. Андреевой важно с самого начала рассмотреть личность в общей системе общественных отношений, что и представляет собой общество, т.е. в некотором «социальном контексте». Этот «контекст» представлен системой реальных отношений личности с внешним миром. Содержание, уровень этих отношений человека с миром весьма различны: каждый индивид вступает в отношения, но и целые группы также вступают в отношения между собой, и, таким образом, человек оказывается субъектом многочисленных и разнообразных отношений. В этом многообразии необходимо различать два основных вида отношений: общественные отношения и то, что Мясищев называет «психологические» отношения личности. В отечественной психологии психологические отношения рассматриваются, в большинстве случаев, как связи личности с разнообразными объектами окружающего мира.

Межличностные отношения и социально – психологические отношения в отечественной психологии часто используют как синонимы. И.С. Клещина отмечает, что в социально – психологической литературе в понятие «межличностные отношения» включается система взаимодействий, контактов связей между людьми. Л.Я. Гозман считает межличностные отношения принципиально отличными от межгрупповых и общественных отношений. Однако общественные отношения могут в какой-то степени осуществляться в процессе межличностного общения. Н.Н. Обозов, рассматривает психологические отношения в одном ряду с другими формами общественных отношений, такими как производственные, политические, правовые. Он также указывает на наличие взаимосвязи между людьми как основу межличностных отношений. Автор определяет межличностные отношения как «объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми». В их основе лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей и их психологические особенности.

Я.Л. Коломинский и А.А. Реан определяют взаимоотношения как «лично значимое, эмоциональное и интеллектуальное отражения людьми друг друга, которое представляет собой их внутреннее состояние». Так, Я.Л. Коломинский определяет межличностные отношения

как обязательно прямые взаимоотношения. Межличностные отношения могут быть как непосредственными или опосредованными средствами коммуникации, могут быть одновременными или отсроченными, но в них всегда сохраняется действенная возможность взаимности. Рассматривая процесс общения, Я.Л. Коломинский подчеркивает, что именно в нем проявляются и формируются межличностные отношения. Потребность в общении, по мнению автора, внутренняя основа личных взаимоотношений между людьми. Это основная социальная потребность возникает на самых ранних этапах человеческой жизни. Автор отмечает, что при анализе внутригрупповых связей можно выделить систему взаимоотношений и систему общения. Каждая из систем обладает своим характером динамикой и структурой и требует своих понятий для описания и объяснения и, требует особых методов для изучения, особых понятий для описания и объяснения.

При этом до 60-70-х гг. социальные различия между полами не являлись предметом научного анализа. Термин «пол» используется И.С. Коном для обозначения биологических особенностей людей, принятых в обществе для разделения индивидов на мужчин и женщин. Следует отметить тот факт, что в советской психологической науке проблема пола была представлена настолько слабо, что это дало основан И.С. Кону назвать ее «бесполой».

Сформулировать конкретное определение понятия «гендер» возможно только в рамках тех методологических принципов изучения гендера, на которые опирается исследователь. В научной литературе до сегодняшнего дня существует дискуссия о характеристике данного понятия. Термин «гендер» и развитие его понимания зависят от культурного и социального контекста, от специфики гендерных отношений в разных обществах, в разные исторические периоды, в разных этнических группах, социальных классах.

Так, Т.А. Араканцева отмечает, что англоязычным терминам «sex» и «gender» в русском языке нет аналогов, трактовка терминов зависит как от профессиональной принадлежности автора, так и его личных предпочтений. Другой важнейшей проблемой в исследовании данной проблематики является дифференциация понятий «половая роль» и «гендер». Общим для обоих понятий является то, что они отмечают социальные характеристики, присущие мужскому и женскому. Несмотря на это, существуют категорические различия в понимании двух данных терминов. Так, половые роли могут изучаться как взаимодополняющие, а гендер рассматривает отношения неравенства (Араканцева, 2008 с. 3). Кроме того, половая роль действует не константно, а ситуативно: возможна смена одной роли на другую. От гендера невозможно отказаться, он отражается в каждом действии человека. Отметим, что половая роль предполагает конкретное содержание для мужской и женской ролевой модели. Содержание гендера «учитывает» культурную и историческую эпоху.

Для конкретизации содержания понятий, проведем сравнение понятий «полоролевая идентичность» и «гендерная идентичность», «полоролевой» и «гендерный» стереотип, «полоролевая социализация» и «гендерная социализация». Полоролевая идентичность характеризует индивида, скорее, принадлежностью к биологическому полу и определенным видам деятельности, строго заданным ролям, характерных для мужских и женских образцов. В то время, когда гендерная идентичность обращена к психологическим характеристикам индивида, которые формируются у него, исходя из социокультурных особенностей данного общества. Основным отличием полоролевого и гендерного стереотипа является, тот факт, что индивид не только подчиняет свое поведение социальным нормам и требованиям, но и принимает роль, как часть собственной «Я-концепции».

Гендерный стереотип рассматривают в рамках теории социального конструирования гендера. Гендерные стереотипы, по определению О.А. Ворониной и Т.А. Клименковой, стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям мужское и женское. Гендерные стереотипы являются наиболее ярким и эффективным механизмом формирования гендерного поведения и социальных ролей. Понимание «мужское» и «женское» характеризуют значительную сферу жизнедеятельности индивида, следовательно, понятие «гендерный стереотип» шире, чем «полоролевой стереотип». Кроме того, представление о конструируемости гендера в повседневных практиках позволяет учитывать социокультурный контекст при анализе гендерных стереотипов.

Половая роль не определяет полностью поведение человека, все зависит от степени принятия – интериоризации этой роли. Процесс усвоения половой роли – составная часть процесса полоролевой социализации, условие и результат вхождения индивида в систему социальных связей, занятия в ней полоролевой позиции. Этот процесс характеризует достаточно ограниченный процесс социализации, не включая гендерную социализацию.

Под гендерной социализацией понимается процесс усвоения норм, правил поведения, социальных установок в соответствии с культурными представлениями о роли, положении и предназначении мужчины и женщины в обществе. Таким образом, гендер определяется не только биологической составляющей, психологическими особенностями и социальной ролью, но как заданная обществом нормативная модель пола, которая воспроизводится в повседневных практиках.

В конструировании гендера важнейшей характеристикой является активность индивида. В отличие от половой роли, которую усваивают и воспроизводят, гендерные отношения и образцы создаются самим индивидом.

В настоящее время проблемы, связанные с гендерной социализацией, являются актуальными. Помимо работ, которые всесторонне раскрывают проблемы гендерной социализации, существуют исследования, посвященные более узким проблемам. Так, изучена проблема усвоения и воспроизводства половых ролей, есть работы, посвященные гендерной социализации в системе образования, многие авторы обращаются к изучению вопроса СМИ как института гендерной социализации. Собственно гендерные исследования как теоретическое направление и исследовательская практика оформились в 90-е годы XX века. Основной теорией, на которой базируются современные гендерные исследования, является теория социального конструирования гендера. В рамках этой теории гендер понимается как организованная модель социальных отношений между мужчинами и женщинами, конструируемая основными институтами общества. Теория социального конструирования основывается на двух постулатах: гендер конструируется посредством социализации, системой гендерных ролей, семьей, средствами массовой информации; гендер строится и самими индивидами – на уровне их сознания, принятия и интериоризации заданных обществом норм и ролей.

В рамках теории социального конструирования гендера важнейшим становится понятие «репрезентации». Репрезентации маскулинности и феминности, осуществляемые в повседневности, формируют «гендер», поэтому их изучение играет очень важную роль в понимании формирования гендерных отношений. Определение, сформулированное И.С. Клециной. (Клецина, 2004, с. 102) «Гендер – специфический набор культурных характеристик, которые определяют социальное поведение женщин и мужчин, их взаимоотношения между собой. Гендер, таким образом, относится не просто к женщинам или мужчинам, а к отношениям между ними, и к способу социального конструирования этих отношений, то есть к тому, как «общество» выстраивает эти отношения и взаимодействия полов в социуме». Гендерные отношения - это различные формы взаимосвязи людей, как представителей определенного пола, возникающие в процессе их совместной жизнедеятельности. Гендерные отношения встроены в широкий социальный контекст и проявляются на разных уровнях социума, т.е. - это многоуровневые отношения, существующие на макро-, мезо- и микроуровнях социальной реальности, а также на внутриличностном уровне.

Определим используемые гендерные характеристики. Под гендерными представлениями понимаются детерминантами гендерных отношений на макросоциальном уровне, где гендерные отношения анализируются в системе: «группа мальчиков или девочек - общество (государство)», «личность мальчиков или девочек - общество (государство)», социально-психологическими. На уровне межгруппового взаимодействия групп однородных по половому признаку, где анализ гендерных отношений осуществляется в системе «группа – группа», производными и детерминирующими характеристиками межполовых отношений являются гендерные стереотипы как разновидность социальных стереотипов.

Межличностные отношения представлены системой «личность – личность», где взаимодействующие субъекты имеют противоположный пол. Гендерные отношения этого уровня обусловлены гендерными установками. На внутриличностном уровне объектом анализа становится отно-

шение личности к себе, как представителю гендерной группы (самоотношение), и гендерная идентичность, которая является составляющей социальной идентичности и выступает как детерминанта данного вида самоотношения. Исходя из данного соотношения структуры гендерных отношений отметим, что гендерные стереотипы и гендерная идентичность проявляются в поведении и деятельности интенсивнее, чем гендерные представления и гендерные установки. Кроме того, содержание гендерных стереотипов и гендерная идентичность более интенсивно отражают гендерные отношения. Для рассмотрения и решения поставленных цели и задач необходимо выявить, что гендерное развитие является одним пластом изучения, в то время, когда отношения относятся к другому пласту изучения, включающее и полоролевые аспекты.

Библиографический список

1. Араканцева Т. А. Гендерные аспекты родительско – детских отношений. Москва : МПСИ, 2008. 61 с.
2. Клецина И. С. Психология гендерных отношений: теория и практика. Санкт-Петербург : Алетейя, 2004. 391 с.
3. Клецина И. С. Гендерные нормы как социально-психологический феномен / И. С. Клецина, Е. В. Иоффе. Москва : Проспект, 2023. 144 с.
4. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Москва : Академия, 1999. 456 с.
5. Мясищев В. Н. Психология отношений, 1998. 368 с.
6. Петровский А. В. Теоретическая психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. Москва : Академия, 2001. 495 с.
7. Реан А. А. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург : Прайм-еврознак, 2013. 574 с.

УДК 159.9.07

В.С. Курьлева, О.В. Суворова, Т.А. Серебрякова

ИДЕИ К.Д. УШИНСКОГО И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБЩЕНИЯ В СИСТЕМЕ «ВЗРОСЛЫЙ – РЕБЕНОК»

Аннотация. Статья посвящена изучению сущности культуры педагогического общения. Опираясь на наследие выдающегося русского педагога К.Д. Ушинского, авторы обращаются к проблеме культуры педагогического общения. Опираясь на анализ работ С.П. Гарбузова, А.Г. Гогоберидзе, С.В. Духновского, Ю.А. Журавлевой, И.А. Зимней, Л.В. Куликовой, В.Н. Куницкой, О.Ю. Марковаой, А.А. Реан и многих других педагогов и психологов, и устанавливая связь между понятиями «педагогическая деятельность», «педагогическое общение» и «культура педагогического общения», педагог в образовательном процессе рассматривается с позиции главного транслятора культуросообразных способов общения. Обращается внимание и на средообразующую роль педагога с позиций психологической безопасности организуемой им образовательной среды. Результаты осуществленного теоретического анализа исследований позволили проектировать диагностическую программу, направленную на изучение уровня сформированности культуры общения у педагогов ДОО. Реализация же данной экспериментальной программы показала, что для большинства педагогов типичны средний и даже низкий уровень культуры общения (высокий уровень культуры общения фиксируется лишь у 16% респондентов, принявших участие в данном исследовании). Выделенные же в результате осуществленного детализированного качественного анализа диагностических материалов максимально проблемные аспекты, а следовательно, - «точки роста» (низкий уровень эмпатических способностей педагогов, критически низкий уровень диагностируемой диалогической направленности в общении, высокий уровень педагогической ингибиции, низкий уровень общей рефлексивности педагогов – что может свидетельствовать о крайне плачевном состоянии как профессиональных, так и личностных качеств педагогов, применяемых ими в непосредственном взаимодействии как с

детьми и их родителями, так и с другими педагогами дошкольной образовательной организации) будут положены в основу разработки программы психолого-педагогического сопровождения процесса формирования культуры общения педагогов ДОО.

Ключевые слова: воспитание личности, развитие личности, дошкольный возраст, педагогическая деятельность, педагогическое общение, культура педагогического общения.

V.S. Kuryleva, O.V. Suvorova, T.A. Serebryakova

IDEAS BY K.D. USHINSKY AND MODERN APPROACHES TO ORGANIZING DEVELOPMENTAL COMMUNICATION IN THE “ADULT-CHILD” SYSTEM

Abstract. The article is devoted to the study of the essence of the culture of pedagogical communication. Based on the legacy of the outstanding Russian teacher K.D. Ushinsky, the authors address the problem of the culture of pedagogical communication. Based on the analysis of the works of S.P. Garbuzova, A.G. Gogoberidze, S.V. Dukhnovsky, Yu.A., Zhuravleva, I.A. Zimnyaya, L.V. Kulikova, V.N. Kunitsina, O.Yu. Markova, A.A. Rean and many other teachers and psychologically, and by establishing a connection between the concepts of “pedagogical activity”, “pedagogical communication” and “culture of pedagogical communication”, the teacher in the educational process is considered from the position of the main translator of culturally appropriate methods of communication. Attention is also drawn to the environment-forming role of the teacher from the standpoint of the psychological safety of the educational environment he organizes. The results of the theoretical analysis of the research made it possible to design a diagnostic program aimed at studying the level of formation of a communication culture among preschool teachers. The implementation of this experimental program showed that for most teachers a medium and even low level of communication culture is typical (a high level of communication culture is recorded in only 16% of respondents who took part in this study). The most problematic aspects identified as a result of a detailed qualitative analysis of diagnostic materials, and therefore “growth points” (low level of empathic abilities of teachers, critically low level of diagnosed dialogic orientation in communication, high level of pedagogical inhibition, low level of general reflexivity of teachers - what may indicate an extremely deplorable state of both professional and personal qualities of teachers, used by them in direct interaction both with children and their parents, and with other teachers of a preschool educational organization) will form the basis for the development of a program of psychological and pedagogical support for the process of forming a culture of communication preschool teachers.

Keywords: personality education, personality development, preschool age, pedagogical activity, pedagogical communication, culture of pedagogical communication.

Детство... Самые восхитительные и безмятежные годы жизни человека... Годы активного познания окружающего мира и интенсивного развития личности... Период жизни, - такой значимый для всей последующей жизни человека!!!

Не случайно детству ученые традиционно уделяют такое пристальное внимание.

И одним из таких ученых, кто активно занимался проблемами детства, был выдающийся русский педагог и психолог XIX столетия Константин Дмитриевич Ушинский, чьи труды («Родное слово», «Человек как предмет воспитания», «Педагогическая антропология» и т.д.) и в настоящее время являются неисчерпаемой кладовой прогрессивных педагогических идей!

Обращаясь к наследию К.Д. Ушинского, в первую очередь, необходимо отметить, что еще в середине XIX столетия им активно пропагандировались идеи развивающего обучения. Говоря о человеке, как «предмете воспитания», К.Д. Ушинский формулирует мысль о том, что «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [Ушинский, 2004, с. 243]. Познать же человека «во всех отношениях» с точки зрения ученого означало не только изучение его физических и психологических особенностей и потенциальных возможностей, но и изучение возможностей и специфики влияния на каждого конкретного человека внешних факторов и, в первую очередь, - социального окружения (в том числе, - истории и культуры народа). Не случайно как основу своей педагогической системы К.Д. Ушинский опре-

деляет принцип народности. «Воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным», - писал К.Д. Ушинский [Ушинский, 1948, с. 312], подчеркивая идею о том, что «только созданная народом или основанная на народных началах педагогическая система воспитания имеет действенную силу и может воспитать истинного патриота» [Ушинский, 1948, с. 323].

И здесь невозможно не обозначить еще одной фундаментальной идеи, сформулированной К.Д. Ушинским, – идеи о роли родного языка в воспитании и развитии человека... «Люди долго пользовались богатствами родного слова, прежде чем обратили внимание на сложность и глубину его организма и оценили его значение в своей духовной жизни. Да оценили ли и теперь вполне? Если судить по ходячим общественным мнениям, по принятым в педагогической практике приемам, по устройству учебной части в различных заведениях, то нельзя не сознаться, что до такой оценки еще очень далеко», - пишет автор [Ушинский, 1949, с. 226]. Как актуальны слова ученого и в наше время!!! Вместе с тем, ученый продолжает: «Между другими предметами обучения, нет ни одного столь способного развить человека, как изучение языка <...> Усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка <...> Усваивая родной язык легко и без труда, каждое новое поколение усваивает в то же время плоды мысли и чувства тысячи предшествовавших ему поколений <...> язык, созданный народом, развивает в духе ребенка способность, которая создает в человеке слово и которая отличает человека от животного: развивает дух» [Ушинский, 1949, с. 228].

Обращаясь к идеям русского мыслителя о том, что обучение должно быть развивающим, актуальность сохраняет его позиция о том, что учение - это «труд, полный мысли». Весьма справедливо отмечая определяющую роль учебной деятельности для развития таких психических процессов ребенка как внимание, память и мышление, К.Д. Ушинский делает акцент на необходимости создания условий для проявления в учении активности и интересе к учебной деятельности самого ребенка! Вместе с тем, он обращает внимание на то, что успешным обучение будет только в том случае, если самостоятельная работа будет «посильной» для ребенка. Не отрицая воспитательно-образовательного значения детской игры и считая, что в психологической жизни ребенка большую роль играет воображение, которое наиболее полно может реализоваться только в игре, К. Д. Ушинский говорит о том, что учение всегда должно оставаться «трудом, но трудом, полным мысли, так чтобы сам интерес учения зависел от серьезной мысли, а не от каких-нибудь не идущих к делу прикрас», - отмечает мыслитель [Ушинский, 1948, с. 337].

Не утрачивают актуальность и идеи К.Д. Ушинского о важнейшей роли для гармоничного развития человека ознакомления с природой, эстетического и нравственного его воспитания. Более того, он весьма, с нашей точки зрения, считал, что лишь благодаря нравственному воспитанию ребенок становится человеком; значимости при организации процесса обучения опоры на наглядность. Особое значение наглядность имеет в дошкольные годы, когда конкретность и образность мышления являются объективной его специфической особенностью; простоте изложения той информации, которую взрослый предлагает ребенку, а также ее ясности и высокой художественности...

Обращается К.Д. Ушинский и к вопросу о факторах, обуславливающих процесс развития и воспитания личности. Акцент же здесь он делает на роли факторов «преднамеренных», под которыми предлагает понимать те цели и задачи, которые заранее «поставлены воспитанием»...

В современной интерпретации данная идея ученого, на наш взгляд, может трактоваться следующим образом: на развитие и воспитание ребенка, как фактор преднамеренный, объективно оказывает воздействие педагог! Ведь и К.Д. Ушинский обращал внимание на то, что важнейшая задача педагога – забота о развитии ребенка. И успешность этой «заботы», с нашей точки зрения, объективно связана в том числе, и с тем, как педагог организует взаимодействие с ребенком? Как с ним общается? Другими словами, - одним из определяющих факторов развития мы рассматриваем культуру общения педагога и воспитанника. Особое значение, на наш взгляд, владение культурой общения имеет в работе педагогов, воспитывающих детей раннего и дошкольного детства!

Они транслируют свой позитивный опыт общения не только непосредственно в работе с детьми... Но и, общаясь с родителями воспитанников, формируют у них опыт позитивного развивающего общения с ребенком!

Данный наш вывод находит подтверждение и в работах большого количества современных исследователей, чьи труды ориентированы на изучение личностных и профессиональных качеств педагога, сопряженных с умением устанавливать позитивно окрашенных, доброжелательных взаимоотношений в процессе общения, как с воспитанниками, так и с их родителями, а также – своими коллегами (исследования С.П. Гарбузова, А.Г. Гогоберидзе, С.В. Духновского, Ю.А. Журавлевой, И.А. Зимней, Л.В. Куликовой, В.Н. Кунициной, О.Ю. Марковаой, А.А. Реан и др.).

И не случайно именно педагога авторы многих современных исследований рассматривают как центральную фигуру образовательного процесса! Например, О.В. Суворова отмечает «Личность педагога как значимого взрослого, является средообразующим фактором в образовательном учреждении, образцом деятеля и организатора развертывания субъектного опыта ребенка, в условиях предметно-семиотической развивающей среды, сотрудничества со сверстниками, опыта самоорганизации и рефлексии в деятельности, опыта осознания и переживания индивидуального своеобразия себя как личности в системе деятельностей и социальных отношений» [Суворова, 2012, с. 6].

Обратившись к изучению проблемы эффективного взаимодействия педагога с субъектами образовательного процесса в контексте их межличностного общения, мы, в первую очередь, сочли необходимым осуществить анализ подходов и результатов изучения таких феноменов, как «педагогическая деятельность» (труды Н.М. Борытко, Б.С. Гершунского, Л.С. Выготского, Г.А. Козберга, А.С. Макаренко, С.Л. Соловейчика, В.А. Сухомлинского и т.д.) и «педагогическое общение» (Я.Л. Коломинского, Т.В. Петрищевой, Л.Б. Полосовой, Г.Е. Соколовой, С.Д. Смирнова, Р.М. Фатыховой, А.П. Шарухина и др.), которые теснейшим образом взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга.

Так, по мнению И.Б. Котовой [Котова, 1997], педагогическая деятельность – есть не что иное, как «особый вид социальной деятельности, направленный на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе» [Котова, 1997, с. 33].

Высокий морально-этический статус педагогической деятельности, ее «высокую миссию», не сводимую к механистическому процессу передачи знаний подчеркивает В.А. Сластенин [Российская..., 1999]. «Лишь на первый взгляд учительская профессия может показаться ретрансляцией знаний. На самом деле – это высокая миссия, предназначение которой – сотворение и самоопределение личности в культуре, утверждение человека в человеке» [Российская..., 1999, с. 490], – пишет исследователь.

Ю.А. Верхотурова и Ю.Н. Галагузова [Верхотурова, 2019] в качестве основной специфической особенности педагогической деятельности выделяют способность педагога не только самостоятельно определять ее цели и задачи, «но и трансформировать их в доступную для восприятия обучающихся форму, стимулировать их активность» [Верхотурова, 2019, с. 65], что, на наш взгляд, возможно сделать, лишь в процессе грамотно организуемого педагогом общения с воспитанниками, базирующегося на доброжелательном, основанном на принципах уважения и сотрудничества и ориентированном на со-творчество взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса (детьми, их родителями, а также – коллегами).

Если же проанализировать подходы ученых к определению понятия «педагогическое общение», то, как мы считаем, наиболее емким до настоящего времени остается определение, предложенное А.А. Леонтьевым [Леонтьев, 1979]. По мнению данного исследователя педагогическое общение, – это «такое общение учителя (и шире – педагогического коллектива) со школьниками, которое создает наилучшие условия для развития мотивации и творческого характера учебной деятельности школьника, обеспечивает благоприятный психологический климат обучения, в частности, препятствует возникновению «психологического барьера», обеспечивает управление

социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личные особенности учителя» [Леонтьев, 1979, с. 13].

Педагогическое общение, как «сложный целенаправленный процесс взаимодействия преподавателя с учащимися, основными задачами которого являются передача учебной информации, положительное воздействие на учеников, их успешное обучение и воспитание» трактует Г.Е. Соколова [Соколова, 2019, с. 57].

И весьма интересным, с одной стороны, - и актуальным, - с другой, является, с нашей точки зрения, является определение педагогического общения, предложенное Я.Л. Коломинским [Коломинский, 2013]. Говоря о педагогическом общении, как о взаимодействии педагога и обучающегося, данный ученый, несмотря на тесную взаимосвязь общения и отношения, предпринимает попытку развести данные понятия. Рассматривая «отношения» в качестве «внутренней инстанции» и предлагая использовать данный термин только в множественном числе (поскольку, как считает ученый отношения «всегда включены в порядок взаимодействия (реального или мнимого) и только в этом интерактивном контексте могут быть изучены и поняты» [Коломинский, 2013, с. 2]). Я.Л. Коломинский об общении говорит, как о его внешней, поведенческой реализации общения. Также, раскрывая проблемы педагогического общения, и особо подчеркивает идею о том, что именно роль педагога в нем объективно является главной, данный исследователь утверждает, что от уровня профессиональной подготовки, культуры, умения взаимодействовать с обучающимися зависит не только микроклимат и эффективность обучающей среды, но и нравственное развитие общества в целом.

С данным выводом ученого не согласиться невозможно! И вновь мы говорим о педагоге, как о трансляторе не только (и не просто) знаний, умений и навыков, а так об основе культурного развития личности растущего человека! Не случайно, как в многие представители отечественной классической педагогики (М.С. Каган, К.М. Левитан, А.Н. Леонтьев и др.), так и современные ученые (О.В. Башун, Л.А. Петровская, Р.М. Фатыхова, Т.В. Христидис и др.) обращаются к целенаправленному и детализированному изучению феноменов «культура общения педагога» и «культура педагогического общения», утверждая и объективно устанавливая теснейшую между ними связь и доказывая, что педагогическое общение немислимо без опоры на культуру профессиональной деятельности. Тесно же переплетаясь, эти два важнейших качества становятся основой для возникновения профессионального качества «высшего» порядка - педагогического мастерства.

Если же говорить о подходах ученых к трактовке понятия «культура педагогического общения», мы сразу можем определить и ее значение для развития личности ребенка:

- рассматривая культуру педагогического общения, как меру «принятия учителем педагогических ценностей и ориентация на свободное межличностное взаимодействие, в котором реализуются субъект - субъектные отношения, формируются и проявляются личностно своеобразные свойства партнеров <...> системное многоуровневое и многофункциональное образование», Р.М. Фатыхова [Фатыхова, 2001] обращает внимание на ее тесную связь с общей и педагогической культурой педагога;

- как «важнейшее условие удовлетворенности участников образовательного процесса жизнью в целом <...> необходимая составляющая профессионального мастерства специалиста <...> одно из важнейших условий эмоционального, психического и социального развития личности» определяет культуру педагогического общения Т.В. Христидис [Христидис, 2014, с. 273]. Высокий же уровень развития культуры педагогического общения, как делает вывод исследователь «характеризуется развитыми педагогическими способностями, высоким уровнем эмпатии и рефлексии, владением техникой активного слушания и «Я-высказывания», умением использовать позитивные средства невербальной коммуникации, желанием конструктивно решать конфликтные ситуации» [Христидис, 2014, с. 273];

- в современных исследованиях проблема культуры педагогического общения нередко рассматривается в связи с «защитным механизмом», обеспечивающим психологическую безопасность не только детей, но и педагогов. Так, С.И. Никушин [Никушин, 2019] особое внима-

ние уделяя вопросу психологической стойкости педагогов, и отмечая что «повышенная эмоциональная затратность заложена в самой природе учительского труда» [Никушин, 2019, с. 93], культуру педагогического общения называет одним из главных компонентов профессионально-педагогической направленности личности педагога, обеспечивающих успешность его педагогической деятельности.

Интерес у нас вызвала и статья С.Д. Смирнова [Смирнов, 2011]. Пользуясь достаточно редким для написания научных статей приемом, - «приемом предельных случаев, или доведения ситуации до абсурда», автор приводит как пример анекдот о педагоге, решившем проводить лекции с помощью магнитофона и заранее записанного материала, показывая, тем самым, что педагогическая деятельность не всегда равна педагогическому общению... Как отмечает исследователь «педагогическая деятельность и педагогическое общение образуют синкретическое единство, не позволяющее выделить тот или иной компонент в чистом виде» [Смирнов, 2011, с. 16]. Объединяя же педагогическую деятельность и педагогическое общение, педагог каждый раз становится в позицию экспериментатора, творца, актуализируя весь свой профессиональный «арсенал» для достижения поставленной цели. «И никакие рецепты тут не помогут — только опыт, творческое отношение к поиску оптимальных путей решения каждой педагогической задачи с учетом особенностей этих задач, внешних условий их выполнения, индивидуальных особенностей учащихся и самого преподавателя», - делает вывод исследователь [Смирнов, 2011, с. 16]. И снова мы видим, насколько актуальными остаются идеи К.Д. Ушинского о важности использования богатства родного языка, о важности определения педагога как творческого «деятели», передающего не терпящими монотонности и однообразности способами нужные знания и умения.

Обобщив выше сказанное, мы можем сделать вывод о том, что культура педагогического общения, - неотъемлемое, важнейшее профессиональное качество педагога, включенное в общую культуру его личности, объективно обуславливающее эффективность образовательного процесса через ориентацию на субъект-ориентированное взаимодействие педагога и ребенка обеспечивающее трансляцию детям культуросообразных образцов поведения и общения, и выступающее в качестве важнейшего условия для создания и поддержания психологической безопасности образовательной среды.

Несмотря на то, что осуществленный нами анализ работ ученых показал, что проблема культуры педагогического общения достаточно длительное время исследовалась, анализ практики показывает весьма плачевные результаты...

Осуществленное нами исследование, респондентами в котором выступили педагоги дошкольных образовательных организаций в количестве 105 человек, показал, что высокий уровень развития культура общения фиксируется лишь у 16 % респондентов. Данные педагоги характеризуются не только высоким уровнем как вербального (речь, голос), так и невербального (выразительные движения, движениями в пространстве группы, эмоции) общения, но и гармонично (органично) сочетают данные средства общения. Они способны творчески подходить к процессу взаимодействия с детьми, проявляя изобретательность при организации как совместной с детьми, так и самостоятельной детской деятельности. Они наблюдательны, что находит отражение в быстром реагировании как на эмоциональные, так и на поведенческие изменения в поведении детей. Для них характерен высокий уровень эмпатии, компетентный, уверенный, партнерский стиль коммуникации, низкий уровень ингибиции, диалогичная направленность личности в общении (иногда — альтоцентрическая), что проявляется в стремлении к установлению взаимопонимания в общении с детьми. Также данные педагоги обладают высоким уровнем развития рефлексивных способностей, что говорит об их способности не только оценивать свои действия, но и, опираясь на осуществленный анализ, планировать дальнейшую свою деятельность, опираясь на результаты осуществленной рефлексии.

У 64 % респондентов, принявших участие в нашем исследовании, фиксируется средний уровень культуры педагогического общения. Данные педагоги, владея как вербальными (речь, голос), так и невербальными (движения как самого педагога, так и в пространстве группы, эмоции) средствами общения, не всегда способны гармонично сочетать их, применительно к

конкретной ситуации общения. Они ограничены (не всегда изобретательны) в способах воздействия с детьми, не всегда замечают важные проявления в поведении и эмоциях детей; могут доминировать в процессе взаимодействия с детьми, не всегда предоставляя ребенку возможность для самовыражения, свободных высказываний в рамках организуемой с ними совместной деятельности. Для них также типичен средний уровень эмпатии, зависимый стиль коммуникации, средний уровень ингибции (педагог не всегда контролирует свои действия и поступки, не всегда критично оценивает свои действия и поступки, поведение устойчиво, но не восприимчиво к изменениям, педагоги недостаточно открыты в общении, склонны к подавлению окружающих). У них достаточно ярко выражена потребность в рефлексии, которая носит лишь ситуативный характер. Также им свойственны манипулятивная и конформная направленности в общении.

И 20 % педагогов находятся на низком уровне развития культуры общения. Данные педагоги, владея и вербальными (речь и голос), и невербальными средствами общения, редко их применяют в сочетании. Акцент в их общении – достаточно жестко регламентированная и ограничивающая активность ребенка речь. Они не стремятся вовлечь детей в совместную деятельность и, как следствие, - нередко не замечают важные изменения в поведении и эмоциях детей. Для них также характерны низкий уровень эмпатии, выражающийся в неумении сопереживать и чувствовать эмоциональный фон как группы в целом, так и отдельного ребенка в частности, отсутствием интереса к деятельности детей, в связи с чем нередко возникают трудности при организации взаимодействия КК между детьми, так и между детьми и данными педагогами. Наблюдается у них и агрессивный стиль коммуникации, что выражается в достаточно жестком обращении к ребенку и общении с ним (педагог может перебивать ребенка, говорить за других, он резок и критичен в оценках и высказываниях в адрес ребенка, - вплоть до использования в общении с детьми полного и беспалляционного подавления их инициативы и унижения личности. Для данных педагогов типичен также высокий уровень ингибции (педагог проявляет эмоциональную холодность, не обладает лидерскими качествами), «полагающая» и сравнивающая рефлексия (педагог, являясь по сути, лишь исполнителем, нередко свои ошибки объясняет сложившейся ситуацией или пытается найти «кто хуже него»). У данных педагогов фиксируется устойчивая авторитарная направленность личности в общении, проявляющаяся в ориентации на доминирование, стремлении «подавить» партнера, подчинить его действия своим целям, эгоцентризмом, «требованием» понимания (а точнее – согласия), неуважением к чужой точке зрения, ригидностью, ориентацией на штампы и стереотипы, на «общение - функционирование».

Осуществленный нами детализированный качественный анализ полученных экспериментальных данных также позволил определить наиболее проблемные аспекты, а следовательно, - и «точки роста», учитывая которые в дальнейшем нами будет разработана программа повышения уровня культуры общения педагогов в дошкольной образовательной организации. Так, у 65% педагогов наблюдается заниженный уровень эмпатии (по данным методики В.В. Бойко), что может говорить о потере одного из важнейших профессиональных качеств педагога, отвечающих за эмоциональную чувствительность - способность распознавать эмоциональное состояние окружающих детей, адекватно и своевременно реагировать на изменения в эмоциональном состоянии воспитанников, стремление прийти на помощь и оказать поддержку. Вместе с тем, именно низкий уровень эмпатии, как доказано результатами исследования А.А. Мишина [Мишин, 2022] является основой высокого уровня профессионального выгорания; у 83% педагогов наблюдается отсутствие диалогической направленности в общении (согласно результатам, полученным с помощью методики «Направленность личности в общении» С.Л. Братченко в модификации для педагогов). Вместе с тем, именно «диалогическая направленность» в общении объективно является наиболее эффективным для педагогической деятельности стилем общения, ориентированным на равноправное, субъект-ориентированное взаимодействие, актуализирующее творческое начало всех субъектов общения и, как следствие, - обеспечивающее развитие каждого из участников взаимодействия; у 55% педагогов,

принявших участие в нашем исследовании, фиксируется высокий уровень педагогической ингибиции, рассматриваемой исследователями как «сложное интегративное образование, развитие которого обусловлено негативными индивидуально-психологическими особенностями педагогов, сопровождающееся ухудшением педагогического взаимодействия в процессе педагогического общения с детьми и негативно влияющее на их психическое развитие» [Печеркина, 2015, с. 3]; у 32% педагогов низкие показатели по уровню общей рефлексии, что может свидетельствовать об их неумении адекватно оценивать разворачивающиеся в реальности события, анализировать результаты своей деятельности, а также, с учетом полученных данных, - планировать деятельность предстоящую.

Полученные нами данные дают основание для разработки программы психолого-педагогического сопровождения процесса формирования культуры общения у педагогов ДОО.

Разработку данной программы и ее последующую реализацию в формате инновационной деятельности мы определяем как перспективы нашей работы.

Библиографический список

1. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Москва : ФАИР-ПРЕСС, 2004. 576 с.
2. Ушинский К. Д. Материалы к 3-му тому «Педагогической антропологии». Сжатый учебник педагогики. Собр.соч. В 11 т. / Сост. В.Я. Струминский. Москва, Ленинград : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1948–1952. Т. 10. 669 с.
3. Ушинский К. Д. Родное слово. Собр. соч. : в 11 т. Т. 6. Москва : АПН РСФСР, 1949. 449 с.
4. Суворова О. В. Семейная и образовательная среда как факторы развития субъектности ребенка в период перехода от дошкольного к младшему школьному детству: автореф. дис. ... д-ра психол. наук... Доктор психологических наук: 19.00.07. Нижний Новгород, 2012. 55 с.
5. Котова И. Б. Педагог: профессия и личность / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов. Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского педагогического университета, 1997. 144 с.
6. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. Москва : Большая Российская энциклопедия, 1999. Т. 2. 672 с.
7. Верхотурова Ю. А. Педагогическая деятельность как психолого-педагогический феномен / Ю. А. Верхотурова, Ю. Н. Галагузова // Педагогическое образование в России. 2019. С. 62-67.
8. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. Москва : Знание, 1979. 47 с.
9. Соколова Г. Е. Коммуникативные основы педагогического общения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 4. С. 52-57.
10. Коломинский Я. Л. Исследование закономерностей онтогенеза личности в белорусской социально-психологической традиции // Педагогический практикум. 2013. С. 40-45.
11. Фатыхова Р. М. Теоретические основы формирования культуры педагогического общения: дис. ... докт. педагог. наук...: 13.00.01. Екатеринбург, 2001. 383 с.
12. Христидис Т. В. Культура педагогического общения – социальное явление. // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2014. С. 270-273.
13. Никушин С. И. Психологические основы педагогической деятельности. // Вестник магистратуры. 2019. С. 92-96.
14. Смирнов С. Д. Педагогическая деятельность и педагогическое общение // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. С. 5-18.
15. Мишин А. А. Взаимосвязь профессионального выгорания педагога и эмпатии // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. С. 498-502.
16. Печеркина А. А. Психологические характеристики ингибиции в процессе взаимодействия педагога с детьми дошкольного возраста / А. А. Печеркина, Э. Э. Сыманюк // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2015. С. 1-6.

О.А. Макарова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ «ТРУД» И «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В статье анализируются понятия труда и трудовой деятельности. Раскрывается роль труда в жизни отдельно взятого человека и общества, функции и характерные свойства труда. Труд должен рассматриваться не только как способ удовлетворения материальных потребностей, но и как неотъемлемая часть жизни человека, обеспечивающая моральное удовлетворение. Приводятся различные трактовки труда, предложенные различными представителями отечественной психологии, и разные подходы к анализу трудовой деятельности; основные положения концепции профессиональной деятельности, сущность ее продуктивности или эффективности, некоторые аспекты профпригодности, а также этапы становления профессионала. Профессиональная деятельность как социально-психологический феномен сегодня претерпевает изменения, индивидом она часто рассматривается как вынужденная необходимость материального обеспечения. Ее цели более высокого порядка в расчет не идут. И отношение к труду и профессиональной деятельности становится социально обусловленным, или точнее социально вынужденным. Человек занимается не тем, что ему интересно, а тем, что ему выгодно в той или иной ситуации. Подобное положение вещей указывает на мировоззренческий кризис, грозящий обществу в целом и психологии труда в частности.

Ключевые слова: труд, деятельность, трудовая деятельность, профессионал, профессионализм, профессиональное общение, профпригодность.

О.А. Makarova

ANALYSIS OF THE CONCEPTS OF “WORK” AND “PROFESSIONAL ACTIVITY” IN DOMESTIC PSYCHOLOGY

Abstract. The article analyzes the concepts of labor and work activity. The role of labor in the life of an individual and society, the functions and characteristic properties of labor are revealed. Labor should be considered not only as a way to satisfy material needs, but also as an integral part of human life, providing moral satisfaction. Various interpretations of labor proposed by various representatives of domestic psychology, and different approaches to the analysis of labor activity are given; the main provisions of the concept of professional activity, the essence of its productivity or effectiveness, some aspects of professional suitability, as well as the stages of becoming a professional. Professional activity as a socio-psychological phenomenon is undergoing changes today; by the individual it is often considered as a forced need for material support. Her higher-order goals are not taken into account. And the attitude towards work and professional activity becomes socially conditioned, or more precisely socially forced. A person does not do what interests him, but what is beneficial to him in a given situation. This state of affairs indicates an ideological crisis that threatens society in general and work psychology in particular.

Keywords: labor, activity, work activity, professional, professionalism, professional communication, professional suitability.

Труд во все времена был одним из основных видов человеческой деятельности. Он учит человека трудоспособности, терпению, дисциплинированности и пунктуальности. Трудовая деятельность учит человека быть энергичным, востребованным в своем окружении и самостоятельным в своих делах, быть ответственным и справедливым человеком. Только трудолюбивый человек может чего-нибудь достичь в жизни. В психологии существует концепция, согласно которой труд считается первой жизненной потребностью индивида (Кравченко, 2020). Переоценить труд в жизни человека невозможно, однако в современном мире удовлетворенность трудом и профес-

сиональной деятельностью не велика. Это приводит к изменению ценностных ориентаций в обществе. Именно поэтому становится важным и приоритетным изучение этих понятий в контексте их значимости и общепсихологической парадигмы.

Как известно, с момента своего возникновения и объединения в сообщества с другими людьми труд начинает использоваться с целью выживания. Труд становится средством очеловечивания природы и основой жизнедеятельности человека.

Психологическое содержание труда раскрывается через сознательные поступки, при помощи которых человек контролирует свое поведение и направляет его в желаемое русло (Манухина, 2020).

Сегодня в отношении любой трудовой деятельности можно выделить следующие критерии: сознательность и целенаправленность, комплексность, воспроизведение материальных и духовных ценностей, имеющих общественное значение.

Выделенные характеристики позволяют отнести к категории труда целенаправленную активность людей, в которой человек реализуется как творческое существо (Психология..., 2020).

В различных науках, в том числе в психологии, предлагается несколько определений труда и трудовой деятельности. К.К. Платонов считает, что человеческий труд представляет собой сочетание умственного и физического начал (Платонов, 1971). Н.С. Пряжников утверждает, что труд – это производительная деятельность, которая должна иметь четко определенный конечный результат (Пряжников, 1997). На исторически обусловленной роли труда, как основного вида человеческой деятельности в разные времена акцентирует внимание С.Л. Рубинштейн. Труд оказывает важнейшее влияние на развитие личности в целом и ее отдельных качеств, таких как добросовестность, трудолюбие и т. д., он является основным способом формирования личности. Между личностью и трудом существует взаимное влияние. Человек трансформирует продукт и влияет на свое сознание через сам продукт и процесс его создания. В труде развиваются различные способности человека, формируется его характер, закладываются основы мировоззрения, изменяются взгляды и представления, его поведенческие установки, моральные принципы. Индивид, выполняя задание, движется к намеченной цели. Труд дисциплинирует человека, требует от него самоорганизации, самоконтроля, требует от него выполнения определенных обязательств.

Цель трудовой деятельности зависит от того, какой продукт создается. В связи с этим требования к личности будут связаны с характером продукта. Результат в трудовой деятельности первичен по сравнению с привлекательностью процесса деятельности (Рубинштейн, 2000). В.Д. Шадриков в своих трудах говорит о единстве разнонаправленных аспектов трудовой деятельности. Среди них, прежде всего, можно выделить предметно-действенный аспект. В процессе деятельности изменение предметов и объектов окружающей среды осуществляется за счет какого-то инструмента или средства. Действие здесь следует рассматривать в единстве с средствами преобразования. Еще один немаловажный аспект - физиологический. В деятельности проявляются различные функции человеческого организма. Неучтенность данного аспекта приведет к невозможности достижения результата, или получению некачественного продукта. Третий аспект - психологический. В человеческой деятельности в полной мере представлены сознательные цели, проявляется воля, ее процессы, определенный уровень внимания, интеллектуальные свойства работника и т. д. (Шадриков, 2013). Все они включены в активность и обеспечивают ее.

Так можно отметить, что труд это, прежде всего, такая человеческая деятельность, которая осознается индивидом, универсальна и организована, ее содержание и характер определяются особенностями и степенью развития средств труда, характером общественных отношений, внутри которых она осуществляется, индивид при этом создавая материальные и духовные ценности, служащие для удовлетворения его личных и общественных потребностей, самоутверждается в ней как автономное существо. Труд - это деятельность, в которой человек реализует условия своего существования, вызывая изменения не только в природе, но и в самом себе, в отношениях с окружающим миром.

Природа труда как весьма сложного общественного явления проявляется по-разному. Трудовая деятельность в основе своей есть взаимосвязанное поведение индивидов, и поэтому для ее осуществления нужна организация.

Человеческий труд является деятельностью целенаправленной, однако не любую целенаправленную деятельность человека можно назвать трудом. Если сравнивать труд и производство, заметим, что в производстве труд является явлением принудительным. Тем не менее одна и та же деятельность по содержанию, все-таки, может быть и трудом, и развлечением одновременно. Зависеть это будет от того, насколько деятельность обеспечивает человеку существование (Психология труда..., 2020).

В психологической литературе понятие труд соотносят с понятием деятельности, которое по сравнению с первым является более широким. Деятельность в психологическом и социальном смысле представляет собой специфическую форму взаимосвязи личности с окружающей социальной и природной средой, форму конкретного бытия людей в конкретных социальных условиях.

Ряд ученых, среди которых К.К. Платонов и Б.Ф. Ломов обращают внимание на то, что деятельность следует воспринимать как активность, направленную на то, чтобы побудить человека удовлетворить свои потребности и двигаться к цели. Кроме того, в деятельности как целостной системе А.Н. Леонтьев выделяет также мотивы, цели, задачи, действия и результаты (Леонтьев, 2005; Ломов, 2008; Платонов, 1971).

С.Л. Рубинштейн развивает это положение и отмечает, что деятельность играет важную роль в формировании психики и сознания и проявляется в поведении человека, в этом заключается их единство (Рубинштейн, 2000).

Традиционно выделяют следующие функции деятельности:

1. Она способствует удовлетворению биологических и социальных потребностей человека. При помощи сознания человек выстраивает в иерархию свои потребности и регулирует поведение. Таким образом появляется возможность достигать не только сиюминутные, но отдаленные цели.

2. Посредством деятельности внутренний мир индивида становится не субъективным, а объективным, и так может быть доступен наблюдению со стороны. Любые психологические явления проявляются в активности и тогда другим могут сигнализировать о состоянии индивида. Мысли и чувства, качества и свойства, способности и темперамент находят отражение и реализуются в деятельности. О внутреннем мире человека судят по внешним проявлениям, таким как поведение и деятельность.

3. В деятельности человек получает материальные и духовные ценности и за счет них преобразует окружающий мир.

4. В деятельности личные качества и свойства, способности субъекта труда, его мастерство, не только проявляются, ими еще наделяется создаваемый продукт. Он становится продолжением его личности.

5. В деятельностном подходе считается, что деятельность реализуется по инициативе самого субъекта и изменяет его психику.

6. В деятельности человек проявляет разнообразные социальные роли и позиции, которые зависят от предмета (на что направлена деятельность), цели (предполагаемого результата деятельности), мотивов (мыслей и чувств, которые приводят к деятельности), действий и операций, конечных результатов деятельности. Данная схема подходит для анализа любого вида деятельности.

Особого внимания заслуживает один из вариантов трудовой деятельности - профессиональная. Иванов С.А. вслед за Зеером Э.Ф. подчеркивает социальную значимость профессиональной деятельности, она сама является одним из видов социальной активности. Для ее успешности всегда необходимы специальные знания, умения и навыки, определенный набор профессионально значимых качеств личности. Взрослый человек большую часть своей жизни оказывается погружен именно в профессиональные виды труда, и под их влиянием подвергается изменениям, которые сказываются на формировании личности как субъекта деятельности (Иванов, 2008).

В психологии труда существуют различные подходы к изучению профессиональной деятельности. Так в акмеологическом подходе особое внимание уделено личностно-профессиональному развитию и становлению профессионализма работника. Основные теоретико-методологические предпосылки данного направления представлены в трудах Б.Г. Ананьева (Ананьев, 2007;

Ананьев, 2010; Мамзин, 2009), К.А. Абульхановой (Абульханова, 1999), А.А. Деркача (Деркач, 2000; Деркач, 2001; Деркач, 2002), В.Г. Зазыкина, Н.В. Кузьминой (Кузьмина, 2008), А.К. Марковой и др. Наиболее интересными с точки зрения задач, поставленных в данной научной работе являются такие понятия как «профессионализм», «продуктивность деятельности» и др. В современном мире большое внимание уделяется вопросам повышения профессионального мастерства и усовершенствования трудовых навыков. Для многих профессий начинается время перемен, когда остро встает вопрос о повышении производительности труда, а в связи с этим возрастают требования к личности профессионала. При чем подобная тенденция наблюдается не только в профессиях сферы «человек-человек», но и «человек-техника».

Н.В. Кузьмина в отношении профессиональной деятельности вводит понятия уровня производительности, пика активности, факторы производительности (Кузьмина, 2008).

Е.А. Климов анализирует психологические признаки профессиональной деятельности, помогающие достигать высоких результатов в различных профессиях. Это способность признавать общественно значимый результат деятельности (когда субъект труда признает общественную значимость продукта труда и имеет к нему свое положительное отношение); осознание обязанности достижения конкретного результата (признает степень ответственности за качество и результат деятельности); владение внешними и внутренними средствами деятельности (знание их, владение практическими навыками их использования); ориентация в межличностных производственных отношениях (понимание особенностей взаимоотношений в трудовом коллективе и навыки выстраивания единой стратегии взаимодействия с коллегами) (Климов, 1995; Климов, 2003; Климов, 2012).

С точки зрения непрерывности и целостности развития субъекта труда и профессионализма как высшей точки профессии описывали профессиональную деятельность А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова. Данная идея позволяет проанализировать всевозможные условия, факторы и закономерности, повышающие шансы достичь профессионализма, а также способности, качества, мотивы личности и требования к будущему или действующему профессионалу в том или ином виде деятельности. Наука представляет современные исследования, отвечающие текущим потребностям практики; они обусловлены необходимостью оптимизации и повышения продуктивности профессиональной деятельности. Психологическую структуру феномена профессионализм невозможно представить без мотивационно-смысловой, оперативной сферы и профессионально значимых психологических свойств личности, находящихся в тесных отношениях. Идея личностно-профессионального развития состоит из двух направлений – исследование вопросов развития личностного профессионализма и исследование проблем повышения профессионализма деятельности (Деркач, 2000; Деркач, 2001). Для наиболее полного анализа необходимо комплексное изучение обоих направлений.

А.А. Деркач и В.Г. Зазыкин профессионализм деятельности приписывают высокому уровню профессиональной квалификации и компетентности. Разнообразные профессиональные навыки и умения повышают эффективность деятельности, навыки использования современных приемов и путей решения профессиональных вопросов, разработки стратегий планирования. Субъектом труда с оптимальным профессионализмом является человек с высокими темпами развития профессионально важных и личностно-предпринимательских, деловых качеств, обладающий достаточным уровнем требований, гибкой структурой мотивации и профессионально соответствующими ценностными ориентациями. Личностно-профессиональное развитие субъекта происходит при взаимном согласии требований профессии к человеку и человека к профессии, а затем достигается высокий уровень профессионализма личности. В этом процессе повышаются продуктивность и успешность профессиональной деятельности, развивается ее психологическая составляющая (Деркач, 2000; Деркач, 2001).

В науке существуют разные классификации для обоснования и более глубокого психологического анализа профессиональной деятельности. Деление происходит по предмету деятельности: есть работа с людьми (взрослые и дети) и работа с вещами (предметный мир). В зависимости от целей деятельность может носить организационный характер (обеспечивающий выполнение

поставленных задач) и образовательный характер (направленный на изменение личностных качеств). По мотивам деятельность подразделяется на альтруистическую и корыстную. В зависимости от результатов деятельность может быть завершенная и незавершенная.

Е.А. Климов приводит критерии для определения соответствия человека условиям профессиональной трудовой деятельности – это успешность и удовлетворенность выбранным направлением трудовой деятельности, преобладание в условиях труда благоприятных функциональных состояний (внутренняя мобилизация, сила, бодрость, хорошее самочувствие, свобода от утомления, приятные эмоциональные переживания от процесса, предмета работы и контактов с социальной средой (коллеги, подчиненные, начальство)). Пригодность субъекта труда для различных видов профессиональной деятельности должна, прежде всего, основываться на наличии гражданских качеств (отношение к обществу, к труду, к благу государства, нравственные качества). Отсутствие выраженности именно этих качеств у представителей таких профессий, как учителя, воспитатели, судьи, управленцы, делает человека профессионально непригодным (Климов, 1995; Климов, 2003; Климов, 2012).

Профессиональная пригодность человека требует также положительного отношения к работе, профессии, сугубо профессиональных интересов и склонностей к определенной сфере деятельности. Это основа карьеры и трудовой ориентации человека. Не менее важны и общие способности личности (физические и умственные). К.К. Платонов указывает, что профессиональная результативность зависит от личных качеств, целей самой деятельности, ее значения для личности, уровня подготовки и образования, социально-культурных и материально-технических условий труда, а также состояния организма и показателей здоровья. Профессиональные навыки имеют большое значение для структуры профессиональной деятельности. Они позволяют работнику успешно освоить тот или иной вид социальной деятельности. К.К. Платонов определяет специальные профессиональные умения как индивидуальные характеристики личности человека, которые изменяются и совершенствуются под влиянием обучения (Платонов, 1971). При диагностике профессиональных навыков человека следует учесть, что они должны быть связаны с предполагаемым видом деятельности. Профессиональные навыки могут развиваться только в процессе вовлечения личности в ту деятельность, для которой они необходимы и в которой они активизируются. Деятельность должна постепенно, но непрерывно усложняться, быть одновременно трудной и осуществимой, только тогда она активизирует профессиональные навыки. Субъект должен осознанно подходить к процессу, совершенствовать его и быстро получать качественный продукт, а также уметь планировать и прогнозировать результаты своей деятельности (Платонов, 1971).

Таким образом, личностные особенности представителя какой-либо профессиональной деятельности постоянно накапливаются, их структура изменяется. Приобретаются новые профессионально значимые качества, часто это происходит стихийно. Задача управленцев контролировать этот процесс и делать его в большей степени целенаправленным.

При анализе структуры профессиональной деятельности Е.А. Климов характеризует ее как систему. В ней выделяются личные качества субъекта деятельности и профессии, мировоззрение, которое, помимо прочего, определяет отношение к работе. Профессионал должен быть ориентирован на сферу деятельности, иметь как широкие, так и конкретные мотивы социального и деятельностного содержания, мотивы, направленные на смежные предметные области. У него должна выстраиваться прочная система взаимоотношений с внешним миром, с окружающими людьми, с деятельностью других. В преимуществе ожидается положительное отношение к себе, наличие способностей у субъекта к саморегуляции и преодолению негативных эмоциональных состояний на работе. Желательными качествами выступают креативность, гибкость ума и особенности их проявления в работе, индивидуальная интеллектуализация выполняемых операций. Предъявляются высокие требования к оперативным качествам личности (способности, умения, готовность действовать, работоспособность, профессиональные компетенции). Необходим учет уровня эмоциональности, особенностей ее проявления у человека на работе.

Приветствуется высокий уровень осознания связей своей профессии с другими в пространстве и на территории конкретного местожительства. Субъект труда должен иметь адекватные

представления о сложных навыках, сочетаниях личных качеств, требованиях, которые профессиональный мир предъявляет к нему. Сотрудник должен осознавать особенности проявления качеств в конкретной профессии и иметь соответствующее реальности представление о собственном месте и роли в профессиональном сообществе.

Каждая профессия имеет свои компоненты, составляющие ее основу, к ним относятся: двигательные навыки, обеспечивающие высокую координацию движений, их частоту, скорость или, наоборот, статику; навыки, умения, действия, необходимые для конкретной специальности, работы и обеспечивающие успешное выполнение функциональных обязанностей; способности, умения, организационно-производственные, коммуникативные, социально-бездейственные (сознательные произвольные поведенческие реакции человека на изменение неблагоприятных условий жизни) действия; информационные и трансформационные навыки, составляющие исполнительный аспект работы; способности, умения и саморегуляционные действия, обеспечивающие надежность в деятельности, устойчивость и моральную выносливость; когнитивные процессы и связанные с ними явления, ответственные за получение информации: внимание, профессиональная направленность внимания, ощущение и восприятие, их профессиональная специфика, доминирование тех видов внимания и восприятия, которые могут полностью обеспечить эффективность; когнитивные процессы и связанные с ними явления, отвечающие за обработку информации и принятие решений: память и ее профессиональная специфика, идеи (в том числе образы воображение) и их профессиональная специфика, мышление и его профессиональная специфика, понимание как проявление мышления и его профессиональная специфика, комплекс психические качества и их профессиональная специфика, аналитические и синтетические способности, классификация и моделирование; способность принятия решений и технические характеристики принятия решений; гностические способности, умения, действия: виды гностических действий и их профессиональная специфика (распознает, контролирует, отвергает, находит причины ошибок, понимает нестандартные операции и т. д.) (Платонов, 1995; Платонов, 2003).

Кроме того, в структуру профессиональной деятельности должны быть внедрены осведомленность, знания, опыт и профессиональная культура; специфические особенности труда, отраженные в общеизвестных источниках и существующие в данном профессиональном сообществе, а также еще не отраженные в научной лексике (в том числе мифы о профессии); области теоретических знаний, в которых важно хорошо разбираться специалистам; профессиональные (специальные) знания о предметной области, о целях своей деятельности и ее значении в жизни, о средствах труда, достижениях, об условиях и возможностях профессионального развития; психодинамика работника (интенсивность переживаний, скорость их смены), психологические трудности, стресс в данной профессиональной сфере, переживание монотонности труда или стремительных его темпов. Очень важно для реализации профессиональной деятельности то, каким образом профессионал осознает себя в трудовой среде, свою возрастную-половую принадлежность в связи с требованиями профессионального пространства и как оценивает свои возможности и перспективы. Сюда относится и осмысление физических качеств и возможностей, внешности в целом (если, например, профессия предполагает взаимодействие с людьми, взаимопредъявление и самопрезентацию), показателей соматического здоровья (если речь идет о физически тяжелом труде или вредном производстве), противопоказаний к данной области трудовой деятельности.

И получается, что все вышеперечисленные структурные компоненты профессиональной деятельности определяются уровнем квалификации (необходимые компетенции, уровень знаний, навыков и умений), мотивацией личности (ее направленность на дело), ее эмоциональностью, коммуникативными способностями, уровнем развития психических процессов, особенностями их протекания, специальными профессиональными навыками и условиями труда.

Профессионализм является неотъемлемой психологической характеристикой работающего человека, отражающей то, насколько хорошо он овладел определенной профессией, и предполагает ее реализацию на уровне высоких стандартов, имеющихся в настоящее время в этой профессии.

Профессионализм предполагает наличие профессионально важных личностных качеств, в том числе обеспечивающих высокую продуктивность и эффективное выполнение профессиональной деятельности во взаимодействии с другими людьми и без них. Поэтому профессионализм проявляется не только в самой профессиональной деятельности, но и включает в себя профессиональное общение, определяет личность профессионала и требования к нему.

Под профессиональной деятельностью понимается деятельность человека в определенной сфере общественной жизни с целью изменения предмета труда и достижения результата, удовлетворяющего социально-личностные, материальные и духовные потребности. Профессиональное общение неразрывно связано с профессиональной деятельностью и представляет собой деятельность человека, направленную на установление взаимодействия и сотрудничества с другими людьми в процессе создания продукта или преобразования предмета труда. Во многих профессиях профессиональное общение считается одним из средств повышения эффективности профессиональной деятельности. Личность профессионала нельзя игнорировать при организации рабочего процесса. Личность – это единство психических качеств, свойств и состояний работающего человека, которые развиваются и совершенствуются в процессе работы, создавая тем самым возможность осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне (Психология труда..., 2020).

Таким образом, анализируя личностные показатели профессионала нельзя не учитывать систему мировоззрения, ценностные ориентации, внутренний смысл деятельности и профессиональный менталитет работающего человека. Профессионал несет ответственность за достигнутый в деятельности результат и осуществляемый трудовой процесс, получаемый продукт и значение этого продукта для общества. Хорошее профессиональное общение предполагает учет и анализ социально-психологического климата в коллективе и создание позитивной рабочей атмосферы как средства достижения результатов работы профессионала и коллектива. Профессионализм достигается за счет высокого уровня развития профессиональной деятельности, профессионального общения и личностной зрелости, то есть профессиональной компетентности. Отсюда показатели зрелости деятельности, общения и личности работающего человека есть критерии профессионализма.

Если подробнее остановиться на показателях развитости профессионального общения, то среди них следует выделить:

- результативность совместной, коллективной профессиональной деятельности может значительно превышать показатели индивидуальной деятельности;
- трудовой коллектив вырабатывает собственные приемы работы «в команде» и становится высокопродуктивным в профессиональном сообществе;
- появляется возможность конструирования новой профессиональной уникальной среды и новых форм делового и творческого общения или совершенствования старых;
- в совместной деятельности развивается взаимопознание, взаимопонимание, взаимокоррекция, взаимовлияние и взаимопредьявление;
- за счет взаимовлияния возможна мобилизация резервов психического развития всех сотрудников, участвующих в совместной деятельности;
- трудовые функции и роли рационально распределяются между профессионалами-участниками совместной трудовой деятельности, происходит делегирование обязанностей, что повышает производительность труда и удовлетворенность им;
- использование этически целесообразных коммуникативных техник без манипулирования другими лицами;
- при продолжительном совместном взаимодействии и срабатываемости повышается уровень бесконфликтного и продуктивного сотрудничества с коллегами;
- развиваются эмпатийные тенденции, способности к пониманию в труде личности другого человека, сопереживанию ему;
- осуществляется анализ накопленного другими профессионалами опыта, касающегося способов достижения результата трудовой деятельности позволяет увеличить эффективность отдельно взятых сотрудников;

- высокая вероятность учета интересов адресатов, т.е. тех людей, для которых предназначены результаты труда и формирование новых потребностей в результатах профессиональной деятельности (правила маркетинга);

- грамотный руководитель способен обеспечить позитивный социально-психологический климат в профессиональном коллективе, способствовать улучшению условий психологического благополучия и удовлетворенности работой членов коллектива;

- возникает дух соперничества, конкурентоспособность как умение выявлять лучшие образцы трудовой деятельности и стремление превзойти их, прогнозирование результатов собственной деятельности или деятельности организации на рынке труда;

- соблюдение профессиональной этики, норм деловой коммуникации, принятых в данной профессиональной среде.

Профессиональное становление субъекта осуществляется в ходе профессионального обучения, «вработываемости» в деятельность и движения личности по профессиональному маршруту. Профессиональное становление субъекта всегда имеет определенные временные границы и охватывает период от выбора профессии, от начала профессионального становления до намерения завершить активную профессиональную деятельность и непосредственного ее завершения (Иванов, 2008).

Нужно заметить, что динамика развития человека в профессии привлекает часто внимание психологов и управленцев. Е.А. Климов предлагает фазы жизненного пути профессионала, они достаточно известны в психологической науке, однако предлагаем на них остановиться:

Первой является фаза оптанта или оптации. На данном этапе своей жизни и профессиональной деятельности человек только лишь осуществляет первоначальный выбор профессии или, осуществляет повторный выбор и меняет профессию. Этот этап актуален для подростков, старшеклассников, молодежи, выпускников школ и работающих людей, оказавшихся в ситуации вынужденной смены деятельности или столкнувшихся с неразрешимыми проблемами в профессиональной жизни. Завершением этого этапа является формирование реалистичного понимания мира труда и собственной позиции в нем, профессионального плана и четкой картины своего профессионального будущего.

Далее следует фаза адепта или профессионального обучения. На этом этапе осуществляется непосредственно профессиональная подготовка будущего профессионала - субъекта учебно-профессиональной деятельности, в ходе которой наблюдаются важные изменения в личности: повышение уверенности в себе, направленности, осведомленности и приобретение навыков в соответствии с потребностями профессии. Этот этап характерен для студентов технических колледжей, техникумов и лицеев, обучающихся по программам среднего профессионального образования, а также студентов высших учебных заведений.

Следующий этап – фаза адаптации молодого специалиста к работе. Этот этап наступает при вхождении молодого работника в профессию (организацию, новый коллектив). На этом этапе своей жизни он сталкивается с различиями социальных норм, норм деятельности учебного заведения и существующих правил производственного коллектива. В ходе адаптации специалист должен осознать и почувствовать новые нормы, регулирующие его поведение, перенять новый образ жизни и привычки, включить новые элементы в свой стиль, освоить «технологические» аспекты профессии и научиться ей подчиняться. Это и называется адаптацией к работе.

Четвертая фаза – интернальная фаза. На этом этапе профессионального развития субъект труда, уже адаптировавшись и упорно работая, приобретает значительный профессиональный опыт в конкретной сфере деятельности, профессиональную направленность, получает возможность самостоятельно выполнять основные профессиональные функции и позиции. Личность на данном этапе развития можно охарактеризовать как состоявшегося профессионала, а процесс «вхождения в профессию» считают завершенным.

Пятая фаза предполагает наличие мастерства. На данном этапе профессионального развития субъект деятельности уже способен решать самые сложные профессиональные задачи, и не только свои. Мастер отличается от других сотрудников специальными качествами, умениями или

универсализмом, широкой теоретической осведомленностью и практической ориентированностью в своей профессиональной области. К данному времени он вырабатывает индивидуальный стиль деятельности, и за счет этого он получает стабильно хорошие результаты в деятельности.

Предпоследняя фаза - фаза авторитета. Она является прямым продолжением предыдущей. Профессионал является мастером своего дела, его профессиональная деятельность характеризуется высоким уровнем успешности. Несмотря на свой биологический возраст, он успешно решает широкий спектр профессионально - производственных задач, опираясь на высокий уровень профессионализма, умелость, организаторские способности. И это все по достоинству признается его коллегами, сотрудниками трудового коллектива, а иногда и людьми вне этого коллектива. Мнение такого специалиста приобретает большой вес в коллективе.

Последняя фаза - наставничество. Фаза наставничества также в свою очередь продолжает две предыдущие. Авторитетный мастер своего дела в каждой профессии имеет единомышленников, учеников, которые перенимают его опыт, следуют ему, хотят в чем-то быть на него похожим. На данном этапе профессионал, вне зависимости от его биологического возраста, имеет определённые перспективы, он реализуется посредством передачи опыта молодым специалистам, отслеживания их успехов, оказания посильной помощи коллегам (Климов, 1995; Климов, 2003).

Предложенная учёным фазовость в профессиональном развитии субъекта позволяет более целостно представить жизненный путь профессионала, дифференцируя в нем отдельные этапы и тенденции его профессионального становления.

Так задача анализа понятий «труд» и «профессиональная деятельность» не является новой, однако позволяет сосредоточиться на сущности отношения современного человека к труду. Пользу от труда он соотносит, сравнивает с тем, что теряет в рабочее время. В этом контексте труд не всегда занимает выигрышную позицию. Таким образом, труд и профессиональную деятельность следует рассматривать не только как наивысшую ценность общества, но и изменяющуюся систему, подверженную непрерывному влиянию со стороны общественного мнения, социальных институтов, производственных условий, индивидуальных личностных тенденций.

Библиографический список

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности. Москва, 1999. 224 с.
2. Ананьев Б. Г. Избранные труды по психологии. Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007. 520 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Москва (и др.) : Питер, 2010. 282 с.
4. Деркач А. А. Акмеологические резервы развития творческого потенциала личности. Москва : РАГС, 2001. 538 с.
5. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1-5. Акмеологические технологии диагностики и актуализации личностно-профессионального роста. Кн. 5. Москва : РАГС, 2000. 541 с.
6. Деркач А. А. Психология развития профессионала / А. А. Деркач, В. В. Зазыкин, А. К. Маркова. Москва : РАГС, 2000. 124 с.
7. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Акмеологические основы управленческой деятельности. Кн. 1, 2. Москва, 2002. 511 с.
8. Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. Москва, 2000. 416 с.
9. Иванов С. А. Самосознание как фактор успешности профессиональной деятельности личного состава силовых федеральных ведомств, обеспечивающих национальную безопасность Российской Федерации: дисс. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2008. 179 с.
10. Климов Е. А. Об образе мира у представителей разнотипных профессий // Психологическое обозрение. 1995. № 1. С. 26-30.
11. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. Москва : МГУ, 1995. 223 с.
12. Климов Е. А. Психология профессионала. Москва : МПСИ, 2003. 456 с.
13. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Москва : Академия, 2012. 509 с.

14. Кравченко А. И. Труд как первая жизненная потребность: вымысел и правда // Социология. 2020. № 3.
15. Кузьмина Н. В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста / Н. В. Кузьмина, С. Д. Пожарский, Л. Е. Паутова. Санкт-Петербург (и др.) : Изд-во Рязанского обл. ин-та развития образования, 2008. 375 с.
16. Леонтьев А. А. Предисловие / А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова // Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. Москва : Смысл, 2005. С. 19.
17. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Директ-Медиа, 2008. 1174 с.
18. Мамзин А. С. Б. Г. Ананьев о проблемах человекознания // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2009. № 3.
19. Манухина С. Ю. Психология труда / С. Ю. Манухина, Н. П. Дедов, А. К. Ерофеев и др. Москва : Юрайт, 2020. 141 с.
20. Платонов К. К. Профессиография: ее значение и методика работы // Социалистический труд». 1971. № 4. С. 74-79.
21. Пряжников Н. С. Психологический смысл труда: Учебное пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология». Москва : Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
22. Психология труда, инженерная психология и эргономика в 2 ч. Часть 1 / под ред. Е. А. Климова, О. Г. Носковой, Г. Н. Солнцевой. Москва : Юрайт, 2020. 351 с.
23. Психология труда / Е. А. Климов (и др.); под ред. Е. А. Климова, О. Г. Носковой. Москва : Юрайт, 2020. 249 с.
24. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург, 2000. 465 с.
25. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. Москва : ИП РАН, 2013. 464 с.

УДК 373.5.015.3

Л.В. Марищук, А.З. Джанашиа

НОВЫЕ «СТАРЫЕ» АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ И САМОВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье актуализируется понятие субъект-субъектное взаимодействие, предложенное А.С. Макаренко в 20-30 годы XX века. Излагается исторический аспект реализации названного подхода в образовании, даны определения понятий воспитания, самовоспитания. Представлено обоснование и апробация методики «Подсказки» как инструмента реализации субъект-субъектного взаимодействия взрослого и подростка, реализующего намерение заниматься самовоспитанием. Ключевой позицией в таком взаимодействии является опора на прошлые успехи подростка в повседневной саморегуляции, понимаемые как зона его ближайшего развития, в которой и должен работать взрослый. При этом опыт школьника рассматривается как психическое образование, неоднородное по осознанности и структурированности. Методика «Подсказки» представляет собой синтез подходов Ф.И. Иващенко, Д. Пойа, К.А. Славской. Дозированное и дифференцированное применение педагогом «подсказки» позволяет инициировать функциональность структурных компонентов намерения (интеллектуального и эмоционально-волевого), повышая его устойчивость, что подтверждается результатами формирующего эксперимента. Предлагается определение понятия подсказки в широком и узком понимании. Обсуждаемый в статье методический подход позволяет в психолого-педагогическом сопровождении развития субъектности подростка сохранить аутентичность его намерения заниматься самовоспитанием, соблюсти самостоятельность действий во избежание превращения самовоспитания в воспитание.

Ключевые слова. Личность, субъект, субъект-субъектное взаимодействие, воспитание, самовоспитание, воля, потенциал личности, намерение, подросток, подсказка.

NEW «OLD» ASPECTS OF PSYCHOLOGY OF EDUCATION AND SELF-EDUCATION

Abstract. The article updates the notion subject-subject interaction proposed by A.S. Makarenko at 20-30 years of XXth century. The historical aspect of the implementation of the named approach in education outlined, definitions of the concepts of education and self-education are given. The justification and testing of the “Hints” technique as a tool for implementing subject-subject interaction between an adult and an adolescent, realizing the intention to engage in self-education, is outlined. The key position in such interaction is to rely on the adolescent’s past successes in everyday self-regulation, understood as the zone of his proximal development, in which an adult should work. At the same time, the pupil’s experience is considered as a psychic formation, heterogeneous in awareness and structure. The “Hints” technique is a synthesis of the approaches of F.I. Ivashchenko, D. Poyad, K.A. Slavskaya. The dosed and differentiated use of “hints” by the adult makes it possible to initiate the functionality of the structural components of intention (intellectual and emotional-volitional), increasing its stability, which is confirmed by the results of the formative experiment. A definition of the concept of a hint in a broad and narrow sense is proposed. The methodological approach proposed in the article allows, in the psychological and pedagogical support of the development of the subjectivity of an adolescent’s personality, to preserve the authenticity of the intention to engage in self-education, to maintain independence of actions in order to avoid the transformation of self-education into education.

Keywords. Person, subject (person), subject-subject interaction, education, self-education, will, personality potential, intention, adolescent, hint.

Развитие ребенка осуществляется в преодолении противоречия между его спонтанной активностью и внешней регуляцией – воспитанием, обучением, социализацией в целом. По мере взросления источник развития должен перемещаться внутрь личности, обуславливая новый уровень развития самосознания. Психология воспитания в современном контексте социализации представляет особый интерес. Воспитание принято трактовать в узком и широком смыслах, в зависимости от системы (типа общения (Иващенко, 2006)): в узком – субъект-объектное воздействие на воспитываемых, либо субъект-субъектное взаимодействие (диалог) с ними. В широком смысле – под воспитанием понимается не только взаимодействие, но и обучение, то, что сейчас принято называть образованием.

Субъект-субъектная система воспитания – «педагог-воспитанник», «педагог-коллективный субъект» была разработана в 20-30 гг. XX века (Макаренко, 2016). В ребенке в первую очередь нужно видеть личность и выступать по отношению к нему с позиции «старшего товарища». Система воспитания долгое время имела субъект-объектный характер, потому что мудрые мысли А.С. Макаренко в практике воспитания не применялись. В 60-70 гг. XX века субъект-субъектный подход был декларирован, выступал предметом научно-методических дискуссий, а после распада СССР некоторые вновь созданные государства институционализировали субъект-субъектное взаимодействие в нормативно-правовых документах об образовании, привнеся, спустя 60 лет, идеи А.С. Макаренко в практику.

Воспитание – процесс, определяемый обществом, в котором рождается, развивается и живет человек. Каждое общество воспитывает «достойных своих членов»: рабовладельческое – рабовладельцев, феодальное – феодалов, капиталистическое – капиталистов, цифровое – разработчиков «цифры» и ее пользователей. Любой родитель имплицитно желает видеть в своем ребенке продолжение себя – «сохраниться в детях», поэтому, по-видимому, субъект-объектная система неизживаема. Однако цели воспитания воспитателя и ребенка обычно диаметрально противоположны (Иващенко, 2006): родители хотят видеть продолжение себя, а маленький ребенок отстаивать свою индивидуальность. Мудрые родители способны корректировать цель, не подавляя своего ребенка. Обычные – ничего с собой поделать не могут. То же и в школе: даже новое поколение учителей, которым читали лекции о субъект-субъектном взаимодействии, попадая в класс, выбирают стиль взаимодействия «устрашение» или «дистанция», не полагая учеников равными себе. Конечно, есть исключения, и их немало.

Современная педагогическая психология перешла от «развивания детей» к сотрудничеству и сотворчеству в построении их личности. С возрастом ребенок приобретает возможность быть более самостоятельным, автономным. На третьем году жизни возникает потребность в самостоятельном исполнении деятельности, что требует существенного изменения образа жизни ребенка и подхода к его воспитанию. Неудовлетворение этой потребности вызывает основные трудности в поведении детей двух-трех лет. В подростковом возрасте превалирует «чувство взрослости» как психологическое новообразование, типично проявляющееся в требовании независимости, сепарации от взрослого. Родители подростка, беспокоясь о траектории его жизненного пути, стараются требуемую независимость ограничить, забывая, что только самостоятельность порождает ответственность как важнейшее качество субъектности личности, позволяющее ей самостоятельно выстраивать свой «образовательный маршрут» (Кузьмина, 2002), реализовывать характерное проявление личности – намерение заниматься самовоспитанием (Марищук, 2022). Все ступени образования, преемственно связанные и перспективно ориентированные на подготовку человека к жизни в обществе, составляют подготовительную фазу его самостоятельного жизненного пути. Важно, чтобы в процессе социального формирования личности человек состоялся как субъект деятельности.

В педагогической психологии в 60-90-х годах прошлого века многие ученые обращались к изучению психологического аспекта самовоспитания в развитии личности (Орлов, 1987); природы и механизмов самовоспитания (Сергиенко, 2012); поиску взаимосвязей воспитания и самовоспитания, обоснованию методов организации самовоспитания учащихся (Самохвалова, 2017). Исследования и практика того времени преимущественно соответствовали парадигме субъект-объектного взаимодействия с учащимися (организация, руководство самовоспитанием) или служили общей методологической установке изучения развития личности в коллективе (обязательства, «задания самому себе»). Напомним, коллектив это тот же «коллективный субъект» (Макаренко, 2016), о котором вспомнили уже в 2000-х. Предметом современных психологических исследований все чаще становится роль личности учащегося в становлении субъектного культурного поведения, соотношение самовоспитания и воспитания (Субъектность..., 2019), роль взрослого в самовоспитании и саморазвитии ребенка (Иващенко, 2006).

В настоящем исследовании воспитание понимается как сознательное взаимодействие воспитателя и воспитываемых с целью освоения необходимого для жизни социального опыта и формирования личностного отношения к принимаемой обществом системе ценностей (Субъектность..., 2019). Вместе с тем воспитание есть такое взаимодействие с ребенком, при котором происходит содействие максимальной реализации его потенциальных возможностей (Иващенко, 2006). Воспитание и самовоспитание имеют непосредственную связь. А.С. Макаренко указывал: «...легко научить человека поступать правильно в моем присутствии, в присутствии коллектива, а вот научить его поступать правильно, когда никто не слышит, не видит и ничего не узнает, – это очень трудно» (Макаренко, 2016, с. 55). Сущность воспитания – подвести ребенка к самовоспитанию (Сухомлинский, 1965). В приведенных исследованиях имплицитно присутствует понятие воли, побуждающей школьника выбирать между «хочу» и «надо». Осуществление такого выбора учит его понимать, что желание и поступок – очень разные понятия и редко совпадают.

Самовоспитание следует рассматривать как деятельность по изменению человеком собственной личности, его цели формулируются самостоятельно в соответствии с принимаемой обществом системой ценностей и ситуацией взаимодействия с окружающими. Самовоспитание как деятельность имеет структуру, тождественную структуре деятельности: мотивы и цели, программа действий, самоконтроль, самооценивание. В подростковом возрасте предпринимаются первые несистематические попытки работы над собой, намерение заниматься самовоспитанием не обладает должным уровнем устойчивости. Достижение цели самовоспитания предполагает реализацию ряда промежуточных целей, не всегда похожих на конечную. Оперирование с промежуточными целями требует развитой произвольности, обеспечивающей освоение планирования, основанного на внутреннем плане действий, и самоконтроля (самоотчета) как результата самонаблюдения и самооценивания в вербализованной форме. Самовоспитание возможно в реальном, а

не в декларируемом субъект-субъектном взаимодействии взрослого и подростка. Важно определить, каким должно быть содействие взрослого, чтобы сохранить аутентичность намерения подростка заниматься самовоспитанием, сохранить самостоятельность его действий во избежание превращения самовоспитания в воспитание.

Инструментом реализации субъект-субъектного взаимодействия в воспитании может выступать методика «Подсказки», разработанная на основе синтеза подходов Ф.И. Иващенко (Иващенко, 2000) к пониманию и использованию прошлого опыта саморегуляции учащегося, как зоны его ближайшего развития, К.А. Славской (Славская, 1959) к проблеме актуализации знаний в процессе мышления при решении задач, методика Д. Пойа (Пойа, 1959) по обучению решению математических задач. Знания и опыт саморегуляции следует рассматривать как элемент структуры личности (Марищук, 2010). Воспоминания об успешных/неуспешных действиях и поступках необходимо анализировать как потенциал личностного развития (Иващенко, 2000).

«Подсказка» в психологии рассматривается как один из феноменов творческого процесса, природа которого описывается активационными механизмами: в процессе решения задачи подсказка «вызывает» успешный опыт, выступая фактором, влияющим на успешность подбора или синтеза решения для текущей задачи. Действенность «подсказки» тесно связана с когнитивными и эмоциональными механизмами (Лаптева, 2012), существенно зависящими от функциональности памяти субъекта и развития вербальных способностей, отвечающих за воспроизведение элементов знаний и их структурирование (Валуева, 2011).

Апробация методики «Подсказки» выполнялась в рамках исследования намерения подростков заниматься самовоспитанием (Джанашиа, 2022). Подсказка экспериментатора представляла собой наводящие и уточняющие вопросы, примеры экспериментатора, задающие только направление анализа испытуемым своей индивидуальной задачи – реализации намерения заниматься самовоспитанием, а ее осуществление принадлежало самому испытуемому. Такой подход к сопровождению подростков в самовоспитании предполагает соблюдение важнейшего условия становления субъектности – развития ответственности благодаря самостоятельному выбору (Джанашиа, 2022).

В экспериментальной ситуации «подсказки» дозировались в зависимости от испытываемых учащимся затруднений и уже имеющегося опыта работы над собой, саморегуляции поведения и деятельности («вовлеченность в самовоспитание»): с минимальной конкретизацией; с дополнительной частичной конкретизацией; разрешающая подсказка. Ориентиром достаточности «подсказки» выступали рефлексивные высказывания подростка, размышления, воспоминания и затем вербализация, что конкретно он хотел бы изменить в поведении или учении, что он может принять для этого.

Таким образом «подсказка» создавала условия для инициации субъектом сложных/непривычных внутренних и внешних действий по реализации собственных целей, либо принятию предлагаемых извне, и выполнению эвристического поиска путей их достижения, в том числе в собственном опыте. При таком взаимодействии осуществлялась трансформация желаний и намерений обучающегося в актуальные цели, стимулировался анализ и осознание действий по реализации плана, провоцировалось осознание уже имеющихся привычных действий и, при необходимости, их коррекция.

Взаимодействие взрослого с подростком, реализующим свое намерение заниматься самовоспитанием, в сочетании с «подсказкой» приобретает выраженный субъект-субъектный характер и определяет:

- проявление воли в виде устойчивости цели, обеспечиваемой развитием волевого самоконтроля, настойчивости, самообладания субъекта, в особенности в ситуациях выжидания благоприятных объективных условий, постороннего «шума»;

- интеллектуальную активность в сочетании с локусом контроля личности, обеспечивающих эвристичность, вариативность планируемых и выполняемых субъектом действий для достижения целей – актуализация опыта субъекта происходит на более поздних этапах анализа способов реализации цели, либо на более ранних этапах анализа способов реализации плана;

- речевое сопровождение процессов целеполагания и целедостижения.

«Подсказка» дает возможность «управляющему субъекту» (взрослому) соблности аутентичность намерений и целей «управляемого субъекта» (подростка), создать условия для активизации самостоятельности «партнера» в творческом поиске способов их реализации, что необходимо для культивирования субъектности личности, принятию «партнером» успеха в достижении цели как собственного достояния, роста.

Методика «Подсказки» является апробированным и эффективным инструментом содействия подростку в реализации его намерения заниматься СВ и может рассматриваться как инструмент субъект-субъектного взаимодействия в становлении обучающегося субъектом деятельности и развития.

Подсказка (в узком смысле) – дозированное предъявление фрагментов информации, направляющих поиск решений субъектом в собственном опыте саморегуляции деятельности, поведения, общения. В широком смысле – субъект-субъектное взаимодействие с опорой на прошлый опыт деятельности, поведения, общения субъекта, вызывающее трансформацию волевого самоконтроля и интеллектуальной активности для обеспечения его самоорганизации и самостоятельности в постановке и достижении целей.

Библиографический список

1. Валуева Е. А. Активационная парадигма в исследованиях творчества / Е. А. Валуева, С. С. Белова // Творчество: от биологических предпосылок к культурным феноменам; под ред. Д. В. Ушакова. Москва : Ин-т психологии РАН, 2011. С. 219–262.
2. Джанашиа А. З. Подсказка взрослого как содействие подростку в реализации намерения в самовоспитании / А. З. Джанашиа, Л. В. Марищук, Т. И. Чегерова // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст. / Респ. ин-т высш. шк. Минск, 2022. Вып. 22, ч. 3. С. 117–125.
3. Иващенко Ф. И. Использование прошлых успехов учащихся для повышения их ответственности // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 87–93.
4. Иващенко Ф. И. Психология воспитания школьников. Минск : Выш. шк., 2006. 189 с.
5. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии. Санкт-Петербург : Политехника, 2002. 189 с.
6. Лаптева Е. М. Феномен подсказки в решении задач: когнитивный и эмоциональный аспекты: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2012. 26 с.
7. Макаренко А. С. Методика воспитательной работы: избр. тр. Москва : Юрайт, 2016. 249 с.
8. Марищук Л. В. Психология развития и педагогическая психология / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. Минск : Белорус. гос. ун-т физ. культуры, 2010. 231 с.
9. Марищук Л. В. Рефлексивные представления подростков о самовоспитании / Л. В. Марищук, А. З. Джанашиа, Т.И. Чегерова // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3. Філалогія. Педагагіка. Псіхалогія. 2022. № 2. С. 183–191.
10. Орлов Ю. М. Самосознание и самовоспитание характера: беседы психолога со старшеклассниками: кн. для учащихся. Москва : Просвещение, 1987. 223 с.
11. Пойа Д. Как решать задачу: пособие для учителей: пер. с англ.; под ред. Ю. М. Гайдука. МОСКВА : Учпедгиз, 1959. 207 с.
12. Самохвалова А. Г. Ступени самовоспитания. Кострома : Костром. гос. ун-т, 2017. 183 с.
13. Сергиенко Е. А. Развитие психологии субъекта и субъект развития // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 1. С. 7–19.
14. Славская К. А. Процесс мышления и актуализация знаний // Вопросы психологии. 1959. № 3. С. 28–43.
15. Субъектность как показатель личностной зрелости / Л. В. Марищук (и др.); под науч. ред. Л. В. Марищук. Брест : Брест. гос. ун-т, 2019. 193 с.
16. Сухомлинский В. А. Воспитание и самовоспитание // Советская педагогика. 1965. № 12. С. 23–30.

ПРОБЛЕМЫ И «ТОЧКИ РОСТА» СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

Аннотация. Основная идея статьи – сама профориентация должна не только учитывать различные изменения в экономике, в политике, в области технологий и т.п. но и влиять на это развития. В этом контексте, профориентация, являясь важной составляющей системы управления человеческими имми ресурсами, может рассматриваться как важнейшее условие развитие общества. Отмечается взаимосвязь уровня реальной свободы выбора и уровня развития профориентации. При этом, показано, что даже в условиях недостаточных свобод, возможно определенное сохранение и развитие профориентации на уровне ее теории. Это объясняется опытом и особой воодушевленностью, более успешного развития данного направления, сохранившегося у ряда специалистов. В статье также выделены наиболее острые проблемы: чрезмерная бюрократизация профориентационной науки и практики, отсутствие солидного научного центра по вопросам самоопределения, отсутствие самой системы профориентации (с перспективой ее включения в более глобальную систему управления человеческими ресурсами), проблемы «карьерного выпадания» (когда специалисты в расцвете творческих сил, став линейными руководителями, вынуждены погружаться в рутинную работу), недостаточное развития профессиональной среды профориентологов и др.). По каждой из проблем кратко обозначены пути их решения.

Ключевые слова: профориентация, профессиональное и личностное самоопределение, свобода выбора, профессиональная среда профконсультантов.

N.S. Priazhnikov

PROBLEMS AND "POINTS OF GROWTH" OF MODERN RUSSIAN CAREER GUIDANCE

Abstract. The main idea of the article is that career guidance itself should not only take into account various changes in the economy, in politics, in the field of technology, etc. but also to influence this development. In this context, career guidance, being an important component of the human resources management system, can be considered as the most important condition for the development of society. The relationship between the level of real freedom of choice and the level of development of career guidance is noted. At the same time, it is shown that even in conditions of insufficient freedoms, it is possible to preserve and develop career guidance at the level of its theory. This is due to the experience and special enthusiasm of the more successful development of this area, which has been preserved by a number of specialists. The article also highlights the most acute problems: excessive bureaucratization of career guidance science and practice, the lack of a solid scientific center for self-determination, the lack of the career guidance system itself (with the prospect of its inclusion in a more global human resource management system), the problems of "career dropout" (when specialists in the prime of their creative powers, having become line managers, are forced to immerse themselves in routine work), insufficient development professional environment of career guidance specialists, etc.). For each of the problems, the ways to solve them are briefly outlined.

Keywords: career guidance, professional and personal self-determination, freedom of choice, professional environment of professional consultants.

Введение. Профессиональная ориентация молодежи является важной составной частью более глобальной системы управления человеческими ресурсами общества. Уровень развития профориентации во многом определяет конкурентоспособность экономики и социальную стабильность любой страны. При этом, сама система профориентации должна быть гибкой, быстро реагировать на различные изменения в экономике, политике, в научно-технологической сфере, в

культуре. Если профориентация, даже если она была эффективной в какие-то периоды, не учитывает эти изменения, то ее эффективность резко снижается. Соответственно, можно выделять основные проблемы, понимаемые как нарастающее несоответствие уже сложившейся системы профориентации тем внешним и внутренним факторам, которые требуют изменения этой системы. Но есть и проблема более широкого плана, которую можно выразить в вопросе: всегда ли профориентация должна только реагировать на различные изменения, т.е. быть «зависимой» от этих изменений, или же она обладает потенциалом для того, чтобы и самой влиять на ситуацию? В частности, мы можем предположить, что грамотно организованная система профориентации может улучшать ситуацию в экономике, на рынке труда, и даже в науке, образовании и культуре, если важным эффектом такой профориентации станет более продуманная кадровая политика на уровне конкретных организаций, регионов и всей страны. И тогда, профориентация, включенная в грамотно построенную систему управления человеческими ресурсами, могла бы претендовать на роль важнейшего фактора развития российского общества, и для этого есть серьезные основания (Пряжников, 2014, с. 103-110).

Общая логика развития мировой и отечественной профориентации. На основе анализа мирового и отечественного опыта развития профориентации, можно определить следующих логику ее развития: 1) акцент на трудоустройстве, без научно обоснованного учета особенностей претендентов на те или иные работы; 2) попытки учета психологических особенностей претендентов (преимущественно, с помощью тестирования); 3) перенесение акцента на индивидуальные профконсультации, когда с претендентом уже можно выстраивать диалогические отношения и повышать его осознанность в карьерных выборах; 4) обучение клиентов навыкам решения отдельных профориентационных задач (в основном, через «профессиональные пробы», тренинги карьерного роста, тренинги успешности, профориентационные игры и т.п.); 5) перенесение акцента на личностные аспекты самоопределения, связанные с ценностно-смысловым поиском; 6) перенесение акцента на осмысление социума и перспектив его развития, с целью более осознанного поиска места в этом социуме; 7) органичное включение профориентации в систему кадровой политики государства (в систему управления человеческими ресурсами, или человеческим капиталом...) (Михайлов, 1977; Пряжников, 2016).

Также можно обозначить интересную закономерность: профориентация более развита в тех социальных системах, где более выражена реальная свобода выбора. Сама свобода в этом контексте определяется следующими моментами (условиями): 1) наличием альтернатив выбора; 2) относительной привлекательностью этих альтернатив для самоопределяющейся личности; 3) относительной доступностью для личности этих альтернатив; 4) готовностью личности выделять и реализовывать эти альтернативы; 5) системой подготовки личности к самоопределению в условиях свободы. Заметим, что именно пятое условие (система подготовки личности к самоопределению в условиях свободы) является решающим для самого понимания свободы самоопределения, т.к. если свобода реально существует, а личность не готова ею пользоваться, то реально для такой личности свободы и нет (Пряжников, 2016, с. 31). На примере опыт России, СССР и Российской Федерации, можно проиллюстрировать, как уровень развития свободы (см. выше) соотносится с уровнем развития самой профориентации: (Пряжников, 2016, с. 30-39):

1. При не очень развитых свободах и слабой экономике России начала XIX века, плохо была развита и профориентация, хотя, в Западной Европе и Северной Америке, с ее более выраженной свободой и развитой экономикой, наблюдается бурное развитие и профориентации.

2. В советский период (20-х гг. прошлого века) можно говорить об относительной свободе и бурном развитии экономики, наблюдается очень интенсивное развитие профориентации и близкой к ней педологии, когда активно начали использоваться тесты, по результатам молодые люди распределялись по уровням и профилям обучения.

3. В 30-50-е годы, в условиях сильного ограничения свобод, но продолжающегося развития экономики, прежняя профориентация запрещается (знаменитое «Постановление ВКПб о Педологических извращениях в системе Наркомпроссов» от 04.07.1936 г.). При этом новая профориентация становится директивной, хотя, и эффективной, и даже во многом адекватной изменившимся

условиям подготовки к войне и послевоенного строительства (по принципу, «куда комсомол, или куда партия пошлет, там и будем работать или учиться»).

4. В хрущевскую «оттепель» 60-х годов вновь наблюдается расширение свобод, хотя, и возникают некоторые экономические сложности, что не мешает определенному возрождению профориентации, т.е. постепенного перехода от «директивной» к более «демократичной», в чем-то даже соответствующей современным представлениям.

5. В период неоднозначно оцениваемого современными историками брежневского «застоя», многие свободы, на наш взгляд сохраняются, но нарастают сложности в экономике, и на этом фоне профориентация сохраняется, но больше ориентирована на «латание дыр» в экономике и кадровой политике (когда молодежь массово агитировали на непрестижные профессии и т.п.);

6. В горбачевскую «перестройку» 80-х гг. свобод становится слишком много, а экономика начинает деградировать, но при этом профориентация начинает интенсивно и качественно развиваться, что может быть объяснено и субъективным фактором, когда это развитие во многом было обеспечено эффективным руководством со стороны О.П.Апостолова (Апостолов, 2011), который отвечал тогда за всю профориентацию в СССР, и при активном участии которого решались не только управленческие задачи, но и задачи научного развития профориентации, вплоть до стажировок наших отечественных профконсультантов за рубежом и приезда в СССР многих ведущих зарубежных специалистов по профориентации (Дж. Холланд, С. Фукуяма и др.), которые отмечали успешное развитие профориентации в нашей стране.

7. В период «демократических преобразований» 90-х годов, экономика оказывается в глубоком кризисе и, к сожалению, сильно деградирует общественная мораль, когда девальвируется ценность труда и на первый план выходят те, кто зарабатывает деньги нечестно. Условно можно назвать это «экономической несвободой» (при высокой безработице во многих регионах, от которой особенно пострадали высокотехнологичные специалисты, т.к. били развалены многие оборонные предприятия). Но к парадоксам этой ситуации, связанным со свободой, уже в самой профориентации, можно отнести то, что, во-первых, развивается система служб занятости населения, построенная во многом, на основе внедрения передового зарубежного опыта, и во-вторых, не только сохраняются, но и расширяются возможности для теоретического поиска и практической профориентационной работы. Правда, при почти урезанном финансировании, т.е. эти работы, либо выполнялись на коммерческой основе, либо, на энтузиазме тех, кто продолжал работать в профориентации. Таким образом,

8. В так называемые «нулевые» года наблюдается некоторое оздоровление экономики, во многом связанное и с повышением цен на энергоносители на мировом рынке, а также – возрастание степени свобод в обществе, и даже – некоторое возрождение трудовой морали, когда все больше стали цениться не сомнительные «дельцы», а настоящие высококвалифицированные специалисты. В этих условиях внимание к профориентации со стороны власти вновь повышается, что выражается в развитии таких проектов, как, например, «предпрофильная подготовка и профильное обучение», «профориентация лиц с ограниченными возможностями здоровья» и др. К сожалению, идеи системной профориентации популярными не стали, и работы часто ограничивались отдельными грантами, проектами и соответствующими массовыми мероприятиями (с грандиозными «форумами», куда все чаще стали приезжать важные начальники и т.п.). Но все же, следует признать, что профориентационная жизнь оживилась.

9. Двадцатые годы XXI века, т.е. современная ситуация в целом характеризуется более быстрым ростом экономики, соответствующим расширением свобод (в плане поиска работы и трудоустройства) и дальнейшим укреплением трудовой морали. Правда, сильно повлияло на профориентацию и внедрение Единого государственного экзамена (ЕГЭ), к которому в среде специалистов очень неоднозначное отношение. Заметим, что в качестве одной из востребованных у школьников и их родителей профориентационных услуг во многих центрах профориентации предлагается и «подготовка к ЕГЭ»... Расширяется участие России в Международном конкурсе профессионального мастерства ВорлдСкилз (WorldSkills International). Развивается проект для школьников «Билет в будущее», где делаются попытки расширить профориентационную практику и даже по-

пытки обогащения профориентационной теории. На базе ФИРО разработана новая версия Концепции профессионального самоопределения...» (Ключевые тезисы Концепции..., 2019) и др. К этому можно добавить и более интенсивное внедрение в экономику цифровых технологий, что заметно повлияло на предпочтения молодежи при выборе профессии (взлет популярности IT-специалистов), а также – расширило возможности для самой профориентационной работы (использование «удаленных» форм оказания помощи, различных веб-семинаров и т.п.). К сожалению, эти новые возможности, связанные с цифровыми технологиями, часто не используются в полной мере (например, почти нет интересных профориентационных компьютерных игр, моделирующих сам процесс самоопределения или деятельность по каким-то профессиям и т.п.). Еще хуже, когда эти цифровые технологии используются для неоправданной бюрократизации профориентационной работы, примерно, так же, как во многих «инновационных» вузах цифровые форматы отчетности и планирования давно уже стали для преподавателей настоящим наказанием (когда, например, написание отчета в цифровом виде может занять несколько дней, вместо прежних нескольких часов, когда отчеты были обычными, «бумажными»).... В целом можно отметить заметно оживление профориентационной работы в последние десятилетия, особенно, если сравнивать этот период с 90-ми годами. Но как уже отмечалось, изменения в экономике, в социальной жизни, и даже в мировой политике требуют нового осмысления состояния современной российской профориентации.

Основные проблемы современного этапа развития российской профориентации. Продолжая анализировать уже современную ситуацию в отечественной профориентации, можно выделить следующие проблемные моменты ее развития, которые при должном осмыслении, можно одновременно рассматривать и как некоторые основания для перспектив развития профориентации, как ее «точки роста»:

1. Относительная свобода и «избирательность» для профориентационного творчества. Здесь возникает некоторая парадоксальность и даже «избирательность» творческого процессе. В частности, профконсультанты-практики (педагоги-психологи, которые тоже иногда занимаются профориентационной работой) редко испытывают на себе давление в плане выбора теоретических моделей работы. Это объясняется тем, что на базе школ не так много немного специалистов, разбирающихся в этих теоретических моделях и подходах профориентационной работы. Это позволяет практикам, по возможности, не только импровизировать в своем научном поиске, но иногда, даже и проектировать новые профориентационные методы и сразу же апробировать их. Но при этом, в организационном плане, профконсультанты-практики (педагоги-психологи) имеют очень мало свободного времени, т.к. в школах масса мероприятий и другой «неотложной» работы, а то, и просто, господствуют директивные требования начальства «находиться в школе весь рабочий день». Таким образом, в работе профориентаторов-практиков часто наблюдается свобода теоретическая, но несвобода организационная.

По нашим многочисленным наблюдениям, для ученых и преподавателей, связанных с профориентационной проблематикой, картина противоположная. Часто наблюдается некоторое теоретическое давление, ограничение творческого теоретического поиска, особенно, в ходе публичных выступлений, при написании отчетов и т.п. Но зато, у ученых и преподавателей обычно больше свободного времени и возможностей для развития альтернативных взглядов, чем у профориентаторов-практиков. Правда, выражение альтернативных взглядов менее рискованно проходит в «параллельном» (или – в «полуподпольном») режиме – так, чтобы «не сказать лишнего», и чтобы «коллеги не осудили» (Пряжников, 2012, с. 232-233)... Особенно следует быть осторожным, когда ученые и преподаватели пытаются осмыслить и озвучить свое понимание проблем в экономике и политике. Также, пока не особо приветствуется попытки включать в профориентационную работу элементы патриотического и гражданского воспитания школьников, даже в контексте профессионального и личностного самоопределения. Хотя, реальная ситуация в России (включая и отстаивание права страны на независимость и самоуважение) этому не только способствует, но и является необходимым... Таким образом, для преподавателей и ученых больше характерна относительная несвобода в теоретическом и методологическом поиске (парализующий страх сказать что-то новое по сравнению с прежними авторитетами - «классиками»), но при этом,

относительная свобода организационная, когда возможность по-своему организовывать свой рабочий график позволяет концентрироваться на альтернативных идеях, правда, при условии, когда выполняются работы, которые считаются «адекватными» существующим в данной профессиональной среде взглядам.

2. Пока еще в профориентационной работе доминирует «мероприятийный» подход и идеи конкуренции, соревновательности. Это проявляется в популярности многочисленных конкурсов, в которых победители или призеры могут получать определенные льготы и преимущества в решении своих последующих карьерных задач. Нередко, в выигрыше оказываются и научные руководители таких школьников и студентов, и даже целые образовательные учреждения, если их воспитанник стал победителем на каких-то важных соревнованиях... К сожалению, часто это сопровождается повышенной нервозностью, стрессам (дистрессами – по Г. Селье), а нередко и срывами, и последующим отчаянием. Кроме того, наблюдается также и некоторое мотивационное истощение участников и даже победителя, когда на последующие достижения уже не остается сил, особенно, если эти достижения связаны не с конкурсами, а с какой-то реальной деятельностью, которая может сильно отличаться от того, что делалось в условиях конкурса... Естественно, мы не против такой конкуренции и самой идеи соревновательности, но, во-первых, следовало бы снизить накал страстей и не превращать это в моральное издевательство для участников и их руководителей, и во-вторых, следует подумать о том, как приблизить эти конкурсы к реальной жизни, чтобы сам формат конкурса в большей степени моделировал то, с чем встретятся участники в реальности.

3. В регионах набирает силу энтузиазм рядовых работников, на фоне развития частно-практикующих вариантов помощи и слабости научного направления. Конечно, все это можно только приветствовать, но если энтузиасты редко общаются с коллегами-практиками из других учреждений и регионов, а также – не сотрудничают с учеными (теоретиками и методологами), то у них возникает самомнение, и их активность нередко становится, либо, бессмысленной, либо деструктивной... Правда, в последние годы в стране все больше организуется конференций, круглых столов и веб-семинаров, где возможности для творческого взаимообогащения заметно расширились. Но и здесь возникает проблема: как эффективнее организовать такое общение и обмен опытом. К сожалению, часто многие конференции и другие подобные мероприятия превращаются в бесконечные доклады, когда слушатели уже не воспринимают очередных докладчиков. Мы считаем, что целесообразнее, предварительно выкладывая в интернете все доклады (желательно лаконичные), чтобы желающие могли бы с ним ознакомиться, а само общение посвящать обсуждению наиболее острых проблем (желательно, при жестком соблюдении регламента).

4. Отсутствие сильного научного центра профориентации, когда многое определяется грантами и проектами. Еще в 90-е годы прошлого столетия, даже в ельцинский период такой центр был – Институт профессионального самоопределения молодежи при РАО, и мы даже работали в нем завлабом. И даже, несмотря на слабое финансирование и ничтожные зарплаты, в этом центре разрабатывались интересные методики и обсуждались сложные методологические вопросы, нередко и в формате научных дискуссий. Видимо, это объясняется некоторым воодушевлением предшествующего периода, когда в 80-е годы профориентация в стране была на подъеме, и за это время были воспитаны приверженцы развития профориентации в стране, которые остались в этой сфере, несмотря на возникшие в 90-е годы сложности (Е.А. Климов, С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев, П.С. Лернер, М.С. Савина и др.). Заметим, что в наиболее сложные годы почти полного «забвения» профориентации со стороны официальной власти, в качестве своеобразных «островков надежды» на возрождение профориентации в России выступали центры профориентации в Ярославле (руководитель – И.В. Кузнецова), в Томске (руководитель – В.Б. Борейша) и в некоторых других городах. Это лишний раз свидетельствует о том, что даже в тяжелые времена, находятся преданные профориентации специалисты высокого класса. В настоящее время роль такого научного центра выполняет ФИРО при РГАТиЗ (Блинов В.И., Сергеев И.С., Родичев Н.Ф. и др.), а также влиятельные структуры, приближенные к власти, такие как Агентство стратегических инициатив (АСИ) и Росмолодежь. Если специалисты ФИРО больше ориентированы на развитие теории и практики профориентационной работы, то в АСИ и Росмолодежи, при их высоких

организационных возможностях, больше ориентированы на проведение профориентационных мероприятий всесоюзного и регионального масштабов. И все же, мы считаем, что должны быть и альтернативные научные центры, где разрабатывались бы разные подходы к организации и содержанию профориентационной работы.

5. Недостаточная системность работы. Это выражается в пока еще недостаточном взаимодействии школ, центров профориентации, профессиональных ученых заведений, организаций, медицины, СМИ и власти – на уровне будничной работы. Понятно, что само взаимодействие, без сильного координирующего центра не состоится, и соответственно, возникает потребность в таком центре. Выше уже отмечалось, что в 80-е годы прошлого столетия в СССР эта проблема в немалой степени была решена, когда профориентацию в стране курировал Госкомтруд СССР, а руководил этим Олег Павлович Апостолов, достаточно порядочный и квалифицированный управленец. Возможно, есть смысл вспомнить этот опыт.

6. Недостаточная комплексность работы. Это проявляется в доминировании психодиагностического и информационно-справочного направлений. Причем, в самой психодиагностике часто наблюдается слабый учет фактора развития школьников и изменения у них как мотивации, так и способностей в течении обучения в школе, и тем более, после ее окончания. Это во многом объясняет частое разочарование уже студентов в том, что они ошиблись с выбором профессии. Кроме того, многие тесты слабо соотнесены с реалиями будущей профессиональной деятельности, что ставит под сомнение их валидность, достоверность и надежность. Мы считаем, что существующие варианты психодиагностики следует во многом пересмотреть и перенести акцент с массовых опросов на индивидуально-ориентированные способы получения информации о самоопределяющихся школьниках, а также – на развитие у школьников готовности к самоанализу.

В информационном обеспечении профориентационной работы часто наблюдается недостаточный учет сомнительных реалий многих видов труда (соблазнов коррупции, «разводилово» и т.п.), а также – перспектив изменения экономики в целом и многих профессий в частности. Например, возрастание доступности многих профессий для инвалидов, благодаря резкому снижению доли физического труда и перевода многих профессий в цифровой формат. Соответственно, следует во многом пересмотреть форматы составления профессиограмм и психограмм, приблизив их к реальной жизни. Правда, здесь остается проблема своевременности знакомства школьников разного возраста (и разного уровня жизненного опыта) с этими реалиями. Мы считаем, что в данном вопросе важно учитывать возрастные особенности, и по возможности, все же представлять информацию о профессиях в более оптимистичном плане для дошкольников, для младших школьников и учащихся средней школы. Но уже с подростками проводить более честные и откровенные занятия (возможно, и с микро-группами или даже индивидуально, особенно, если сами школьники уже где-то слышали о негативных сторонах интересующих их профессий. Замалчивание этих негативных сторон только подогреет нездоровый интерес и к конкретным профессиям, и к миру труда вообще. Психодиагностика и информационно-справочная работа, при повышении их качества, неизбежно повлияют и на другие направления работы, такие как морально-эмоциональная поддержка самоопределяющихся школьников, и помощь в планировании карьеры, и помощь в конкретных выборах, и особенно, помощь в ценностно-смысловом самоопределении. И в итоге, все это и позволит обеспечить более комплексную профориентацию.

7. Проблемы управления системой практической профориентации и управления развитием профориентационной теории.

7.1. Управление профориентационной практикой.

Как уже отмечалось выше, в стране пока нет единого Всероссийского центра управления человеческими ресурсами, да еще и с филиалами в разных регионах. Хотя, как было отмечено выше, частично задачи такой координации выполняют АСИ и Росмолодежи, но делается это больше в рамках каких-то проектов, но не организации реальной «будничной» работы. Если бы такой Всероссийский центр был, то на его базе, можно было бы, на организационном уровне развивать системные управленческие связи в существующей профориентации, как «по вертикали» (во каждому возрастному периода развития оптантов, начиная с дошкольного периода и кончая

пенсионным возрастом), так и «по горизонтали» (на уровне взаимодействия основных социальных институтов в работе с каждой возрастной группой) (Пряжников, 2014) При этом, важно в организации системной профориентации разработать более четкие критерии ее эффективности, причем, не только ориентированных на достижения самоопределяющихся школьников, но и на особенности работы помогающим этим школьникам специалистам, т.е. свои критерии эффективности – для школьных психологов (педагогов-психологов), для профконсультантов центров, для родителей (если они хотят взаимодействовать с профконсультантами, то и они за что-то должны отвечать), для различных администраторов и т.п. (Пряжников, 2016, с. 51-55).

7.2. По управлению развитием профориентационной науки.

Выше уже отмечалось, что в стране нет единого научного центра, хотя, в немалой степени функции такого центра выполняет отдел профориентации ФИРО при РГАТиЗ... К этому можно добавить, что в ряде университетов иногда бывают профориентационные проекты и гранты, но к сожалению, и такая исследовательская работа часто носит лишь временный характер. И далеко не всегда этот опыт должным образом обобщается и осмысливается. Тем не менее, какой-то позитивный опыт здесь накапливается. Вероятно, нужно громче заявлять об этом, в надежде, что когда-нибудь, на этой основе все же будут созданы полноценные научные центры, со всеми атрибутами настоящей науки (плюрализмом, культурными дискуссиями, свободой творчества...). Самое нежелательное здесь – ориентация только на одну теоретическую модель, а также – ориентация на «быстрые эффекты» от профориентации, что нравится некоторым руководителям и нередко хорошо оплачивается. При этом забывается, что настоящая наука должна иметь мощную методологию и хорошую фундаментальную базу, что предполагает ориентацию на долгосрочные эффекты.

7.3. Можно выделить и несколько необычные проблемы так называемого «карьерного выпадения» из творческого процесса наиболее талантливых и активных работников. На основе нашего опыта взаимодействия с разными специалистами, мы можем позволить себе обозначить некоторую закономерность: в рядовых должностях – есть творчество, на низовых должностях (завлаб, завкафедрой и т.п.) – много бюрократической суеты; на высоких должностях - многие рутинные работы уже выполняют помощники и заместители, и специалист опять возвращается к творчеству (если до этого не был «испорчен» бюрократической активностью). Остается лишь надеяться на то, что степень бюрократизации науки понизится. Либо, сами творческие руководители будут делегировать некоторые свои рутинные обязанности помощникам, например, бывшим школьникам (лаборантам, различным инспекторам и т.п.), которым можно было бы и дополнительно оплачивать их труды. Замечено, что такие молодые помощники не только быстро осваивают эти рутинные обязанности (невыносимые для более опытных специалистов), но даже испытывают определенную гордость от того, что с их помощью ученые и преподаватели больше могут заниматься настоящим творчеством. Только бы, эти молодые помощники не «застревали» в подобной рутинной бюрократии, особенно, если это «цифровая» бюрократия.

7.4. Проблемы создания профессиональной среды профконсультантов.

Формально, такая среда, как бы и существует. Но всегда ли она соответствует ожиданиям не только преподавателей, научных сотрудников и студентов (которые хотели бы видеть примеры «настоящих ученых»)? Ниже мы хотели бы кратко обозначить факторы, которые часто осложняют создание и развитие полноценной профессиональной среды:

1) Сложности публикаций, и прежде всего, сильно забюрократизированные требования к научным текстам. Например, когда много места занимают переводы на английский, транслиты и т.п. – да еще при сильно ограниченном объеме статей в некоторых журналах. Или, далеко не всегда справедливое некачественное рецензирование, часто анонимное и не всегда обоснованное и т.п. Мы считаем, что сами рецензии также являются научными текстами и также должны публиковаться вместе с рецензируемыми статьями, пособиям или монографиями... Но наиболее «странной» представляется ситуация, когда ценится не содержание какой-то статьи, а рейтинг журнала (его «импакт-фактор»), где эта статья опубликована... Все это во многом обесценивает само научное творчество и порождает конъюнктурность и приспособленчество многих специалистов, которые иногда еще вынуждены и приплачивать за публикации в рейтинговых («топовых»)

журналах... Все это воспринимается весьма пессимистично, особенно, теми специалистами, которые застали времена, когда все это делалось более просто, справедливо и качественно в сравнении с предшествующими периодами, когда все было проще и статьи были качественнее (Балацкий, 2015; Пряжников, 2018).

2) Сложности общения в сетях, часто связанное со слабой коммуникативной культурой самих специалистов. Например, говорится много лишнего, не всегда удается сконцентрироваться вокруг значимых и острых проблем и т.п. Также часто наблюдается не только неготовность коллег к продуктивным спорам и дискуссиям, но и страх, обозначить свое несогласие с кем-то, или страх признаться в собственной неправоте. Как уже отмечалось выше, цифровые форматы открывают здесь огромные возможности для общения (и для дискуссий) даже с коллегами из других регионов и из других стран. Но эти возможности далеко не всегда используются. Правда, здесь есть еще и проблемы, связанные с авторским правом, когда коллеги не стремятся даже в споре показать своему оппоненту новые идеи. Хотя, если это делается публично, и это как-то фиксируется профессиональным сообществом, то риски «разболтать» свои секреты снижаются. Но в любом случае, общение, включая и сетевое общение, предполагает развитую деловую этику и ценность научной репутации. И это нудно специально культивировать и в среде специалистов, и среди студентов...

3) Даже рядовых специалистов нередко буквально «выбивает из колеи» загруженность рутинной работой, связанной с написанием обширных отчетов, планов, с проведением показушных мероприятий, с участием в скучнейших совещаниях, с подробными составлениями программ (УМК, ФОСов), которые могут превосходить по объему материалы самих занятий и т.п. часто не оставляющая свободного времени на творческое общение. Помимо того, что все это может занимать много времени, это еще и морально истощает творческих работников, что требует даже больших усилий для восстановления. Но и здесь, многое зависит от руководства. Например, работая в разных вузах, мы часто наблюдали, что где-то рядовых преподаватели и научных сотрудников практически освобождают от излишней рутины, а где-то наоборот, доводят это до абсурда. Признаемся, что иногда это было для нас главным основанием для увольнения из тех университетов, где ценится не сама работа, а отчеты об этой работе. Также, многие проблемы порождаются несовершенными «накометрическими показателями», особенно, в сферах с таким сложным предметом труда, как самоопределение (Собкин, Рзаева, 2016).

Правда, несмотря на эти негативные факторы, мы наблюдали также, как многие работники поддерживают друг друга, поддерживают своих непосредственных руководителей (завлабов и завкафедрами), иногда, даже опираясь на чувство юмора, помогающее проще относиться к управленческим ошибкам высоких начальников. А в крайних случаях, когда управленческий маразм превосходит все границы здравого смысла, помогает прием «имитации лояльности», где главное – не превратить эти имитации в личностные ценности.

В заключении мы можем сделать следующие выводы:

1. В целом, отечественная профориентация развивается. Быть может, не всегда высокими темпами, но сам вектор представляется перспективным.

2. Новая эпоха развития страны ставит перед отечественной профориентацией новые проблемы, которые в полной мере пока еще не осмыслены.

3. На наш взгляд, основные проблемы связаны с недостаточной системностью и комплексностью работы, а также – с недостаточными усилиями различных управленцев и самих профориентологов (ученых, преподавателей, профконсультантов-практиков) по созданию творческой профессиональной среды.

4. Следует изучать предшествующий опыт развития российской и мировой профориентации, и особенно, культивировать опыт качественного развития теории и практика профориентационной работы.

5. В качестве важнейших рисков для развития российской профориентации мы выделяем следующие: 1) чрезмерную бюрократизацию как профориентационной практики, так и научно-преподавательской деятельности; 2) отказ от плюрализма, когда начинает доминировать лишь один («единственно верный» подход), и нежелательными становятся дискуссии и обмен опытом;

3) более смелое внедрение идей гражданственности и патриотизма в профориентационную работу, что позволило бы в большей степени учитывать интересы конкретной самоопределяющейся личности и интересы российского общества, особенно, в период пока еще не изжитых полностью соблазнов общественного сознания, отказа от своей идентичности, от своей культуры и истории, ради получения примитивных благ. Заметим, что идея отказа от своей культуры была популярна в 90-е годы, что определило и карьерные выборы определенного числа людей, уехавших из страны туда, где больше платят. Но новая эпоха требует и новой профориентации

Библиографический список

1. Апостолов О. П. Профессиональная ориентация в России (опыт, проблемы, перспективы). Москва : ИП Татаринев Михаил Васильевич, 2011. 184 с.
2. Балацкий Е. В. Управленческие парадоксы реформ в университетском секторе // Журнал Новой экономической ассоциации. 2015. № 2 (26). С. 124-149.
3. Ключевые тезисы Концепции профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи / Сергеев И. С. (научный руководитель), Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Лопатина С. Д., Маренин Д. А., Махотин Д. А., Родичев Н. Ф., Сикорская-Деканова М. А. Москва : «Перо», 2019. 20 с.
4. Михайлов И. В. О профориентационной работе во Франции // Вопросы психологии. 1977. № 5. С. 158-163.
5. Лазуткин А. П. Глобальный кризис института рецензирования и сетевая модель его преодоления // Научная периодика: проблемы и решения. 2017. Том 7. № 4. С. 197-213.
6. Пряжников Н. С. Психология элиты. Москва : МПСУ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2012. 320 с.
7. Пряжников Н. С. Профориентация в системе управления человеческими ресурсами. Москва : «Академия», 2014. 288 с.
8. Пряжников Н. С. Профориентология. Москва : Юрайт, 2016. 405 с.
9. Пряжников Н. С. Морально-психологическое самочувствие работников высшей школы в условиях «стабильного» реформирования системы образования // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2018. № 1. С. 56-64.
10. Собкин В. С. Наукометрические индикаторы исследований в сфере образования / В. С. Собкин, Ф. Р. Рзаева // Образовательная политика. 2016. № 3 (73). С. 61-73.

УДК 159.9

В.А. Рафикова

ИСТОРИЯ ПРИМАТОЛОГИИ И ФЕМИНИСТСКАЯ ОПТИКА: ПЕРСПЕКТИВЫ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО АНАЛИЗА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЖЕНЩИН-ПРИМАТОЛОГОВ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ИСТОЧНИКАХ

Аннотация. В работе рассматривается проблема феминистской оптики в критике истории науки; показана актуальность такой оптики для зоопсихологии и приматологии по сравнению с другими областями психологии. Приводится обзор современных подходов к проблеме историописания науки в англоязычном дискурсе (в частности, призыв к «новой истории психологии») и роли репрезентации в ней женщин-ученых; на основе этого ставится проблема актуальности феминистского прочтения истории развития приматологии в России. Проводится анализ современных попыток представить историю приматологии сквозь призму феминистской оптики и делается вывод о невозможности экстраполяции выявленных западными исследователями тенденций на реалии развития российской науки. В качестве базы для дальнейшего теоретического и эмпирического исследования предлагается использование библиографического и дискурс-анализа представленности историй женщин-приматологов в научных источниках, предлагается процедура такого исследования на базе изучения библиографических источников по предложенным «категориям».

Ключевые слова: история психологии, зоопсихология, сравнительная психология, советская приматология, Н.Н. Ладыгина-Котс, исторические репрезентации, историографический подход.

V.A. Rafikova

THE HISTORY OF PRIMATOLOGY AND FEMINIST OPTICS: PROSPECTS FOR A BIBLIOGRAPHIC ANALYSIS OF THE REPRESENTATION OF FEMALE PRIMATOLOGISTS IN RUSSIAN-LANGUAGE SOURCES

Abstract. The paper considers the problem of feminist optics in the criticism of the history of science; the relevance of such optics for zoopsychology and primatology in comparison with other fields of psychology is shown. The review of modern approaches to the problem of the historiography of science in English-language discourse (in particular, the call for a "new history of psychology") and the role of representation of women scientists in it is given; on the basis of this, the problem of the relevance of the feminist reading of the history of the development of primatology in Russia is posed. The analysis of modern attempts to present the history of primatology through the prism of feminist optics is carried out and the conclusion is made that it is impossible to extrapolate the trends identified by Western researchers to the realities of the development of Russian science. As a basis for further theoretical and empirical research, the use of bibliographic and discourse analysis of the representation of the stories of female primatologists in scientific sources is proposed, a procedure for such research based on the study of bibliographic sources according to the proposed "categories" is proposed.

Keywords: history of psychology, zoopsychology, comparative psychology, Soviet primatology, N.N. Ladygina-Cots, historical representations, historiographical approach.

Феминистская критика науки сегодня является одной из самых актуальных перспектив обсуждения в истории и философии науки вообще: еще с 1960-х гг., периода «студенческих революций» и роста популярности феминистского движения в академическом сообществе регулярно поднимаются вопросы представленности женщин в научном мире, влияния специфики патриархального западноцентричного общества на формирование «научного идеала» исследования и процесса научного поиска.

Особое место в обсуждении проблемы роли женщин в науке и ее репрезентации в исторических источниках занимает сравнительная психология, в частности, область зоопсихологии и приматологии; более того, иногда приматология интерпретируется как сама «феминистская наука». Так, приматолог и историк науки Л. Федиган ссылается на С. Россер, которая прямо говорит: «Приматология - это область естественных наук, где исследования были наиболее трансформированы феминистской перспективой» (Rosser, 1986, p. 175, цит. по.: *Women in Human Evolution...*, 2005, p. 56). Это можно объяснить тем, что, с одной стороны, науки о животных закономерно представляли особый интерес с феминистских позиций на протяжении всей истории их развития, так как данные этих наук всегда имеют общественный резонанс в силу близости антропоидных животных человеку. Как бы ни стремились представители научного сообщества преодолеть опасности антропоморфичного мышления в отношении животных, сохраняющийся повышенный интерес общественности к открытиям в области поведения человекоподобных животных из-за их поразительного сходства с человеком подтверждает иррациональное стремление людей проводить параллели со своими ближайшими биологическими родственниками. Как точно отмечает один современный антрополог и зоопсихолог, «...несмотря на то, что мы можем сказать, что многие приматологи сегодня изучают виды, находящиеся под угрозой исчезновения, просто ради знаний об этом виде, а не ради того, что они могут рассказать нам об основных склонностях человека, широкая огласка как в средствах массовой информации, так и в научных кругах, сопровождающая любые открытия, которые могут быть применены к 'человеческой природе', поражает. Связи с человеческим обществом, как правило, возрождаются благодаря этим открытиям 'основных начал', таких как 'изнасилование', 'моногамия', 'измена', 'убийство', 'детоубийство' и т.д.» (Asquith, 2011, p. 240). Так, данные наук о приматах, описывающие и объясняющие «социальные» отношения

внутри групп, особенно такие как доминантность и специфика выстраивания иерархии, часто становятся основой для подтверждения или опровержения «социально желательного» поведения людей с феминистских позиций. С другой стороны, самые громкие открытия в приматологии (возможно, как ни в какой другой области психологии и антропологии) часто ассоциируются с женскими именами. Всемирно известные исследования поведения и мышления шимпанзе Н.Н. Ладыгиной-Котс, открытия Дж. Гудолл, сделанные на основе наблюдения за приматами в естественной среде, популярны не менее, чем исследования их коллег-мужчин. Возможно, сочетание этих факторов повлияло на формирование образа приматологии как наиболее «женской» области психологии по сравнению с другими областями наук о психике и поведении.

Исследования, посвященные осмыслению роли женщин в науке достаточно развиты в западном академическом сообществе. При этом очевидно, что, несмотря на некоторую общность тенденций развития западной и российской приматологии (например, широкая известность именно женщин-исследовательниц в этой области, таких как Н.Н. Ладыгина-Котс, повлиявшая на традицию формирования сильных женских образов для подражания) специфика социально-политических реалий, в которых развивалась российская наука в 20 веке, не позволяет проводить параллели с западной наукой и делать выводы о том, насколько российская приматология была трансформирована феминистской перспективой. Рефлексия современной истории приматологии с этой точки зрения также остается недостаточно развитой: Д. Михель в своих работах осуществляет попытку анализа «феминистской» проблематики в работах Н.А. Тих и Л.В. Алексеевой (Михель, 2007), которая во многом была обусловлена профеминистскими настроениями в 1960-е гг., однако это почти единственная работа, так или иначе затрагивающая проблему представленности женщин в приматологии и зоопсихологии. С нашей точки зрения, для постановки самого вопроса об адекватности анализа российской приматологии с феминистских позиций необходим библиографический анализ историй о женщинах, рассказанных в научной литературе.

Целью данной работы является постановка проблемы теоретического анализа феминистской проблематики в истории психологии и приматологии; в задачи исследования входит изучить, какие метафоры используются при описании жизненного и научного пути женщин-зоопсихологов и на основании полученных предварительных данных сформулировать перспективы для дальнейшего полноценного библиографического анализа репрезентации женщин-зоопсихологов в русскоязычной научной литературе. В качестве методов достижения цели используется дискурс-анализ.

Феминистская критика в приматологии: опыт западных историков науки

Феминистская перспектива в философии науки касается не только проблем представленности женщин в академическом сообществе, но и на то, как их участие репрезентировано в истории. Так, Л. Фурумото, критикуя «классическую» модель историописания, которая сохраняется в большинстве учебников по истории психологии и сводится либо к перечислению основных вех в развитии психологии как науки в хронологическом порядке, либо к описанию наиболее значимых психологических школ, в 1980-1990-х гг. писала о необходимости переосмотра такого подхода и призывала к созданию «новой истории психологии» (Furumoto, 1988).

Так, Л. Фурумото утверждала, что «традиционный» подход к историописанию в психологии имеет несколько ограничений:

Во-первых, в нем в недостаточной степени учитывается контекст (в широком смысле) как важная методологическая рамка для понимания исторических событий.

Во-вторых, историки, работающие в «классическом» подходе к историописанию, зачастую используют вторичные источники. Некритичное отношение к этим источникам ведет к тому, что воспроизведение от одного учебника к другому одних и тех же «мифов» (причем мифов не обязательно в смысле искажения информации при изложении исторических событий, но и в смысле некоторых «устоявшихся нарративов») только укрепляют и увековечивают их в сознании читателей, не способствуя их осмыслению.

В-третьих, работы, выполненные в духе традиционного историописания, являются слишком узко направленными: в них, по мнению Л. Фурумото, внимание акцентируется только на тех идеях, которые совместимы с доминирующими в настоящее время взглядами, а также на работах ведущих, условно «признанных» в академической среде в качестве авторитетов психологов (среди которых, разумеется, подавляющее большинство является белыми мужчинами) (Furumoto, 1988).

Интересно, что сегодня Лорел Фурумото сама является объектом интереса историков психологии в качестве основоположницы «истории женщин» в психологии как самостоятельной области историко-психологических исследований, и что с ее именем также связано несколько историографических «мифов», в частности, на счет ее роли в исследовании личности и научного наследия Мэри Уитон Калкинс, первой женщины-президента Американской психологической ассоциации (Harris, 2020).

Хотя тезис о том, что историки психологии в недостаточной степени отвечают новым вызовам формирующегося историографического сознания, не является новым (так, в той или иной степени эта мысль уже звучала в ранее опубликованных работах: Bakan, 1977; Buss, 1975; Harris, 1979; Samelson, 1974, 1980), в работе Л. Фурумото впервые были четко сформулированы основные аргументы против традиционного подхода к историописанию, а также показано, насколько много историкам психологии еще предстоит сделать в этом отношении.

Работа Л. Фурумото положила начало пересмотру традиционной парадигмы историописания в нескольких направлениях: так, например, 1990-е гг. знаменуются поворотом к признанию влияния социокультурного контекста как имеющего важное значение для понимания эволюции психологии как науки и дисциплины. В одной из работ 1990-х гг. этот поворот к «контекстуальности» исторического знания сочетается с другой линией критики Фурумото – недостаточной представленности в истории науки достижений представителей каких-либо социальных групп, кроме «белых мужчин». Так, Я. Бозн в своей работе (которая была написана по мотивам проведенного им семинара для студентов), основываясь на понимании знания и истории как сконструированных, обращается к месту женщин в истории психологии с целью продемонстрировать, как контекстуальные факторы повлияли на эту область. Автор пишет, что включение женщин как особого объекта исследования в историко-психологический курс является «...упражнением в применении принципов социального конструирования» (Bohan, 1990, с. 83). Наряду с обращением к теме роли женщин в истории психологии автор предлагает изучать также «... роль меньшинств в этой области, взгляды геев и лесбиянок на психологию, а также кросс-культурные проявления дисциплины» (Там же). Основное положение, выдвигаемое автором, заключается в том, место женщин в психологии как науке и дисциплине социально сконструировано и является продуктом пересечения контекстов: контекста эволюции психологии и контекста женского опыта.

Сравнительная психология, в частности зоопсихология и приматология, играют важную роль в обсуждении проблемы роли женщин в науке и ее представлении в исторических источниках. Интерес к наукам о животных со стороны феминисток объясняется тем, что данные этих наук всегда имеют общественную значимость из-за сходства антропоидных животных с людьми.

Как отмечает приматолог и историк науки Л. Федиган в сборнике «Women in Human Evolution», ученые расходятся во мнениях относительно того, всегда ли женщины играли важную роль в приматологии, и дискутируют на тему определения природы этой роли, совершенно ясно, что феминистки часто хвалят приматологию (Women in Human Evolution..., 2005).

Л. Федиган задалась целью специально исследовать вопрос о том, действительно ли в приматологии непропорционально много женщин по сравнению с другими науками, и если да, то почему. Исследовав данные о составах научных приматологических сообществ 20 века, а также проведя обширный историографический анализ научной литературы, она делает вывод, что в приматологии действительно представлено значительно больше женщин, чем в общей биологии, а также, что больше женщин изучает приматов, чем другие типы организмов.

При этом, однако женщин-приматологов не больше, чем женщин в «родительских» дисциплинах (антропология, психология и поведение животных). Она также отмечает, что в целом наблюдается значительное увеличение числа женщин-практиков в самых разных областях естественных наук (Fedigan, 1994).

В качестве причин сложившегося положения в приматологии Л. Федиган предлагает следующие. Женщины в целом в большей степени представлены в социальных науках и науках о жизни (а приматология - это наука о жизни с сильным акцентом на социальное поведение); также она предполагает, что женщины могут более комфортно чувствовать себя в «маргинальных» или только зарождающихся областях науки, какими были приматология и зоопсихология в 20 веке. Наконец, Федиган отмечает значение роли влиятельных наставников-мужчин в приматологии, которые поощряют женщин заниматься наукой и в дальнейшем оказывают важнейшую поддержку, позволяющую студенткам проникать в сети, в которых в остальном доминируют мужчины. Интерес женщин к наукам о приматах в современной академической среде исследовательница объясняет влиянием освещения в средствах массовой информации о женщинах-приматологах (включая журналы «National Geographic» и фильмы с участием знаменитых исследовательниц в области наук о приматах - Джейн Гудолл, Дайан Фосси и Бируте Галдикас).

Российская сравнительная психология и роль женщин в исследованиях приматов

По-видимому, выводы Л. Федиган о значимой роли женщин в науках о приматах (но, вероятно, не о причинах, повлиявших на такое положение) можно считать справедливыми и для российской действительности. Многие открытия в приматологии действительно связаны с женскими именами: первая женщина-зоопсихолог, которая и по сей день широко известна за рубежом своими работами в области исследования поведения и психики шимпанзе, Н.Н. Ладыгина-Котс, исследовательница социальной жизни приматов в Сухумском питомнике Н.А. Тих, труды Л.В. Алексеевой и С.Л. Новоселовой – список достижений женщин-приматологов и их значимости для этой области в целом, достаточно велик и, как минимум, может быть сопоставим с вкладом, сделанным мужчинами-приматологами.

Однако при такой значимости женщин для зоопсихологии и приматологии, в российском дискурсе представлено значительно меньше работ, посвященных изучению роли женщин в этой науке, чем в англоязычном академическом сообществе. С помощью метода библиографического анализа и дискурс-анализа нами был проанализирован ряд научных статей, посвященных жизненному и творческому пути наиболее известных российских женщин-зоопсихологов (на данном этапе – Н.Н. Ладыгиной-Котс и Н.А. Тих; в дальнейшем список исследовательниц будет расширен). В первую очередь нас интересовали работы, непосредственно описывающие личный научный и жизненный путь исследовательниц; из анализа были исключены работы, концентрирующиеся на истории сравнительной психологии и приматологии как дисциплин, в которых жизненный путь исследовательниц затрагивается косвенно и является предметом интереса только в контексте истории развития научных направлений. В качестве базы для поиска историографических источников была выбрана база «E-library» как наиболее известный ресурс для поиска научной литературы среди отечественных ученых. Одной из наиболее знаменитых не только в России, но и за рубежом исследовательниц-зоопсихологов (некоторые из ее работ переведены на английский язык) можно назвать Н.Н. Ладыгину-Котс. По запросу «Ладыгина-Котс» было найдено 194 публикации, из которых 10 посвящены непосредственно жизни и творчеству ученой. Жизненному пути и научной биографии Н.А. Тих, которая менее популярна в академической среде, чем ее коллега, но которая, однако, также внесла большой вклад в область исследования социальной жизни приматов, посвящена фактически одна публикация (Трошихина, 2022). Также имя Н.А. Тих упоминается в работах, посвященных истории развития зоопсихологии в России, однако уже намного реже, чем имя ее более знаменитой коллеги Н.Н. Ладыгиной-Котс, и в воспоминаниях ее учеников (Логинова..., 2011а; Логинова, 2011б).

Предварительный дискурс-анализ позволил выделить основные категории, в которых представлен жизненный путь женщин-зоопсихологов:

- научная деятельность (вклад в приматологию, сравнительную психологию или зоопсихологию);
- общественная деятельность (жизнь и деятельность во время войны, работа в медицинских учреждениях и благотворительных организациях и т.д.);
- личностные качества;
- союз с женщиной (как правило, с мужем либо наставником (часто эти роли также пересекаются)).

На наш взгляд, дальнейший библиографический анализ и контент-анализ по выделенным категориям позволит сделать более точные выводы о репрезентации жизни известных российских женщин-приматологов и сопоставить их с особенностями репрезентации историй мужчин.

Выводы. Феминистская перспектива является одним из актуальных направлений критики истории науки. Однако существует проблема преломления этой перспективы в отношении российских областей знания: разница в социально-политических условиях развития западных и российских отраслей психологии не позволяет применить выводы о причинах представленности женщин в приматологии, а также «феминистичности» тематики исследований женщин-приматологов на Западе к российским реалиям. В качестве первого шага к обоснованию актуальности феминистской критики в российском дискурсе представляется перспективным библиографический анализ и дискурс-анализ существующих в научных работах репрезентаций жизненного и научного пути женщин-приматологов, которые авторы планируют осуществить в дальнейшем.

Библиографический список

1. Asquith P. J. Of bonds and boundaries: what is the modern role of anthropomorphism in primatological studies? // *American Journal of Primatology*. 2011. 73(3). P. 238–244.
2. Bakan D. Political factors in the development of American psychology // *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1977. 291. P. 222–232.
3. Bohan J. S. Social Constructionism and Contextual History: An Expanded Approach to the History of Psychology // *Teaching of Psychology*. 1990. 17(2). P. 82–89.
4. Buss A. R. The emerging field of the sociology of psychological knowledge // *American Psychologist*. 1975. 30. P. 988–1002.
5. Fedigan L. Science and the Successful Female: Why There Are So Many Women Primatologists // *American Anthropologist*. 1994. 96. P. 529–40.
6. Fedigan L. The paradox of feminist primatology // *Women, Science, and Technology*. Routledge. 2010. P. 270-284.
7. Furumoto L. The new history of psychology // G. Stanley Hall Lecture presented at the annual meeting of the American Psychological Association. Atlanta, GA, 1988.
8. Harris B. Whatever happened to little Albert? // *American Psychologist*. 1979. 34(2). P. 151–160.
9. Harris B. When and why did Laurel Furumoto become a historian of psychology? // *History of Psychology*. 2020. 23(3). P. 281–282.
10. Rosser S. The Relationship between Women's Studies and Women in Science // in: R. Bleier (ed.) *Feminist Approaches to Science*. New York : Pergamon Press, 1986.
11. Samelson F. History, origin myth and ideology: "Discovery" of social psychology // *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 1974. 4(2). P. 217–231.
12. Samelson F. J. B. Watson's Little Albert, Cyril Burt's twins, and the need for a critical science // *American Psychologist*. 1980. 35(7). P. 619–625.
13. *Women in human evolution* / edited by Lori D. Hager. Taylor & Francis e-Library, 2005.
14. Логинова Наталья Анатольевна // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика*. 2011а. № 2. С. 109-115.
15. Логинова Н. А. Студенческие годы на факультете психологии ЛГУ / Н. А. Логинова, В. И. Кабрин, Л. В. Меньшикова // *Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология*. 2011б. Т. 5. № 2. С. 5-22.

16. Михель Д. В. Обезьяны, учёные и империя: к социальной истории исследований приматов в Советском Союзе // Вестник Евразии. 2007. №. 4. С. 115-139.
17. Трошихина Е. Г. Научный и жизненный путь выдающегося сравнительного психолога Н. А. Тих // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2022. Т. 12. № 1. С. 71-82.

УДК 159.9

Н.Г. Рукавишникова

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются современные аспекты проблемы девиантного поведения у подростков. Автором представлены три основных подхода к анализу причин девиантного поведения. Анализируются особенности подростковой девиантности в аспекте современности. В статье представлены результаты эмпирического исследования девиантного поведения у подростков 7-8 классов. Эмпирическое исследование было проведено на выборке в 68 подростков обоего пола. Применялись три известные психодиагностические методики, проведен количественный и качественный анализ полученных данных. Результаты исследования показали наличие значимых различий между подростками мужского и женского пола по отдельным видам девиантного поведения. Кроме того, были обнаружены некоторые особенности, отличающие исследуемых подростков от их предшественников, обусловленные современной социально-экономической ситуацией в стране.

Ключевые слова: девиантность, агрессивность, преступность, теория аномии, теория стигматизации, социальная норма, диссоциальное расстройство.

N.G. Rukavishnikova

MODERN ASPECTS OF DEVIANT BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

Abstract. The article discusses modern aspects of the problem of deviant behavior in adolescents. The author presents three main approaches to the analysis of the causes of deviant behavior. The features of adolescent deviance in the aspect of modernity are analyzed. The article presents the results of an empirical study of deviant behavior in adolescents of grades 7-8. An empirical study was conducted on a sample of 68 adolescents of both sexes. Three well-known psychodiagnostic techniques were used, quantitative and qualitative analysis of the data obtained was carried out. The results of the study showed the presence of significant differences between male and female adolescents in certain types of deviant behavior. In addition, some features were found that distinguish the studied adolescents from their predecessors, due to the current socio-economic situation in the country.

Keywords: deviance, aggressiveness, criminality, anomie theory, stigmatization theory, social norm, dis-social disorder.

Проблема девиантного поведения несовершеннолетних является одной из острых социально-психологических проблем современного общества. Решение данной проблемы позволило бы снизить напряжение в межличностных контактах, а также гармонизировать личностное развитие подрастающего поколения.

Наиболее уязвимой категорией лиц в плане возникновения и устойчивого развития девиантного поведения, являются подростки и молодежь. В последнее время ученые и практики фиксируют увеличение количества разнообразных проявлений уже известных форм девиантного поведения, а также появление новых его видов.

Девиантным называется поведение, отклоняющееся от принятых в обществе социальных норм.

Существуют различные подходы к анализу причин девиантного поведения, которые чаще всего принято разделять на три группы: биологический, социологический и психологический.

Биологическая концепция опирается на криминальную антропологическую теорию, которую иначе называют «теория криминального атавизма». Ее в разное время развивали Ч. Ломброзо, П. Келли, Э. Кречмер, У. Шелдон. Они относили девиантное поведение к анатомическим, конституциональным и атавистическим чертами человека (Клейберг, 2023; Шнейдер, 2023). Одним из первых эту идею развил Ч. Ломброзо, который считал преступное поведение человека его природной сутью, а преступление – считал проявлением особых свойств человеческой природы.

Одним из основных сторонников биологического подхода являлся немецкий психиатр Э. Кречмер. Он считал, что конституция влияет на психологические качества человека. Поэтому, по конституции можно определять типы людей, склонных к преступному поведению.

Эту теорию конституциональной предрасположенности к преступности позже стали развивать У. Шелдон и др. ученые. У. Шелдон считал, что наиболее склонны к девиантному поведению мезоморфы, т.е. люди, у которых преобладают сила и стройность (Клейберг, 2023; Шнейдер, 2023).

Но уже в XX веке появились новые теории, объясняющие преступное поведение деятельностью желез внутренней секреции (эндокринная теория), либо аномальным набором хромосом (хромосомная теория). Проведены экспериментальные исследования с животными и человеком, которые подтверждают обе эти теории (Клейберг, 2023; Шнейдер, 2023).

Второй подход к объяснению причин девиантного поведения – социологический в данный момент является более популярным. Он базируется на теории аномии Э. Дюркгейма, Р. Мертон; культурологических теориях А. Миллера, Э. Сатерленда; теории социального научения А. Бандуры; теории стигматизации Г. Беккера; конфликтологической теории О. Тура.

В социологическом подходе причинами появления отклоняющегося поведения считаются сами процессы, происходящие в обществе. Ученые отмечают, что в периоды общественных потрясений, кризисов усиливается тенденция к нарушению социальных норм и правил: люди лишаются привычных норм, установок поведения, теряют социальные ориентиры. Возникают благоприятные условия для зарождения аномии. Подобная ситуация сложилась в нашей стране, и это объясняет повышенный интерес к более глубокому изучению девиантного поведения как социального явления, а также к созданию эффективных технологий его профилактики.

Общим для всех социологических теорий является понятие социальной нормы. Вообще, четких границ так называемого «нормального» поведения нет, как и в целом границ здоровья или границ нормы характера. Что же такое «социальная норма», отклонение от которой и есть, по сути, девиация.

Основные признаки социальной нормы, следующие:

- социальные нормы (от лат. *norma* - руководящий принцип, правило, образец) – это средства социальной регуляции поведения индивидов и групп;

- социальные нормы — это совокупность требований и ожиданий, которые социальная общность (группа, организация, класс, общество) предъявляет к своим членам для реализации деятельности (поведения);

- социальные нормы являются социокультурным инструментом регулирования отношений в конкретно-исторических условиях общества, применительно к социальной практике (Клейберг, 2023; Шнейдер, 2023).

Обобщая вышеизложенные подходы, можно сказать, что социальные нормы необходимы для регуляции сознания и поведения людей.

Третий подход – психологический. В центре внимания психологического подхода находится личность человека.

З. Фрейд рассматривал в качестве причин отклоняющегося поведения проявление глубинных подсознательных инстинктов, присущих человеку с рождения. Прежде всего, среди подобных инстинктов преобладают инстинкты разрушения и насилия, половое влечение, страх смерти, жестокость и агрессия. На подсознательном уровне стремление к их удовлетворению сталкива-

ется с правовыми, моральными, социальными ограничениями и запретами. Но как только контроль сознания человека ослабевает, эти «скрытые» инстинкты и побуждения могут вырваться наружу, причем иногда в форме преступлений.

Такие исследователи, как Д. Боулби, Г. Салливан, К. Хорни объясняют причины отклонений в поведении отсутствием эмоционального контакта и плотного общения ребенка и матери в первые годы жизни.

Исследователи проблемы девиантного поведения подростков отмечают, что именно они испытывают наибольшие трудности в приспособлении к требованиям современной сложной экономической, политической, духовной жизни. Девиантное поведение подростков является, с одной стороны, результатом процессов, происходящих в обществе в целом, с другой стороны, тех изменений, которые происходят в среде их ближайшего окружения: в семье, школе.

Наиболее часто встречающимся видом девиантного поведения у подростков является анти-социальное расстройство, для которого характерны драки, отсутствие стыда, воровство, срывы уроков, употребление запрещенных веществ. Так же подобное поведение характеризуется открытым игнорированием социальных норм, импульсивностью. Отечественная научная литература для обозначения этого явления пользуется термином «диссоциальное расстройство личности». В работах Т.Б. Дмитриевой указано на то, что 60% осужденных подростков имеют психические отклонения.

Еще одна причина подростковой девиантности кроется в агрессивности. Она занимает ведущее положение в общей массе отклонений. А.А. Налчаджян обозначает ее как одну из черт характера личности, которая одновременно может быть установкой, жизненной позицией, и в целом нацеленностью на проявление агрессивного поведения (Профилактика..., 2023; Рукавишникова, 2019б).

Крайней степенью проявления агрессии считают жестокость. Ю.М. Антонян, рассматривает жестокость, как стремление к причинению страданий, мучений людям и животным, которая выражается в действиях, бездействиях и словах. Причины жестокости могут быть различными, но чаще всего побудительными мотивами являются безразличное отношение родителей к ребенку, отсутствие положительных эмоций, чувств, из-за чего у подростка не появляется чувство эмпатии.

В настоящее время подростковая жестокость часто проявляется в буллинге сверстников, жестоком избиении инвалидов, стремлении мучить животных и других формах антиобщественного поведения.

Чаще всего у подростков-правонарушителей уровень интеллектуального развития не соответствует нормальному возрастному развитию. Но речь не идет об умственной отсталости из-за патологии, а, скорее, в данном случае все зависит от недостаточности общего интеллекта. В основе этого могут лежать педагогическая запущенность, отсутствие должного воспитания, дефицит информации с раннего возраста. Это связано с образом жизни, когда подросток прогуливает уроки, а контроля со стороны родителей нет. Это становится причиной отсутствия у подростка интереса к познавательной деятельности и учебной мотивации (Шнейдер, 2023; Рукавишникова, 2018; 2019а; 2019б).

Весной 2023 года на базе нескольких школ г. Ярославля было проведено эмпирическое исследование подростков 7-8 классов. В исследовании приняли участие 68 подростков. С подростками проводилась беседа, анкетирование и психодиагностическое тестирование. В качестве тестовых методик применялись: «Тест на зависимость (аддикцию)», разработан в Национальном государственном университете физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта автором Г.В. Лозовой; опросник «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (СОП, автор А.Н. Орел); диагностический опросник для выявления склонности к различным формам девиантного поведения «ДАП-П».

Результаты всей выборки подростков по методике «СОП», автор А.Н. Орел представлены ниже в таблице 1.

Таблица 1.

Распределение подростков (в %) по уровню выраженности склонности к отклоняющемуся поведению (по методике СОП, автор А.Н. Орел)

Название шкалы	Высокие баллы	Средние баллы	Низкие баллы
Шкала установки на социальную желательность (служебная шкала)	100		
Шкала склонности к преодолению норм и правил	100		
Шкала склонности к аддиктивному поведению	62.5	37.5	
Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	43.5	56.5	
Шкала склонности к агрессии и насилию	31.5	43.5	25
Шкала волевого контроля эмоциональных реакций	62.5	37.5	
Шкала склонности к делинквентному поведению	37.5	37.5	25

Результаты обследования показали, что существуют некоторые отличия современных подростков от тех, что описаны в литературе 15-20 летней давности. Отметим, прежде всего, что у всех подростков отмечается склонность к преодолению норм и правил. Все 100 % ребят получили по этой шкале высокие оценки. Подавляющее большинство подростков имеют высокие оценки по шкале склонности к аддиктивному поведению (62.5 %). Такое же количество учащихся имеет низкий волевой контроль своих эмоциональных реакций (эта шкала обратная). Настораживает и тот факт, что 43.5 % подростков имеют высокие баллы по шкале склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению.

При анализе половых различий было обнаружено, что уровень агрессивности у девочек-подростков оказался значимо выше, чем у мальчиков. Применялся критерий значимости различий Манна-Уитни, который показал наличие различий при уровне значимости $p \leq 0,05$.

По шкале «Суицидальное поведение» также были получены значимые различия между мальчиками и девочками при уровне значимости $p \leq 0,05$. Были получены результаты, позволяющие предположить, что у мальчиков-подростков риск суицидального поведения выше, чем у девочек.

Интересным нам показался факт, что подростки обоего пола продемонстрировали высокую степень склонности к агрессивному и делинквентному поведению.

Анализ результатов склонности подростков к аддиктивному поведению, показал, что наиболее ярко у подростков выражены любовная, игровая и пищевая зависимости. Не обнаружено телевизионной зависимости, что и не удивительно. Современные подростки телевизионные программы не смотрят. Выявлен высокий уровень зависимости от социальных сетей, которые часто заменяют подросткам живое, личное общение со сверстниками.

Таким образом, проанализировав и обобщив полученные нами в ходе обследования подростков данные, мы можем констатировать следующее: все испытуемые склонны противопоставлять свои нормы и ценности групповым; большинство опрошенных подростков имеют предрасположенность к уходу от реальности с помощью изменения своего психического состояния; достаточное количество подростков имеют выраженные агрессивные тенденции; большинство подростков имеют слабо развитый волевой контроль эмоциональной сферы; достаточное количество подростков, особенно мужского пола, имеют риск суицидального поведения.

Таким образом, исследование показало, что для современных подростков характерна повышенная склонность к отдельным видам девиантного поведения. Кроме того, были выявлены половые различия по отдельным аспектам девиантности. Исследование будет продолжено в направлении поиска наиболее эффективных путей профилактики и коррекции отклоняющегося поведения современных подростков.

Библиографический список

1. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения. Москва : Юрайт, 2023. 287 с.

2. Профилактика социальных зависимостей подростков: учебное пособие для вузов / С. В. Воробьева (и др.); под ред. М. А. Мазниченко, Н. И. Нескоромных. Москва : Юрайт, 2023. 227 с.
3. Шнейдер Л. Б. Психология девиантного и аддиктивного поведения детей и подростков. Москва : Юрайт, 2023. 219 с.
4. Рукавишников Н. Г. Профилактика агрессивного поведения детей и подростков // В сборнике: Взаимодействие академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования. Материалы II национальной научно-практической конференции с международным участием / под науч. ред. В.А. Мазилова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019а. С. 104-105.
5. Рукавишников Н. Г. Девиантное поведение детей и подростков и его профилактика // В сборнике: Педагогика и психология современного образования: теория и практика. Материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». Ч. 1. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. С. 161-164.
6. Рукавишников Н. Г. Агрессивное поведение подростков и его профилактика // В сборнике: Педагогика и психология современного образования: Теория и практика Материалы конференции «Чтения Ушинского» Ч. 1.. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019б. С. 79-82.

УДК 159.9

Д.А. Сманов

СТРУКТУРА КОГНИТИВНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНОЙ СКЛОННОСТЬЮ К ПРОКРАСТИНАЦИЕЙ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности структуры когнитивных свойств личности с различной склонностью к прокрастинации. Изучаемая проблема раскрыта с позиции исследования структурной организованности когнитивных характеристик у студентов в целом. Исследованы основные характеристики зависимости индексов структурной организации когнитивных качеств от уровня выраженности прокрастинации. Выявлено, что общая динамика структурных индексов, характеризующих степень структурной организации когнитивных качеств при возрастании уровня прокрастинации, имеет свои особенности на каждом отдельном уровне. Сделан вывод, что интеграция когнитивных характеристик в целостную структуру обеспечивает высокую сконцентрированность студентов на выполнении заданий.

Ключевые слова: прокрастинация, когнитивные качества, структурная организация, индексы структурной организации.

D.A. Smanov

THE STRUCTURE OF COGNITIVE PERSONALITY TRAITS OF STUDENTS WITH DIFFERENT PROPENSITIES FOR PROCRASTINATION

Abstract. This article examines the structural features of the cognitive properties of individuals with different propensities for procrastination. The problem under study is revealed from the perspective of studying the structural organization of cognitive characteristics of students in general. The main characteristics of the dependence of indices of the structural organization of cognitive qualities on the level of procrastination severity have been studied. It was revealed that the general dynamics of structural indices characterizing the degree of structural organization of cognitive qualities with an increase in the level of procrastination has its own characteristics at each individual level. It is concluded that the integration of cognitive characteristics into a holistic structure ensures high concentration of students on completing tasks.

Keywords: procrastination, cognitive qualities, structural organization, structural organization indices.

Постановка проблемы. Современное состояние общества порождает множество психологических явлений, которые могут оказывать негативное влияние на развитие людей. Одной из таких

проблем является прокрастинация как стремление к постоянному откладыванию жизненно важных дел, невзирая на негативные последствия такого поведения. Многочисленные исследования данного феномена в последние годы (А.Эллис, В.Кнаус, Дж.Феррари, П.Стил, К. Лэй, Н.А. Милграм, В. МакКоун) показали, что количество людей, склонных к прокрастинации, растет с каждым годом, и особенно ярко это проявляется в студенческой среде.

Несмотря на многообразие подходов к исследованию прокрастинации, большинство зарубежных и российских исследователей связывают ее преимущественно с мотивационными и эмоциональными составляющими, в результате проявления которых происходит формирование у человека негативного отношения к важным делам. Когнитивная сторона данного явления, по-прежнему, остается слабо изученной, но необходимой для формирования целостной модели объяснения прокрастинации.

Исследователи по-разному трактуют содержание когнитивного компонента прокрастинации, связывая его с низкой самооценкой (Burka, Yuen, 2008), иррациональными установками (Ellis, Knaus, 1987), неспособностью принимать решения (Janis, Mann, 1979), неуверенностью и страхом неудачи (Özer et al., 2009;) недостаточным самоконтролем (Aftab et al., 2017), самообвинением (Sirois, 2015), самообманом и осуждающими мыслями (McCown et al. 2012), потребностью в познании и эмоциональном интеллекте (Geertman, Valk, 2021), неэффективным тайм-менеджментом и неуверенностью в себе (Atalayin et al. 2018) и многими другими качествами. При этом исследования когнитивных свойств у прокрастинируемых не имеют структурного и системного характера, что, непосредственно, отражается на неопределенности отнесения тех или иных качеств к данному явлению.

Сложность изучения когнитивной структуры прокрастинации во многом обусловлена тем, что существующие исследования не раскрывают структурной организации системы когнитивных свойств у людей со склонностью к прокрастинации. Существующие методы корреляционного анализа заключаются в изучении взаимосвязи между двумя и более случайными величинами. Но для более целостной картины когнитивной природы прокрастинации необходимо определить ее степень структурной организованности, которая является важной и показательной характеристикой развитости когнитивных свойств у студентов. По мнению А.В. Карпова, «организованность является одним из механизмов обеспечения эффективной деятельности, положительные сильные корреляционные связи работают на объединение системы, то есть решают задачу ее интеграции, обеспечивая целостность, прочность и стабильность системы» (Карпов, 2014). Структурированность является одной из важнейших средств совершенствования системы в целом. Однако подобного анализа для оценки структуры когнитивных свойств людей с различной склонностью к прокрастинации не проводилось.

Следовательно, с учетом недостаточности текущих исследований данной проблемы, а также ее высокой актуальности, существует необходимость проведения эмпирического данного исследования.

Программа и методы исследования. Целью проведенного исследования является выявление уровня структурной организации когнитивных характеристик личности, склонной к прокрастинации. Для достижения данной цели были определены следующие задачи: формирование выборки, диагностика когнитивных характеристик, связанных с прокрастинацией, обработка и интерпретация полученных данных с использованием статистических методов.

Объектом исследования являются когнитивные характеристики студентов с различной склонностью к прокрастинации. Предметом исследования является структура когнитивных характеристик личности студентов с различной склонностью к прокрастинации. Исходя из поставленных целей и задач исследования, следует выдвинуть следующую гипотезу: для каждого уровня прокрастинации существует специфическая структурная организация корреляционных связей когнитивных характеристик.

В исследовании приняли участие 311 студентов в возрасте от 17 до 26 лет. Для диагностики когнитивных характеристик были использованы следующие методики: шкала общей прокрастинации К. Лэй, в адаптации О.С. Вендекер и М.В.Останиной; опросник рефлексивности А.В. Карпова; методика измерения ригидности (Айзенк); тест «Стремление к когнитивной закрытости»,

разработанный А. Круглянский (адаптация М. И. Ясина); методика диагностики иррациональных установок А. Эллиса; Мельбурнский опросник принятия решения (МОПР); методика самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан; опросник самоорганизации деятельности (ОСД), разработанный Е. Ю. Мандриковой; комплексный копинговый опросник (ККО) (М. Маккей, М. Скин, П. Фаннинг); шкала временного фокуса.

Анализ результатов исследования. В соответствии с данными, полученными по методике «Шкала общей прокрастинации» К. Лэй, все испытуемые были разделены на три группы. В первую группу вошли испытуемые с наиболее низким уровнем прокрастинации (НП), в вторую группу - со средним уровнем прокрастинации (СП), и наконец третью группу составили испытуемые с высоким уровнем прокрастинации (ВП).

Далее были составлены матрицы интеркорреляций, которые определялись отдельно для каждой группы испытуемых, на основании уже полученных результатов по шкале прокрастинации К. Лэй. На основе матриц, которые представляют собой графическое изображение сложных взаимосвязей, были построены структурограммы когнитивных свойств для каждой группы, отражающие общую структурную организованность исследуемых характеристик, а также наличие между ними значимых взаимосвязей.

Далее были подсчитаны индексы когерентности (ИКС), дивергентности (ИДС) и организованности структур когнитивных характеристик (ИОС). Индекс когерентности определяется путем суммирования положительных связей между компонентами структуры; индекс дивергентности – на основе суммирования отрицательных связей; индекс организованности – путем суммирования значений ИКС и ИДС. При суммировании числовых значений связей между элементами каждой из этих связей приписывается свой балл в зависимости от уровня значимости. Здесь учитываются связи, значимые при $\alpha = 0,01$ (им приписывается «весовой» коэффициент 2 балла) и при $\alpha = 0,05$ (им приписывается «весовой» коэффициент 1 балл). Полученные «веса» всей структуры суммируются, что дает значения указанных индексов.

Согласно полученным данным, можно утверждать, что у студентов с низким уровнем прокрастинации ИКС выше почти в два раза (167 против 94), чем у студентов с высоким уровнем прокрастинации, что свидетельствует о значительной интегрированности системы среди непрокрастинируемых. Все элементы структуры в данной группе имеют сильные взаимосвязи и могут функционировать с взаимным усилением. Индексы ИДС между этими группами (НП и ВП) отличаются (61 против 53), хотя и носят менее выраженный характер. Исходя из этого, можно заключить, что высокая организованность всей системы когнитивных свойств у групп испытуемых НП и ВП (228 против 147) детерминирована высокой интегрированностью элементов входящих в ее состав. Такие высокие показатели когерентности в группе с низким уровнем прокрастинации могут обеспечивать ее устойчивость и постоянство, но при этом ограничивать системную адаптивность и гибкость.

На основании полученных значений ИКС, ИДС и ИОС была произведена оценка зависимости структурной организации когнитивных характеристик от уровня выраженности прокрастинации.

Во-первых, общая динамика структурных индексов, характеризующих степень структурной организации когнитивных качеств при возрастании уровня прокрастинации, имеет свои особенности на каждом отдельном уровне.

Во-вторых, полученные данные дают основание констатировать, что структура когнитивных свойств студентов с высоким уровнем прокрастинации более дифференцирована, а связи элементов в структуре более рассогласованы, чем в структуре когнитивных качеств студентов с низким уровнем прокрастинации. Поскольку структура индексов первой группы (НП) в целом более развита, она характеризуется «большой мощностью». Объединение когнитивных качеств в организованную систему повышает потенциал как отдельного качества, так и их совокупности. За счет большей структурированности достигается эффект системности. Интеграция когнитивных характеристик в целостную структуру обеспечивает высокую сконцентрированность студентов на выполнении заданий.

В-третьих, все индексы в группе со средним уровнем прокрастинации имеют явную тенденцию к росту, тогда как индексы в группе с высоким уровнем прокрастинации имеют четко выраженную тенденцию к снижению. Это свидетельствует о том, что по мере возрастания уровня прокрастинации наблюдается сначала увеличение степени организованности структуры, а при дальнейшем развитии прокрастинации – ее резкое снижение. Такое возрастание степени организованности на среднем уровне прокрастинации может объясняться увеличением количества и тесноты корреляционных связей, свидетельствующим о том, что на данном уровне студенты испытывают перемены в мировоззрении, связанные с получением новых знаний и укреплением своей самооценки. Снижение степени структурной организации когнитивных свойств у лиц с высоким уровнем прокрастинации свидетельствует о формировании у них новой структуры когнитивных свойств, которая отличается низкой степенью организованности и эффективности.

Вследствие этого можно сделать вывод о том, что выраженное развитие прокрастинации в целом является негативной тенденцией для структурной организации когнитивных характеристик. Вместе с тем, пока невыясненным остается вопрос о роли структурной организации когнитивных характеристик на среднем уровне прокрастинации. Данное обстоятельство имеет под собой значительную основу для дальнейших исследований и определяет перспективы ее дальнейшей разработки.

Библиографический список

1. Карпов А. А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности. Ярославль : ЯрГУ, 2014. 272 с.
2. Карпов А. А. Обучаемость как детерминанта структурной организации метакогнитивных качеств личности // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. 2013. № 1. С. 78-87.
3. Карпов А. В. Психология сознания: метасистемный подход. Москва : РАО, 2011. 1088 с.
4. Карпов А. В. Разработка принципов психологической диагностики интегральных способностей // Способности и деятельность. Ярославль, 1989. С. 28-42.
5. Карпов А. А. Исследование структуры личностных качеств самоактуализирующейся личности // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. 2016. № 4. С. 138-141.

УДК 159.9

В.А. Толочек

РОССИЙСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ НА РУБЕЖЕ ТЫСЯЧЕЛЕТИЙ: «ДВЕ СТОРОНЫ МЕДАЛИ»

Аннотация. В статье представлен критический анализ состояния российской психологии на рубеже двух тысячелетий, в том числе - особенности Ярославской психологической школы. В множестве и многообразии разных процессов становления отечественной психологии выделены и анализируются несколько аспектов, в каждом из которых акцентируются как позитивные, так и негативные проявления и уже складывающиеся тенденции эволюции: 1. Методология и методологи. 2. Обособленность, «свой путь» и интеграция с мировой наукой. 3. Эмпирическая база: своеобразие, однообразие, узость. 4. Глобализация и локализация научной жизни. 5. Широко-узкое использование статистического аппарата. 6. Изучение новых феноменов при незыблемости авторитета старых теорий. 7. НИР и ННР: дистанции, разрывы, разделенность. 8. НИР и системотворчество. 9. Молодые ученые и эстафета знаний.

Ключевые слова: психология, научная дисциплина, методология, парадигмы, состояние, процессы, позитивные, негативные, тенденции развития.

V.A. Tolochek

RUSSIAN PSYCHOLOGY AT THE TURN OF THE MILLENNIUM: “TWO SIDES OF THE COIN”

Abstract. The article presents a critical analysis of the state of Russian psychology at the turn of two millennia, including the features of the Yaroslavl psychological school. In the multitude and variety of different processes of the formation of domestic psychology, several aspects are highlighted and analyzed, in each of which both positive and negative manifestations and already emerging trends of evolution are emphasized: 1. Methodology and methodologists. 2. Isolation, “your own way” and integration with world science. 3. Empirical basis: originality, monotony, narrowness. 4. Globalization and localization of scientific life. 5. Wide-narrow use of the statistical apparatus. 6. Study of new phenomena with the inviolability of the authority of old theories. 7. Research and development work: distances, gaps, separation. 8. Research and system creation. 9.

Young scientists and knowledge relay.

Keywords: psychology, scientific discipline, methodology, paradigms, state, processes, positive, negative, development trends.

Введение. В середине 1990-2000-х годов нередко можно было встретить резкие, острые и в то же время глубокие оценки разных аспектов нашей социальной действительности (Зинченко, 2003; Цымбурский, 2007 и др.), как и широкий обзор актуальных дисциплинарных проблем (Мазилов, 2017; Юревич, 2005 и др.). Полагая, что сложный период перестройки государства, его социальных институтов, ряда организаций, научных дисциплин, систем учета научной деятельности людей, интеграции ее результатов в практику еще далеко не завершен; что в осмыслении состояния дисциплины ограничиваться лишь описаниями наших достижений едва ли оправдано, как и упущенного. Равно как и в целом - отрицания нашей истории побед и поражений, трудов и достижений (что было характерно для начала 1990-х годов), - также малопродуктивно. О «взвешенных» оценках, об «объективной» позиции рефлексующего «наблюдателя» говорить также еще преждевременно. Поэтому наиболее конструктивным может быть открытое обсуждение актуальных процессов эволюции отечественной психологии как изначально амбивалентных, многовекторных, содержащих как позитивные тенденции, так и негативные.

Предложим нашу попытку анализа комплекса вопросов «*Российская психология на рубеже тысячелетий*» в двух плоскостях - в очевидно ценных, значимых, позитивных и, скорее, как сомнительных, неоднозначных или даже негативных проявлений современных тенденций развития науки за последние два десятилетия (после выхода из состояния «шоковой терапии», организованной для россиян в 1990-х годах). Быть может, именно такая рефлексия позволит если не управлять, то хотя бы избегать усиления нежелательных тенденций, притормаживать их, купировать их проявления по мере возможного. *Цель работы:* участие в открытой дискуссии о состоянии российской психологии на рубеже второго и третьего тысячелетий. *Методы:* включенное наблюдения, трудовой метод (по И.Н. Шпильрейну).

1. Методология и методологи. Масштабный кризис государства, его институтов, состояния гуманитарных дисциплин побудил всех мыслящих людей - в первую очередь философов, социологов, психологов, экономистов, правоведов, - к радикальным переоценкам, к развернутой рефлексии, открытым дискуссиям о нашем прошлом, настоящем и будущем. С одной стороны, во многом инициированная извне смена научных парадигм, моделей, алгоритмов деятельности, ценностных ориентиров, с другой - ставшими возможными открытые и острые высказывания специалистов, появившиеся радикальные и «прорывные» работы создавали благоприятную почву для перехода на новые качественные уровни работы в гуманитарных дисциплинах (наш анализ ограничивается только этой сферой и конкретно - эволюционными процессами в психологии). За последние два десятилетия появились обстоятельные труды философов, психологов-методологов (Мазилов, 2017; Мазилов, 2020; Корнилова, Смирнов, 2006; Степин, 2000; Юревич, 2005 и др.).

Это были серьезные разработки, ценные продвижения, предлагающие охваты разных дисциплинарных проблем в целом. Но вместе с тем складывается впечатление, что работы наших методологов и философов по-прежнему имеют незначительный эффект (судя по работам полевых исследователей), как и в советский период. Складывается впечатление, что между продвижением

наших методологов науки и освоением новых рубежей полевыми работниками остается какой-то «зазор», есть какие-то неявные барьеры, не позволяющие активно интегрировать достижения тех, кто «видит горизонты науки». Предположительно это связано с дискретностью четырех уровней методологии (см. обзоры: Мазиллов, 2020; Корнилова, Смирнов, 2006; Юревич, 2005 и др.). Внимание философов и методологов объяснимо концентрируется на первых двух уровнях; освоение третьего и четвертого ложится на представителей отдельных научных специализаций, но чаще остается без должной разработки. Это возможно и необходимо; именно «методология снизу» (по В.А. Мазиллову) способна поддержать цельность и мощь методологической поддержки. В качестве примера самой возможности решения таких задач полевыми исследователями, специализирующимися в отдельных областях, сошлемся на наш скромный опыт (Толочек, 2021а; Толочек, 2021б; Толочек, 2001в; Толочек, 2001г).

2. Обособленность, «свой путь» и интеграция с мировой наукой. Разрушение и преодоление «железного занавеса» в прямом и в переносном смысле, явное стремление и реальные попытки интеграции, единичные опыты действительной организационной и содержательной интеграции некоторых россиян с деятельностью наших коллег, с «тендерами» мировой наукой конечно дали и дают мощный и широкий позитивный эффект. Так, например, с конца 1980-х годов мы стали открывать новые формы - учебников, сборников, монографий, научных журналов, систем учета научных трудов и их статуса в профессиональной среде. Мы открыли плеяды глубоких, интересных, но нам малоизвестных в полном формате книг и статей выдающихся ученых, творивших в продолжении XX ст. Это мощный поток книг не раз переиздавался разными издательствам и таким образом становился доступным широкой аудитории. Это было потрясением, мотивирующим россиян на более широкое и глубокое понимание дисциплинарных проблем, более точную формулировки задач, более корректное выделение предмета, организацию исследования и представления результатов исследования; в целом - готовности лучше понимать содержание социального запроса, потенциала психологического инструментария, «состояния вопроса», более чутко реагировать на ситуацию исследования.

Но реликты того минувшего поклонения Западу сохраняются до настоящего времени. Так, более ценным во всех отношениях считаются научные публикации не в отечественных, а в зарубежных журналах (которые большинство россиян не читает); повсеместно появляются жесткие установки менеджеров вузов на учет только таких публикаций; это и проведение квази-международных конференций, участие в которых «идет в зачет» преподавателей и научных сотрудников, тогда как российских - нет (как априори малоценных).

С одной стороны, внимание к достижениям зарубежных коллег дало нам открытие новых алгоритмов, способствовало большей открытости и готовности к интеграции, с другой, порождало стремление следовать исключительно в фарватере зарубежных исследований (только оттуда оправдано брать темы НИР, только там видится передовой фронт научной деятельности). Так, одним из важных моментов становления нового качества научной деятельности можно считать новую культуру разработки научного инструментария. Но складывается впечатление, что разработки новых авторских методик и адаптация зарубежных методик уже становятся самоцелью. Не очевидно, что оправдано неограниченное продуцирование новых и новых методик без их параллельной систематизации. Так, например, в литературных источниках можно найти не менее четырех разных вариантов русскоязычной адаптации «Большой пятерки» (включающих от 10 до полутора сотен пунктов) без каких-либо ссылок на аналогичные версии.

К разряду «модных» тем НИР можно относить темы выгорания, ресурсов, качество жизни, качество трудовой жизни, несколько десятилетий разрабатываемых нашими зарубежными коллегами, по-существу их повторяющих, воспроизводящих те же технологии исследования. Но сравнительно редко можно видеть в продолжении многих лет последовательное продвижение в разработке проблем с «российским лицом», точнее - спектра взаимосвязанных вопросов, сопряженных с нашей действительностью. Одно из немногих исключений - работы представителей Ярославской психологической школы (Карпов, 2021а; Карпов, 2021б; Карпов, 2021в; Карпов, 2015; Карпов, Чемякина, 2020; Карпов, Карпов, Чемякина, 2022; Кашапов, 2006; Кашапов, 20017; Мазиллов,

2017; Мазиллов, 2020; Поваренков, Слепко, Цымбалюк, 2019; Слепко, Поваренков, 2019; Шадриков, 2013; 2022 и др.). Можно предполагать, что именно такая концентрация активности команды исследователей, включающей ученых разного возраста и опыта, прямо и неявно координируемая общность методологических позиций при параллельном постоянном развитии методологии, регулярных научных форумах, а также - надежные издания содержательных сборников трудов, широкая география участников, представителей разных научных школ, создает благоприятную почву для роста профессионализма как зрелых ученых, так и молодых.

3. Эмпирическая база: своеобразие, однообразие, узость. На протяжении трех десятилетий, первоначально вследствие объективных условий, позже, видимо, инерции, остается крайне зауженной эмпирическая база наших работ. Обычно это учащиеся средних школ, студенты вузов. Такая доступная платформа, с одной стороны, облегчает сбор эмпирического материала, с другой - имеет ряд негативных следствий: де-факто подмена проблематики, необоснованное расширение выводов, искусственное и гипертрофированное подчеркивание научной новизны и теоретической значимости проведенного обследования. Так, например, предпочтение школьниками учебных предметов (по опросникам Е.А. Климова, Дж. Холланда и др., разработанных в середине XX ст.) трактуется как выбор профессии; представления студентов о карьере - как поведение специалистов на рынке труда (и подобное встречается даже в проектах ведущих ученых, представляемых на конкурс наших научных фондов).

4. Глобализация и локализация научной жизни. Отметим как неоднозначное явление и явно обозначающиеся закрытые «круги» цитирования литературных источников. Да, верно, при множестве параллельных и сходных НИР автору статьи можно ограничиваться выделением немногих типичных работ. Но только лишь цитирование трудов лидера своей научной школы и принадлежащих к ней, замалчивание и игнорирование публикаций «чужих», едва ли можно считать позитивным явлением. Отметим и экстенсивный рост числа научных журналов, наличие у крупных институтов и вузов (ИП РАН, ПИ РАО, МГУ, ЯрГУ, ВШЭ и др.) 2-3-4 и более, де-факто ставших своими, «карманными журналами», что делает эти организации «самодостаточными» во многих отношениях, облегчая проведение публикаций своим сотрудникам. Однако не очевидно, что уже в обозримом будущем останется несомненным благом для дисциплины в целом то, что в настоящем облегчает жизнь отдельных персон и организаций.

Выделим как отдельную проблему сложившуюся технологию научных публикаций. Несколько изменив известный тезис («Москвичей испортил жилищный вопрос»), можно было бы сказать «Психологов испортил РИНЦ». Не стану развивать и задерживаться на этом вопросе. Упомяну лишь о своеобразии сложившихся статусов автора и рецензента. Написание статьи занимает 1-6 мес., ее прочтение - 10-30 мин. И при этом типичная пропорция рецензий такова: менее 20% конструктивные, направляющие поиски автора, содействующие уточнению его аргументации, понятийного аппарата и не менее 30% - разгромные, оскорбительные («Автор не знает ... автор не понимает ... автор не учитывает...»). Да, каждый автор чего-то не знает, что-то не понимает, не все можно учесть при подготовке ординарной статьи для ординарного журнала. Но какова роль журнала в профессиональной эволюции ученых? Отсекать, осаживать, проводить искусственный отбор между «своими» и «чужими»? Поощрять откровенное хамство анонимов? Итак, с одной стороны, разгромные отповеди анонимных рецензентов, с другой - своеобразная научная смелость: едва ли можно найти статьи с критическим анализом концепций здравствующих авторитетных ученых.

5. Широко-узкое использование статистического аппарата. В последние годы сложились несколько типовых вариантов обработки данных. Общепринятой нормой стало использование немногих методов параметрической статистики (t-сравнение, корреляционный и факторный анализ); много реже - других. Но едва ли найдется работа, в которой автор выходит в мета-позицию и отмечает все возможности и ограничения используемого им математического аппарата.

В отношении содержания результатов исследования отметим, что, как правило, в выборе статистического аппарата, в описании результатов отсутствуют «поправки», которые могут быть и должны быть внесены при соотнесении базовой концепции с предварительной рабочей гипоте-

зой, с ее коррекцией вследствие полученных данных. Возможности и ограничения выборки и полученного массива данных, потенциала избранного статистического аппарата обычно не упоминаются и, видимо, не рассматриваются. Часто отсутствуют упоминания базовых эмпириков, не приводится описательная статистика. Полученные факторные структуры выступают основой «теорий». Но с чем они сравниваются? Что опровергают? Они радикально корректируют концепции здравствующих и ушедших авторитетных ученых, указывают на допущенные ими ошибки?

Редукция множества ранее разделенных промежуточных операций подготовки и проверки эмпирического материала для его статистического анализа исследователем, благодаря удобным стандартным статистическим пакетам и быстрдействию персонального компьютера формируют феномен, аналогичный «клиповому мышлению» подростков.

6. Изучение новых феноменов при незыблемости авторитета старых теорий. Критичный теоретико-методологический анализ «состояния вопроса» - большая редкость (несмотря на то, что такой раздел обязателен даже в кандидатских диссертациях). Он просто замещается перечислением множества фамилий, нередко - без хронологии, без выделения имен ученых, внесших наибольший вклад в разработку проблемы. Так, например, открытым вопросом психологии малых социальных групп назовем меру эвристичности предложенных концепций. Представим оценку одного из ведущих специалистов – «многие теории не позволяют предположить существование каких-то пока не известных науке групповых явлений, исчерпали свои внутренние возможности и, соответственно, не получили дальнейшего развития» (Сидоренков, 2018, с. 37). Добавим, что в периодически переиздаваемых трудах ведущих специалистов на протяжении нескольких десятилетий сохраняется та же классификация социальных групп, предложенная 30-50 лет назад (Андреева, 1980 - 2005; Парыгин, 1969 - 2003; Tajfel, 1974; Tajfel, Turner, 1986; Tajfel, Turner, 2004; Turner, Reynolds, 2012 и др.). Ничего не изменилось за полвека?.. Аналогична ситуация с проблематикой профессиональной карьеры и многих других - как знаки неизменности доминирующих в середине XX ст. парадигм (согласно Т. Куну). И можно считать исключением из правил, когда развитие НИР сопровождается разработкой методологии изучения уникального класса объектов. Если исходить из того, что фундаментальные научные теории создаются не в процессах возрастания фактографической базы дисциплины, а в процессах интеграции концептуального знания (т.е., множества альтернативных концепций), то разработки частно-дисциплинарных средств решения задач, ориентированных на специфический класс таких задач, должно признать чрезвычайно ценными предпосылками качественного развития знания.

7. НИР и ННР: дистанции, разрывы, разделенность. При нарастающем объеме научных публикаций перспективы решение актуальных научно-практических задач остаются неопределенными; за редким исключением (Карпов, 2021а; Карпов, Чемякина, 2020; Кашапов, 2006; др.) они не просматриваются, не выделяются, не обсуждаются. Даже в научно-квалификационных работах (т.е., в тех, где соискатель ученой степени должен представить свою состоятельность как зрелый профессионал в области человеческих отношений, способный решать широкий круг научных и практических задач), в диссертациях и авторефератах практическая значимость обозначается так - «материалы диссертационного исследования могут использоваться в чтении учебных курсов» (всего лишь). По аналогии с «чистой математикой» такую экстраполяцию «теории» можно было бы назвать «чистой психологией». К слову, согласно реплике Бертрана Рассела, „Чистая математика - это такой предмет, где мы не знаем, о чем мы говорим, и не знаем, истинно ли то, что мы говорим.“ Полагаю, без аргументированной перспективы выхода результатов научного исследования на варианты решение научно-практических задач наша дисциплина выглядит «бледно», а ее новые «кадры высокой квалификации» - не способными решать актуальные социальные задачи.

8. НИР и системотворчество. В последнее десятилетие все чаще ключевым понятием диссертаций на соискание ученой степени доктора наук стало понятие «концепция» («Концепция АВС», «Концепция ВСД», «Концепция СДЕ» и т.п.). Другими словами, предметом квалификационной работы выступает уже не фрагмент проявления психического как данности, а фрагмент его авторского видения соискателем высшей ученой степени. Замечу, что защита такой диссертации открывает соискателю все пути карьерного продвижения в научных и учебных организациях...

Сопряженной с концептуализмом выступает практика предложения авторской версии системного подхода, системы. После трех десятилетий священного трепета психологов перед понятием «система» (все объясняющим), прилежной трансляции положений ОТС (*общей теории систем*) и теории функциональных систем П.К. Анохина (разрабатываемой на моделях *организма животных и человека*) на описания *психических явлений*, психологи освоили алгоритм ее комбинаторики. Уже не только ученые 1-го эшелона, но и 2-го и 3-го активно представляют свои авторские системы. Лавина гетерогенных системных версий, экспликации психического как «системы» крайне редко встречает критические оценки (Зинченко, 2003; Карпов, 2015). Заметим, что понятие «система» выступает, по существу, идеализацией, ИТО - «идеальным теоретическим объектом» (по В.С. Степину, 2000). И такие конструкты - авторские версии психологических систем - могут иметь эвристический потенциал лишь при интеграции предлагаемых идеализаций в единой фундаментальной теории, выступая ее компонентами. Как правило, попытки соотношений авторской версии «системы» даже с ближайшими аналогами не предпринимаются, не обозначаются, не обсуждаются. Но если «система» - концепт, не образующий целостность, не проясняющий множество взаимосвязанных интра- и интерсистемных явлений, - он не служит развитию дисциплины. Если множества разных системных подходов и версий системы - лишь конгломерат, авторская экспликация частного проявления психического без его согласования с окружением, со средой (т.е., метасистемой), если системный подход представляет версию системы, подкрепленной крайне ограниченным эмпирическим материалом, он и она - «холостые выстрелы», едва ли что-то объясняющие и проясняющие.

Парадоксально, но никто из авторов психологических систем не презентует их как частные, специфические, отражающие лишь отдельные возможные описания отдельных объектов исследования. Обобщая положение дел, перефразируя известную метафору, можно сказать - «Бедная, бедная психология. Сначала она...» обходилась без «систем», потом удовлетворялась механистическими схемами, а затем стала тонуть в них...

9. Молодые ученые и эстафета знаний. Разрыв поколений ученых, образовавшийся в 1990-2000-х, стал нашей серьезной бедой надолго. Оскорбительно низкая оплата труда преподавателей и научных сотрудников, платные аспирантура и соискательство, создают весьма туманные перспективы для молодежи, почти исключая саму возможность их активного, дерзкого и решительного вступления в профессию. В то же время молодые ученые (лица до 39 лет, которые физически уже могут иметь детей и внуков) в разных отношениях представляются как самая приоритетная профессиональная группа. После трех десятилетий небрежения наукой и прозябания ученых государство стало компенсировать грубые упущения расширением возрастного периода условно называемых «молодые». Например, в требованиях к проектам на конкурсы РНФ доля молодых членов ВТК должна оставлять не менее 50% от общего состава, которым должно обеспечить выплату вознаграждения не менее 35% лишь за то, что люди не достигли 40 лет; для не достигших рубежа «недоросль/взрослый» организуют особые, с пониженной «планкой», научные конференции. Должно ли понимать всех молодых людей (т.е., не достигших 40 лет) как лиц с «пониженной социальной ответственностью» при гиперответственности стареющих профессоров? (Напомню, полная юридическая ответственность человека в России наступает с 18 лет, а полная научная - с 40, как следует из периодизации жизни ученых).

Искусственное омоложение научных кадров напоминает некоторые фрагменты истории СССР. (Так, например, Е.М. Тяжелников - Первый секретарь ЦК ВЛКСМ в конце 1977 года - за несколько месяцев до своего 50-летия - был спешно переведен на работу в ЦК КПСС, чтобы предупредить поток поздравлений с юбилеем от региональных организаций молодежи. В первой половине 1980-х - «эпохи похорон» - три генеральных секретаря ЦК КПСС один за другим оставили «руль управления» государством. Запоздалое частичное омоложение органов власти уже не остановило губительную тенденцию развала государства...). С одной стороны, общее старение корпуса профессоров, с другой - искусственное смещение возрастных границ молодости, при разрывах поколений ученых, едва ли оправдано. Более конструктивными мерами видится не создание теп-

личных условий для отдельных групп ученых, а, например, проведение ряда регулярных всероссийских конкурсов и награждение первой десятки лауреатов (денежные премии должны быть адекватными нашей реальности), а не 1-3 человек.

Заключение. На протяжении более пяти десятилетий в Ярославле проходит своеобразный естественный эксперимент, одним из результатов которого стало появление Ярославской психологической школы. Здесь регулярно проводятся широкие, масштабные, последовательные циклы исследований с мощным методологическим сопровождением. Это живой пример, где утвердился «необходимая и достаточная» мера консолидации и интеграции ученых и практиков, поддерживается широкий спектр научных тем и изучаемых моделей деятельности в связи с реальной практикой, где молодежь быстро входит в дело, включается в разные проекты и имеет заметные результаты. Можно полагать, что именно такое сочетание целенаправленного организуемых лидерами условий и способствует успешному развитию как отдельных ученых, так и научной школы в целом. Феномен Ярославской психологической школы может служить образом конструктивной эволюции научного сообщества даже в кризисных социальных ситуациях (в периоды «шоковой терапии», «текучей современности», «цивилизационного слома», «кризиса культуры»).

Библиографический список

1. Зинченко В. П. Преходящие и вечные проблемы психологии // Труды Ярославского методологического семинара (методология психологии). Том 1. / Под ред. В.В. Новикова (гл. ред.), И.Н. Карицкого, В.В. Козлова, В.А. Мазилова. Ярославль : МАПН, 2003. С. 98-134.
2. Карпов А. А. Теория и практика психологического анализа деятельности. Ярославль : Филигрань, 2021а. 316 с.
3. Карпов А. А. Филогенетическая эволюция психики. В 2 томах. Т. II. Метасистемный подход. Ярославль : Филигрань, 2021б. 376 с.
4. Карпов А. А. Филогенетическая эволюция психики. В 2 томах. Т. I. История и этапы. Ярославль : Филигрань, 2021в. 456 с.
5. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5 т. Т. 1: Метасистемный подход. Москва : РАО, 2015. 546 с.
6. Карпов А. В. Понятие профессионально-негативных качеств личности / А. В. Карпов, А. В. Чемякина // Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы: сборник материалов Всероссийской научной конференции. ЯрГУ, 8–10 октября 2020 г. / отв. ред. А. В. Карпов. Ярославль : ЯрГУ; Филигрань, 2020. С. 158-162.
7. Карпов А. В. Специфика структурной организации метакогнитивных компонентов рефлексивности / А. В. Карпов, А. А. Карпов, А. В. Чемякина // Российский психологический журнал. 2022. Т. 19. № 1. С. 127-142.
8. Кашапов М. М. Психология творческого мышления профессионала. Москва : ПЕР СЭ, 2006. 688 с.
9. Кашапов М. М. Психология творческого мышления. Москва : ИНФРА-М, 2017. 436 с.
10. Корнилова Т. В. Методологические основы психологии / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 320 с.
11. Мазилев В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.
12. Мазилев В. А. Предмет психологии. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 175 с.
13. Поваренков Ю. П. Системогенез деятельности профессионала / Ю. П. Поваренков, Ю. Н. Слепко, А. Э. Цымбалюк. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. 162 с.
14. Слепко Ю. Н. Психология учебной деятельности школьника: Системогенетический подход / Ю. Н. Слепко, Ю. П. Поваренков. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. 263 с.
15. Сидоренков А. В. Психология малой группы: методология и теория. Москва : Юрайт, 2018. 185 с.
16. Степин В. С. Теоретическое знание. Москва : Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
17. Толочек В. А. Психология труда. Санкт-Петербург : Питер, 2021а. 496 с.
18. Толочек В. А. Технологии профессионального отбора. Москва : Юрайт, 2021б. 253 с.

19. Толочек В. А. Методы и методология полевых исследований: открытые вопросы. Часть 1 // Ярославский педагогический вестник. 2021в. № 2 (119). С. 69-79.
20. Толочек В. А. Методы и методология полевых исследований: открытые вопросы. Часть 2 // Ярославский педагогический вестник. 2021г. № 3 (120). С. 72-86.
21. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. Москва : ИП РАН, 2013. 386 с.
22. Шадриков В. Д. Системогенез ментальных качеств человека. Москва : ИП РАН, 2022. 287 с.
23. Цымбурский В. Л. Остров Россия. Геополитические и хронополитические работы. 1993-2006. Москва : РОССПЭН, 2007. 544 с.
24. Юревич А. В. Психология и методология. Москва : ИП РАН, 2005. 312 с.
25. Tajfel H. Intergroup behavior, social comparison and social change. Unpublished Katz-Newcomb lectures, University of Michigan, Ann Arbor, 1974.
26. Tajfel H. The social identity theory of intergroup behavior / H. Tajfel, J. Turner // Psychology of intergroup relations / Eds. S. Worchel, W. Austin. Chicago : Nelson-Hall, 1986. Pp. 7-24.
27. Tajfel, H. The Social Identity Theory of Intergroup Behavior / H. Tajfel, J. C. Turner / In J. T. Jost, J. Sidanius (Eds.). Political psychology: Key readings Psychology Press, 2004. Pp. 276-293.
28. Turner J. C. Self-categorization theory / J. C. Turner, K. J. Reynolds / In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, E. T. Higgins (Eds.). Handbook of theories of social psychology. 2012. Pp. 399-417.

УДК 159.9

А.С. Турчин

ОТНОШЕНИЕ К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИЛИ МАСТЕРСТВО ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ ВАЛЕРИЯ АЛЕКСАНДРОВИЧА ЗОБКОВА

Аннотация. Приводится краткая биография - творческий путь Валерия Александровича Зобкова - основателя Владимирской психологической школы. Отмечается вклад В.А. Зобкова в психологическую науку на основных этапах его творческой жизнедеятельности, включая этап «сегодняшнего дня»: типология отношений учащихся к деятельности, Я-отношение к отношению, регуляция отношения, генезис отношения и проч. Сообщается о проводимых конференциях, учениках, значимых публикациях Валерия Александровича. В библиографическом списке приводится список основных трудов Валерия Александровича Зобкова.

Ключевые слова: В.А. Зобков, психология отношений, Владимирская школа психологии, отношение у жизнедеятельности.

A.S. Turchin

ATTITUDE TO LIFE OR MASTERY OF PSYCHOLOGICAL ATTITUDES OF VALERY ALEXANDROVICH ZOBKOV

Abstract. A brief biography is given - the creative path of Valery Alexandrovich Zobkov - the founder of the Vladimir Psychological School. Contribution V.A. Zobkov in the psychological science at the main stages of his creative life, including the stage of "today": a typology of students' relationships with activity, I am related to attitude, regulation of attitude, genesis of attitude, etc. It is reported about the conferences held, students, significant publications by Valery Alexandrovich. The bibliography contains a list of the main works of Valery Aleksandrovich Zobkov.

Keywords: V.A. Zobkov, psychology of relations, Vladimir School of Psychology, attitude in life.

Доктор психологических наук профессор Владимирского государственного университета Владимир Александрович Зобков относится к числу авторитетных ученых, во многом определяющих тот высокий уровень, который характерен для развития педагогической психологии в Центральном регионе современной России.

Путь В. А. Зобкова в психологическую науку пролегал через практику тренерской работы и собственный опыт спортивной деятельности легкоатлета десятиборца. Проблемы спортивной психологии: мотивация спортивной деятельности, саморегуляция психических состояний, эмоционально-волевые установки - «хочу», «могу», «надо» и т. п. пробудили у Валерия Александровича научный интерес, в развитии которого ведущую роль сыграл его научный руководитель, наставник и друг - профессор Олег Васильевич Дашкевич. В 1982 году В.А. Зобков защищает кандидатскую диссертацию по психологии на тему «Мотивация и саморегуляция юного спортсмена как фактор подготовки к соревновательной деятельности». Защита проходила в Москве, в институте общей и педагогической психологии АПН СССР.

Продолжая разрабатывать психологические аспекты становления молодых спортсменов, Валерий Александрович выходит на возрастной период, в котором закладывается отношение к физической культуре и здоровому образу жизни - младший школьный возраст - на вопросы отношения младших школьников к физической культуре и спорту. Впоследствии психология отношений предопределила весь творческий путь Валерия Александровича. Работая с 1987 года в филиале Волгоградского института физической культуры, в г. Набережные Челны, Валерий Александрович осуществляет научно-исследовательскую деятельность, следствием которой является защита докторской диссертации по педагогической психологии в Московском педагогическом государственном университете им. В.И. Ленина, в 1993 году. Научным консультантом выступил О.В. Дашкевич. Тема диссертации «Психология отношения и личности учащегося», изданная в дальнейшем в форме монографии выступает одной из его самых цитируемых работ.

Начало 90-х годов XX-го столетия связано с кризисным периодом в жизни Российского общества. В этот период особую актуальность приобретают вопросы регуляторных психологических механизмов, обеспечивающих раскрытие потенциальных возможностей личности в деятельности, стимуляции ее внутренней и внешней активности, что, в свою очередь, является важнейшим фактором воспитания гармонически и всесторонне развитого человека. Обозначенные проблемы приобретают особую значимость для детей и учащейся молодежи в период целостной перестройки народного образования, где основное внимание в учебно-воспитательной деятельности обращено на повышение творческой активности личности, на формирование у нее ответственного отношения к учебной деятельности, к порученному делу, высокого уровня сознательности.

Валерий Александрович показывает существование нескольких типов отношения учащихся к деятельности: в младшем школьном возрасте: а) с активно-положительным и б) с пассивно-положительным типом отношения к деятельности; в подростковом, старшем школьном и студенческом возрасте а) с социально-адекватным типом и б) с социально-неадекватным типом, включающим подгруппы учащихся: 1) с избирательно-положительным, 2) с пассивным, 3) с несформированным, 4) с негативным отношением к деятельности. Выявляет, что существует оптимальный уровень уверенности в успехе, свойственный социально-адекватному типу отношений личности - обучающимся с адекватной самооценкой - $67 \pm 3\%$.

Одним из инструментов, позволивших психологически обосновать представленную типологию стала разработанная Валерием Александровичем методика МСО - «Мотивационно-самооценочный опросник» - психодиагностический инструмент, позволяющий всецело охарактеризовать самооценку обучающегося, мотивационную направленность личности и дать характеристику отношениям учащихся.

С 1994 года В.А. Зобков переезжает в г. Владимир и становится, без всякого сомнения, основателем Владимирской школы психологии отношений. Будучи заведующим кафедрой общей и педагогической психологии Владимирского педагогического университета (ныне присоединенного к Владимирскому государственному университету имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых) Валерий Александрович организует факультет психологии. При нем появляется очная форма подготовки психологов, активно развивается очно-заочная форма, открывается аспирантура. По всем «фронтам» ведется подготовка психологов: ученых и практиков, хорошо известных как во Владимирской области, так и за ее пределами.

С 2001 года по настоящее время Валерий Александрович проводит конференции по психологии отношений. Сначала межрегиональные, затем Всероссийские и Международные, найдя в

этом поддержку Института психологии РАН в лице Анатолия Лактионовича Журавлева. На конференции собираются известные ученые со всей России. Завязываются теплые научные и дружеские отношения с центрами научной психологии в Костроме (КГУ), Иваново (ИВГУ), Ярославле, Москве, Казани.

Центральным, в научной деятельности Валерия Александровича становится отношение человека к жизнедеятельности, рассматриваемое им через триединство отношений человека: отношения к себе, другим людям и деятельности. В 2016 году Валерий Александрович публикует монографию «Психология отношения человека к жизнедеятельности». В ней он вводит понятия «Я-отношение», которое определяет, как отношение личности к своим отношениям: «Реализуя триаду - деятельность/личность/отношение - мы формируем Я-отношение к отношению».

Далее выходит в свет множество монографий и учебных пособий, центральными из которых становятся «Генезис отношения человека к жизнедеятельности» и «Генезис отношения человека к себе». В последней В.А. Зобков поднимает один из центральных вопросов возрастной психологии, связанный со становлением самосознания ребенка - отношения к себе на раннем и дошкольном этапах возрастного развития; рассматривает особенности воспитания триединства «хочу, могу, надо», раскрывает формирование «Я-отношения» как личности, так и субъекта.

Валерий Александрович подготовил 27 кандидатов психологических наук как их научный руководитель, активно поддерживал и помогал в научном становлении другим Владимирским ученым-психологам.

Еще одной из центральных научных проблем Валерия Александровича, нашедшая отражение в работах его учеников, явилась проблема регуляторных компонент отношения учащихся к деятельности.

В.А. Зобков - пример акме-профессионала, творца, создателя гармоничных отношений. Ученый, психолог, педагог, наставник, друг! Заслуги В.А. Зобкова отмечены и на государственном уровне: «Почетный работник высшего образования РФ», «Заслуженный работник высшей школы РФ».

Продуктивности и глубине научной мысли, педагогического таланта можно позавидовать. Достаточно взглянуть на выпущенные им за последние несколько лет, включая 2023 год, книги: «Методология личностного развития», «Педагогическая деятельность и личность педагога», «Психология понимания в сказкотерапии», «Психология развития и воспитания отношения человека к другим людям» и др.

По сей день Валерий Александрович выступает локомотивом научной психологии во Владимире, ее символом и опорой для множества поколений сложившихся психологов и сегодняшних студентов и аспирантов.

Библиографический список

1. Зобков В. А. Психология отношения и личности учащегося. Казань : Издательство Казанского университета, 1992. 156 с.
2. Зобков В. А. Генезис отношения человека к жизнедеятельности. Владимир, 2016. 97 с.
3. Зобков В. А. Психология отношения человека к деятельности: теория и практика. 2-е издание, исправленное и дополненное. Владимир : Транзит-ИКС, 2016. 251 с.
4. Зобков В. А. Генезис отношения человека к себе. Владимир : Калейдоскоп, 2018. 172 с.
5. Зобков В. А. Методология личностного развития. Москва : Юрайт, 2020. 172 с.
6. Зобков В. А. Психология понимания в сказкотерапии. Москва : Юрайт, 2020. 154 с.
7. Зобков В. А. Психология развития и воспитания отношения человека к другим людям. Москва : Юрайт, 2021. 175 с.
8. Зобков В. А. Педагогическая психология / В. А. Зобков Е. В. Пронина. Москва : Юрайт, 2021. 261 с.
9. Основатели Российской психологии XX-XXI века. Зобков Валерий Александрович: Ученый национального масштаба. Лидер Владимирской психологической школы. Созидатель конструктивных отношений. Юбилейный выпуск / Составитель и редактор Н. П. Фетискин. Кострома : Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. 39 с.

Е.Н. Холондович

ВНУТРЕННИЕ И ВНЕШНИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО КОЛЛЕКТИВА НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛАБОРАТОРИИ ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИИ И ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ИП РАН (1990-2010 ГГ.)

Аннотация. В статье представлен анализ влияния внутренних и внешних факторов (логико-научные, персоналистические, социальные) на развитие научного коллектива на примере деятельности лаборатории истории психологии и исторической психологии ИП РАН в период 1990-2010-е гг. Деятельность коллектива представлена в процессуально-динамическом ключе: показана научная (теоретико-методологические и методические разработки, анализ тематики научно-исследовательской работы сотрудников, работа в области историографии психологии), редакционно-издательская, педагогическая деятельность, коммуникативные взаимодействия по популяризации отечественной психологии, архивная работа. Показано, что социальный фактор оказал влияние на динамику проблематики исследований и выделение исследований по исторической психологии как ведущего в деятельности лаборатории в 2000 г. Внутренние факторы (логико-научные и персоналистические аспекты) имели ключевое значение в развитие методологии и теории истории психологии в коллективе, а также повлияли на методические разработки, подготовку научных кадров, внедрение результатов деятельности коллектива в практику и в целом способствовали популяризации отечественной психологии. Показано, что лаборатория истории психологии и исторической психологии ИП РАН в 1990-2010 гг. стала ведущим центром по изучению истории отечественной психологии в России.

Ключевые слова: история психологии, историческая психология, лаборатория истории психологии и исторической психологии, ИП РАН, научный коллектив, детерминация науки, научная программа, целостный подход в истории психологии, процедура психолого-исторической реконструкции, подготовка научных кадров, В.А. Кольцова, лидер научного коллектива.

E.N. Kholondovich

INTERNAL AND EXTERNAL FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF A SCIENTIFIC TEAM USING THE EXAMPLE OF THE ACTIVITIES OF THE LABORATORY OF THE HISTORY OF PSYCHOLOGY AND HISTORICAL PSYCHOLOGY OF THE IP RAS (1990-2010)

Abstract. The article presents an analysis of the influence of internal and external factors (logical-scientific, personalistic, social) on the development of the research team on the example of the activities of the Laboratory of the history of psychology and historical psychology of the IP RAS in the period 1990-2010. The team's activities are presented in a procedural and dynamic way: scientific (theoretical, methodological and methodological developments, analysis of the subjects of research work of employees, work in the field of historiography of psychology), editorial and publishing, pedagogical activities, communicative interactions to popularize domestic psychology, archival work are shown. It is shown that the social factor influenced the dynamics of research issues and the allocation of research on historical psychology as the leading activity of the laboratory in 2000. Internal factors (logical-scientific and personalistic aspects) were of key importance in the development of methodology and theory of the history of psychology in the team, as well as influenced methodological developments, training of scientific personnel, the introduction of the results of the team's activities into practice and generally contributed to the popularization of domestic psychology. It is shown that the Laboratory of the history of psychology and historical psychology of the IP RAS in 1990-2010 became the leading center for the study of the history of domestic psychology in Russia.

Keywords: history of psychology, historical psychology, laboratory of the history of psychology and historical psychology, IP RAS, research team, determination of science, scientific program, holistic approach in the history of psychology, procedure of psychological and historical reconstruction, training of scientific personnel, V.A. Koltsova, leader of the research team.

Системное историко-психологическое исследование организации и развития психологической науки требует обращения к процессуально-динамическим, логико-научными, персоналистическими и социальными аспектам. На это указывают в своих работах В.А. Кольцова, О.А. Артемьева и др. Так В.А. Кольцова настаивает на необходимости их изучения для наиболее полной реконструкции психологического познания, не только с фиксацией на его конечном продукте, но и с выявлением его динамики, детерминант развития и т.п. (Кольцова, 2008; Кольцова, 2004). Причем детерминанты развития научной деятельности, например О.А. Артемьева, разделяет на внешние и внутренние. Внешними детерминантами являются социальные факторы, внутренними – логико-научные и персоналистические (Артемьева, 2022).

В настоящее время все больший интерес историков психологии вызывает история становления и развития научных организаций и различных коллективов наряду с научными направлениями, школами, историей научных идей и разработок отдельных ученых (О.А. Артемьева, В.И. Белопольский, А.Л. Журавлев, А.А. Костригин, О.Е. Серова, Е.Н. Холондович и др.) (Артемьева, 2022; Белопольский, 2022; Белопольский, 2023; Серова, 2023; Холондович, 2023). Таким научным коллективом является лаборатория истории психологии и исторической психологии ИП РАН. Наиболее интенсивное развитие этого коллектива проходило в период 1990-2010 гг. под руководством В.А. Кольцовой, он стал в тот момент важнейшим центром по изучению истории отечественной психологии (Холондович, 2023). Нужно отметить, что в этот период в Психологическом институте им. Щукиной, который долгое время оставался флагманом по изучению истории психологии, интенсивность исследований в этой области стала заметно снижаться, и «в начале 2010 г. прекратила свою работу лаборатория истории и теории психологии» в этом учреждении (Серова, 2023). Роль же лаборатории истории психологии и исторической психологии ИП РАН возросла. Официальный год ее появления можно считать апрель 1991 г. Она была создана на базе группы по истории психологии (1985 г.), в состав которой входили В.А. Кольцова, Е.А. Будилова и Ю.Н. Олейник (Холондович, 2023).

Одним из значимых критериев научного коллектива М.Г. Ярошевский выделял наличие исследовательской программы, которая отражает процесс научного творчества, наличие проблемного поля, обусловленного логикой развития науки, и наличие инструментария (системы методов) (Социально-психологические..., 1973). В ней сфокусированы три переменные: когнитивная, коммуникативная и личностная. Такая программа была сформулирована под руководством лидера лаборатории В.А. Кольцовой в 1991 году. В ней были отражены направления в области теории и методологии, конкретные историко-психологические исследования, разработка методов, деятельность по популяризации отечественной психологии и др. (Холондович, 2023). Эта программа была практически реализована в конце 2010 гг. Для раскрытия процессуально-динамического аспекта, а также внутренних и внешних факторов развития исследовательского коллектива, необходимо коснуться более подробно теоретико-методологических и методических разработок, основных направлений научных исследований, выполненных в рамках лаборатории, коммуникативных связей, внедрения результатов НИР сотрудников в практику и т.п.

Теоретико-методологические разработки по истории психологии в рамках лаборатории

Как известно, категориальный профиль научного коллектива включает в себя систему категорий, проблем и объединительных принципов (Социально-психологические..., 1973). Базовые понятия и система принципов, которые легли в основу целостного подхода к историко-психологическим исследованиям В.А. Кольцовой, включал в себя в качестве методологических оснований интеграцию системного, комплексного и субъектного подходов с явной междисциплинарной направленностью. Кольцова, интегрировав все имеющиеся на тот момент представления и разработки в области истории психологии, формулирует принципы, задачи и функции этой

дисциплины, обосновывает объект историко-психологических исследований, очерчивает предметное поле, при этом существенно расширив границы возможных исследований, включив в него как научное психологическое знание, так и обыденное. Подробно описав методы и приемы историко-психологических исследований (объединяя методы, принятые в исторических, психологических, социологических науках), она разработала процедуру психолого-исторической реконструкции как методическую основу для исследований историко-психологических и психолого-исторических объектов (Кольцова, 2008; Кольцова, 2004). Научная школа ИП РАН, выросшая на советской научной традиции и представляющая «синтез естественно-научного ... и социогуманитарного направлений (Рубинштейн, Абульханова, Брушлинский и др.), объединенных системным подходом, берущим начало в работах Бехтерева и Ананьева, и реализованным Б.Ф. Ломовым», стала фундаментом для разработки целостного подхода в историко-психологических исследованиях В.А. Кольцовой (Олейник, 2019; с. 5). В основу ее целостного подхода легли идеи в области истории психологии Б.М. Теплова и Б.Г. Ананьева, а общий методологический фундамент составили обобщенные научные разработки Б.Ф. Ломова, Е.В. Шороховой, К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, конкретные научные труды, методологические и историографические работы Е.А. Будиловой, Л.И. Анцыферовой, К.К. Платонова, М.Г. Ярошевского, А.Н. Ждан. По наукометрическим данным А.А. Костригина и А.Л. Журавлева Кольцова занимает 8 место из 17 по участию в разработке методологических проблем психологии (данные за 2002 – 2021 г.) (Костригин, 2022). Это говорит о том, что Кольцову можно отнести к значимым методологам школы ИП РАН в области истории психологии.

Методические разработки сотрудников лаборатории

С 1997 г. в лаборатории начинается интенсивная работа по разработке процедуры психолого-исторической реконструкции под руководством В.А. Кольцовой, которая проводилась А.Д. Барской (психолого-историческая реконструкция особенностей функционирования психики человека эпохи зарождения европейской цивилизации), А.Н. Славской (разработка методологических оснований психолого-исторической реконструкции прошлого и описание основных требований к проведению процедуры психолого-исторической реконструкции), Л.М. Сосниной (теоретическое обоснование подхода к историко-биографическому наследию ученого) и др. Результатом этой работы (конец 2000 годов) становится описание процедуры психолого-исторической реконструкции, которая была разработана как исследовательская процедура в области истории психологии, но возможности ее применения более широки, например, как основной способ исследования в исторической психологии.

В 2002 г. в результате работы по обоснованию возможности использования количественных наукометрических методов в изучении истории психологии как условия обеспечения точности и достоверности фактологической базы историко-научной реконструкции исследуемых феноменов, были проведены два наукометрических исследования, первые в истории данной лаборатории: Е.А. Кольшшина, Ю.Н. Олейник «Возможности использования метода индекса цитирования в историко-психологическом исследовании» и В.А. Кольцова, Н. Шишлова «Использование количественных методов в исследовании тенденций развития современной психологии» (Кольшшина, 2002; Кольцова, 2002). Эти работы могут быть рассмотрены и как иллюстрация истории развития психологического знания в 80-90 г. XX в. в нашей стране, и как отражение динамики исследований конкретного научного коллектива, внедрение метода количественного анализа в историко-психологические исследования.

Анализ направлений исследований сотрудников лаборатории в указанный период показывает, что на первом месте остаются теоретико-методологические разработки, прежде всего в истории отечественной психологии, и проблемы историографии и источниковедения. Они были приоритетными и в работе группы, и являлись ключевыми в программе 1991 г. на момент создания лаборатории. Это целостный подход к исследованию истории развития психологического знания, который формулируется в монографиях В.А. Кольцовой 2004 и 2008 гг. Можно сказать, что к концу 2010-х годов этот подход окончательно сформировался.

В начале 1990-х годов В.А. Кольцова совместно с А.М. Медведевым выполнила работу «Об изучении истории психологии в системе культуры» (Кольцова, 1992). В 1995 г. в область

научных интересов Кольцовой входило, на ряду с методологическими и теоретическими вопросами истории психологии, исследование роли идеологических дискуссий в истории психологической науки в СССР (Кольцова, 1995). В начале 2000 г. важное место в исследованиях лаборатории занимало изучение духовно-нравственного наследия отечественной психологической мысли: история российской идеалистической мысли, психологические аспекты православной антропологии – понимание человека и его души в святоотеческой традиции, «перевод» богословской терминологии в научно-психологическую и т.п. (В.А. Елисеев, О.Е. Серова, А.А. Гостев, В.А. Соснин). С 1997 года в состав лаборатории входят новые сотрудники А.А. Гостев и В.А. Соснин, которые включаются в эти исследования, но и разрабатывают собственные направления: психология образной сферы человека, проблемы глобалистики в современном мире, исследование проблем психологии конфликта, особенности урегулирования межрегиональных конфликтов, психология терроризма (*Здесь и далее материалы Научного архива ИП РАН*). С 2002 г. тенденция по разработке актуальных тем общества становится определяющей: психологические аспекты социализации российских семей в условиях эмиграции, исторические и социальные детерминанты межпоколенческих связей в современном российском обществе (О.И. Маховская), изучение научного наследия прошлого для понимания путей «преодоления в общественном сознании народа «духовного разрыва» с историей и культурой своей страны, восстановления национально-культурной идентичности и формирования патриотических чувств современной личности» (В.А. Кольцова, В.А. Соснин); определение возможностей использования гендерного подхода и методологии гендерных исследований в историко-психологическом анализе (Б.Н. Тугайбаева); теоретическое обоснование подхода к историко-биографическому наследию ученого, исследование целостности и непрерывности развития философско-психологической концепции С.Л. Рубинштейна на протяжении 1910-1950-х гг. (А.Н. Славская); изучение психологической проблематики древневосточных философско-психологических систем, историко-психологическое исследование креативности исторической личности (Г.В. Ожиганова); исследование научного наследия отечественных просветителей, мыслителей и ученых гуманитарного профиля конца XIX – начала XX в. с целью реконструкции психологических идей в их концепциях (Т.И. Артемьева); влияние исторического и социально-культурного контекста на формирование социальных представлений о справедливости у различных этносов (Л.М. Соснина); психологический аспект информационного воздействия на личность (Р.А. Прокопишин); генезис представлений о психологии народа в социально-философской мысли России середины XIX века: классическое славянофильство (О.Е. Серова); теоретические разработки и эмпирическое обоснование этнофункциональной парадигмы в психологии (А.В. Сухарев); социально-культурная детерминация агрессии в России в разные исторические периоды (Е.В. Харитоновна); теоретико-методологический анализ проблемы гениальности; реконструкция психологических характеристик личности гения (Е.Н. Холондович) и т.д. Динамика тем отвечает в полной мере требованиям времени (обращение к психологическим идеям религиозных мыслителей, урегулирование межнациональных конфликтов, представление о справедливости у различных этносов, проблема эмиграции, изучение менталитета и др.), а также отражает нарастание в тематике работы по исторической психологии.

Появление в поле исследований лаборатории исторической психологии обусловлено в полной мере всей совокупностью факторов: как внешних, так и внутренних. Изменения политической и экономической ситуацией в стране (государственной структуры, правовой и т.п.), открытие «белых пятен» в истории страны, новые культурные тенденции вызвали интерес к истории России. Базовое образование В.А. Кольцовой (она была историк) сыграло, по всей видимости, свою роль в обращении к исторической психологии. Важное значение имело и то, что Вера Александровна была патриотом своей страны и российской науки и для нее важное значение имело обращение к культурной традиции России – это выступило важным фактором в направлении теоретико-методологических и эмпирических исследований, как в историко-психологических, так и психолого-исторических. Нужно отметить, что в 2002 году произошла смена руководства ИП РАН – директором был назначен А.Л. Журавлев, что способствовало заинтересованности руководства в тематиках лаборатории как по истории психологии, так и

по исторической психологии. Показателем интереса к истории психологии в ИП РАН могут выступать результаты исследований В.И. Белопольского, А.А. Костригина, А.Л. Журавлева: показатель ключевых терминов в корпусах изданий 2002-2011 гг. (Белопольский, 2023). Термин и собственно направление исследований «история психологии» были одним из ключевых в эти годы. Значение имело и назначение В.А. Кольцовой заместителем директора – научные интересы были тесно переплетены с научно-организационными, а «любой исследовательский коллектив необходимо включен в сложную иерархию научно-организационных структур и поэтому не может рассматриваться изолированно от них» (Социально-психологические..., 1973, с.8). Все это отвечает представлениям А.Н. Ткаченко, который полагал, что личность лидера научного направления, его интересы и образование играет важную роль в стимулировании развития направлений исследований наряду с запросами логики развития науки и социальной ситуации (Проблемы..., 1971).

Коммуникативные взаимодействия, педагогическая, редакционно-издательская деятельность

Выделенные тенденции подтверждаются анализом издательской и коммуникативной деятельности сотрудников в рассматриваемые годы по организации психологического сообщества историков психологии.

Лаборатория истории психологии и исторической психологии принимала активное участие в организации конференций. Как пример активной коммуникации ученых историков психологии и популяризации психологической науки в тот период можно назвать участие сотрудников лаборатории в организации серий международных конференций «Московские встречи» и конференций «Ломовские чтения», которая задумывалась как научное мероприятие, дающее возможность подрастающему поколению ученых знакомиться с достижениями отечественной и мировой науки, продвигать научные идеи Б.Ф. Ломова и школы ИП РАН, популяризировать отечественную психологию. Наряду с этим, примером выступают и активная деятельность сотрудников лаборатории в создании и работе РПО (Российское психологическое общество).

Велась активная работа по организации и проведению учебного процесса подготовки психологов. Вместе с Ю.Н. Олейником и А.Л. Журавлевым В.А. Кольцова стояла у истоков создания факультета психологии в Институте молодежи (МосГУ), читала курс лекций по истории психологии. Одним из значимых и наглядных результатов этой деятельности стал интерактивный учебник по истории психологии: Учебно-методический комплекс по истории психологии (2004, 2011) (Кольцова..., 2011). С начала 2000 годов В.А. Кольцова начинает читать спецкурс по исторической психологии в МосГУ. Другие сотрудники лаборатории также читают курс лекций по данным дисциплинам в ГАУГН и др. учебных заведениях (Б.Н. Тугайбаева, Е.В. Харитонова). В Научном архиве ИП РАН есть документ о проекте создания на базе Российского социального института (РГСУ) и ИП РАН, с активным участием лаборатории истории психологии, кафедры информационного обеспечения практической психологии.

Важное направление научно-организационной деятельности В.А. Кольцовой 1990-2000 гг. – сотрудничество с различными региональными научными и образовательными центрами (Арзамас, Иркутск, Махачкала, Нижний Новгород, Петрозаводск), что способствовало развитию провинциальной психологии – региональные ученые, историки психологии, защищали кандидатские и докторские диссертации под руководством В.А. Кольцовой в диссертационном совете ИП РАН (О.А. Артемьева, О.В. Клыпа и др.), что способствовало появлению новых историков психологии в стране.

Еще одной значимой деятельностью сотрудников лаборатории была работа с Научным архивом Института психологии РАН, который был создан усилиями членов группы по истории психологии в 1985 году. Научный Архив ИП РАН насчитывал в анализируемый период более 50 личных фондов ученых. Архивно-документальная работа состояла в собрании архивных материалов, их хранении, систематизации, описании, научном анализе. При непосредственном участии сотрудников лаборатории были изданы за эти годы 15 книг серии «Памятники психологической мысли».

Проводились исследования по историографии отечественной психологии – подготовка историографических обзоров. По мнению В.А. Кольцовой, это направление в истории психологии разработано слабо и требуется активная деятельность в этом направлении. Были изданы справочно-информационные серии: «Систематический ретроспективный библиографический указатель» (составители Ю.Н. Олейник и М.В. Муленкова), «Материалы к библиографии психологов», «Каталог архивных материалов по истории психологии СССР», «Указатель литературы по психологии», Аннотирование указатели трудов сотрудников ИП РАН за разные годы (составитель Т.И. Артемьева). Была подготовлена рукопись книги «Словарь русских и советских психологов» (20 п.л.), содержащая в себе сведения о более чем 800 ученых (биографические и библиографические сведения), работавших в области психологии и смежных с нею областях. Архив лаборатории предоставлял полную и достоверную информацию по истории русской и советской психологии: биографические и библиографические сведения о русских, советских, зарубежных ученых психологов, справочной информации о научных исследованиях и литературе, изучающей творчество ученых, деятельность научных центров и учреждений, разработке научных проблем, развитию отраслей психологической науки, динамике психологических знаний в различные хронологические периоды, данные о наличии в НА ИП РАН личных архивных фондах психологов, сведения об ученых и направлениях по различной психологической проблематике.

Сотрудники лаборатории проводили не только научную работу, научно-организационную, но и активную редакционно-издательскую деятельность. По данным исследования В.И. Белопольского, А.А. Костригина, А.Л. Журавлева, посвященного издательской деятельности ИП РАН, В.А. Кольцова занимает в период в 1992 по 2018 год четвертое место по показателю авторского участия в издательской деятельности (монографий 7, статей 68, редакторская работа 23).

В *заключении* можно констатировать, что факторами стимулирования развития направлений истории психологии и исторической психологии в ИП РАН в 1990-2010 гг. стали логико-научные, персоналистические и социальные аспекты развития научного знания:

1. В.А. Кольцовой, лидеру направления истории психологии в ИП РАН 1990-2010 гг., удалось разработать содержательную методологию целостного, системного подхода к исследованию историко-психологической проблематики, который основывается на разработках отечественной психологической мысли.

2. Социальные факторы стали определяющими в конкретных исследованиях лаборатории 1990-х - начале 2000-х гг., а затем вывели исследования по исторической психологии на первое место (с середины 2000-х г.).

3. Лаборатория истории психологии и исторической психологии ИП РАН в 1990-е – 2010-е годы активно развивалась: была создана и реализована программы исследования по истории психологии, которая охватывала проблемное поле истории психологии, разработку методологии и новых методов исследования; велась активная работа по внедрению дисциплины история психологии и историческая психология в образовательный процесс, что способствовало популяризации отечественной психологической науки и подготовке кадров историков психологии; проводились всероссийские и международные конференции, расширяющие взаимодействие между историками психологии страны и укрепляющие научные связи; велась активная редакционная и издательская деятельность и др.

4. Рассмотрение только всей совокупности факторов развития научного знания – внешних и внутренних, рассмотрение его в процессуально-динамическом ключе – позволяет во всей полноте раскрыть основные направления и тенденции, проблемное поле, понять теоретико-методологические и научно-организационные аспекты, коммуникативные взаимодействия.

5. Деятельность лаборатории истории психологии и исторической психологии можно рассматривать как самостоятельное научное направление история психологии 1990-е - 2010-е гг. в научной школе Института психологии РАН.

6. В 1990-2010 гг. лаборатория истории психологии и исторической психологии ИП РАН стала ведущим центром по истории отечественной психологии в стране.

Библиографический список

1. Кольцова В. А. История психологии: Проблемы методологии. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
2. Кольцова В. А. Теоретико-методологические основы истории психологии. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
3. Артемьева О. А. История психологии в решении проблем развития и организации отечественной психологии // Психология и Психотехника. 2022. № 2. С. 1-14.
4. Белопольский В. И. Годы, люди, книги: научно-издательская деятельность Института психологии РАН (1997-2021). Часть I. Научно-организационные и библиометрические аспекты / В. И. Белопольский, А. А. Костригин, А. Л. Журавлев // Психологический журнал. 2022 Т. 43. № 6. С. 5-17.
5. Белопольский В. И. Годы, люди, книги: научно-издательская деятельность Института психологии РАН. Часть II. Тематические и лингвистические аспекты / В. И. Белопольский, А. А. Костригин, А. Л. Журавлев // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 1. С. 5-15.
6. Серова О. Е. Динамика и факторы развития научно-методологического контента истории отечественной психологии // Развитие человека в современном мире. 2023. № 1. С. 7-20.
7. Холондович Е. Н. Лаборатория истории психологии ИП АН СССР (1984-1992): предпосылки создания, программа, становление и развитие // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2023. Т. 8. № 1 (29). С. 55-88.
8. Социально-психологические проблемы науки. Под ред. М.Г. Ярошевского. Москва : Наука. 1973.
9. Олейник Ю. Н. К вопросу о концептуальных основаниях научной школы отечественной психологии В.А. Кольцовой / Ю. Н. Олейник, А. Л. Журавлев // Развитие российской психологии накануне и после русской революции 1917 года: тенденции, научные школы и персоналии: сборник статей участников Всероссийской научной конференции с международным участием / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Э.В. Тихонова, Ю.Н. Олейник; РФФИ, Арзамасский филиал ННГУ, ИП РАН, МосГУ. Саров : Интерконтакт, 2019. С. 93-106.
10. Костригин А. А. Количественный анализ изданий Института психологии РАН по научному направлению методологии психологии в 2002-2021 г. / А. А. Костригин, А. Л. Журавлев // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 5. С. 99-120.
11. Кольшклина Е. А. Возможности использования метода индекса цитирования в историко-психологическом исследовании / Е. А. Кольшклина, Ю. Н. Олейник. Часть 4. Материалы юбилейной научной конференции ИП РАН, 28-29 января 2002 г. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. С. 288-298.
12. Кольцова В. А. Использование количественных методов в исследовании тенденций развития современной психологии / В. А. Кольцова, Н. Шишлова // Современная психология: состояние и перспективы. Часть 4. Материалы юбилейной научной конференции ИП РАН, 28-29 января 2002 г. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. С. 275-278.
13. Кольцова В. А. Об изучении истории психологии в системе культуры / В. А. Кольцова, А. М. Медведев // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 5. С. 3-11.
14. Кольцова В. А. Идеологические и научные дискуссии в истории психологической науки в СССР // Современная психология: исторические, методологические и социокультурные аспекты развития: Материалы Международной конференции «II Московские встречи» / Отв. ред. В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. Москва : ИП РАН, 1995. С. 13-17.
15. Проблемы научного творчества в современной психологии. Под ред. М.Г. Ярошевского. Москва : Изд-во «Наука». 1971.
16. Кольцова В. А. История психологии. Мультимедийный УМК ИП РАН РФ / В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. Москва : ИП РАН, 2011.

УДК 159.9

Н.В. Цуркан

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ И АДАПТИВНОСТИ У КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются понятия «креативность», «адаптация», «адаптивность», «социальная креативность», «образовательный процесс». Автором рассмотрены основные подходы к изучению термина «креативность», исторический аспект изучения данного понятия. В нашем исследовании рассматривается понятие социальной креативности курсантов в образовательном процессе, не как творческий процесс, а как ресурсный потенциал, который можно развить с помощью создания специальных условий и с учетом факторов несения службы. Нами рассмотрено понятие креативности, как умение решать задачи в короткие сроки, умение решать проблемы в экстремальных ситуациях, нестандартными способами подходить к овладению знаний, умений и навыков в профессиональных ситуациях. Рассмотрен адаптационный потенциал личности, как одно из профессионально-важных качеств сотрудника уголовно-исполнительной системы.

Ключевые слова: креативность, адаптация, социальная креативность, курсант, образовательный процесс, уголовно-исполнительная система, мышление, профессионально-важные качества, задачи, адаптивность.

N.V. TCurkan

INTERRELATION SOCIAL CREATIVITY AND ADAPTABILITY AMONG CADETS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. This article discusses the concepts of «creativity», «adaptation», «adaptability», «social creativity», «educational process». The author considered the main approaches to the study of the term «creativity», the historical aspect of studying this concept. Our study considers the concept of social creativity of cadets in the educational process, not as a creative process, but as a resource potential that can be developed by creating special conditions and taking into account the factors of service. We have considered the concept of creativity, as the ability to solve problems in a short time, the ability to solve problems in extreme situations, approach the mastery of knowledge, skills and skills in professional situations in non-standard ways. The adaptation potential of the personality is considered as one of the professional-important qualities of an employee of the penitentiary federal system.

Keywords: creativity, adaptation, social creativity, cadet, educational process, penitentiary federal system, thinking, professional-important qualities, tasks, adaptability.

Современные условия несения службы сотрудников уголовно-исполнительной системы (далее-УИС) носят интенсивный, а иногда и экстремальный характер. В профессиональной деятельности предъявляются требования, как к профессиональным, так и к личностным качествам, а также ко внутреннему ресурсу, который требует постоянного развития.

На этапе обучения курсанты сталкиваются с рядом факторов, способных оказывать влияние на их становление, как профессионалов своего дела. Курсантам на этапе обучения необходимо быстро реагировать на изменения, происходящие в образовательной среде и служебной деятельности, тогда как, сотрудникам, осуществляющим деятельность в исправительных учреждениях, необходимо своевременно реагировать на изменение законодательной базы, применимой в отношении подозреваемых, обвиняемых и осужденных, также незамедлительно реагировать в случае возникновения массовых беспорядков и побегов из исправительного учреждения; курсантам необходимо нести службу в условиях напряженной деятельности, так и офицерам, находящимся на службе в исправительных учреждениях постоянно приходится сталкиваться с несением службы в ситуациях постоянной напряженности. Для несения службы в различных условиях сотрудник должен обладать определенными профессионально-важными качествами, личностным потенциалом и необходимым ресурсом. В отечественной психологии понятие «профессионально-

важные качества» ввел В.Д. Шадриков, который отметил, что это индивидуальные качества субъекта деятельности, которые влияют на эффективность деятельности и успешность ее освоения.

В пенитенциарной психологии принято выделять три группы профессионально-важных качеств сотрудников исправительных учреждений.

Группа морально-нравственных качеств, позволяющих сотрудникам исправительных учреждений контролировать собственное поведение в экстремальных ситуациях, оказывать воспитательное воздействие на подозреваемых, обвиняемых и осужденных. К этой группе принято относить: высокий уровень правосознания, доминирование социальных мотивов в области мотивации, честность, совестливость, гражданское мужество, чувство долга.

Группа качеств, обеспечивающих устойчивость и реализацию морально-нравственных понятий, а также знаний, умений и навыков сотрудников уголовно-исполнительной системы, в том числе в экстремальных ситуациях, где необходима мобилизация эмоционально-волевых составляющих (эмоциональная устойчивость, самоконтроль), деловые качества, такие как дисциплинированность, ответственность и аккуратность.

Группа качеств, позволяющих офицерам приспосабливаться к условиям профессиональной деятельности в УИС и избежать негативных последствий: адекватная самооценка, гибкость поведения и мышления, склонность к нормативному поведению, развитые адаптивные способности.

Говоря о третьей группе качеств, стоит подробно остановиться на адаптивных способностях. Адаптивность является диагностическим критерием психологического здоровья, самоактуализации и самореализации. Адаптивность является стратегией поведения курсанта, необходимой для формирования профессионально-важных качеств личности.

Роль в формировании адаптивности играют личностные качества, а также характеристики личности, которые подлежат развитию. К одной из таких характеристик можно отнести социальную креативность. Креативность является относительно устойчивой характеристикой личности, и определяется как способность личности, которая способна проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности. Понятие креативности, в нашем исследовании, рассматривается как характеристика мышления, способность неординарно подходить к решению задач, способность порождать идеи, успешно решать задачи, требующие незамедлительного решения (Д.Б. Богоявленская, Дж. Гилфорд).

В ряде исследовательских работ было уточнено, что психологическая выносливость и способность к адаптации к внешним факторам среды более выражена у тех, кто занимается спортом, творческой, интеллектуальной или вокальной деятельностью, по сравнению остальными категориями людей (К.И. Султанбаева, И.Н. Чертыков, В.С. Чернявская, В.В. Шабанова, Н.В. Плотников, Н.Ю. Шумакова, М.В. Шамардина).

Основатель школы структурализма, французский ученый Ж. Пиаже подразумевал под адаптацией способ функционирования организма, состоящий из процессов аккомодации и ассимиляции, протекающий через все этапы направления жизни человека. Аккомодация совершенствует образцы поведения личности в соответствии со свойствами среды. Ассимиляция изменяет те или иные компоненты этой среды, перерабатывая их в согласии с существующей структурой.

И.Д. Карцев, Л.Ф. Халдеева, К.Э. Павлович включают в понятие адаптации такую способность организмов, где есть возможность существовать и продолжать потомство в конкретной среде. С.А. Рунова уточнила понятие адаптации и предположила, что данный термин используется в широком и узком смысле. В биологическом понимании широкое понимание - это «приспособление организма к условиям среды», при котором организм и среда обитания оказывают взаимное действие друг на друга. В более конкретном понимании этого смысла суть сводится к внутренним компонентам и структуре активной подсистемы.

При рассмотрении вопроса адаптации стоит остановиться на социальной адаптации курсантов, как процессе профессионального становления личности. Каждому характерен определенный уровень независимости, стремление занять нишу в обществе, возможность взаимодействовать в процессе межличностного общения. От перечисленных факторов зависимость степень приспособления личности к новым условиям среды. М.В. Шамардина включила в понятие адаптации,

кроме физиологического процесса приспособления к новой среде, смену образа жизнедеятельности, смену ролей, смену механизмов и связей. Так, в процессе адаптации происходит взаимодействие ценностей личности с ценностями группы. А.А. Налчаджян описала в своем исследовании, что адаптация представляет собой состояние, в котором удовлетворены потребности индивида и требования среды. Это является гармоничным состоянием между индивидом, обществом и природой. Таким образом, адаптация является механизмом сознательного саморегулирования, включающим все сферы взаимодействия, в том числе профессиональную деятельность.

Деятельность курсантов подразумевает под собой многозадачность, ориентацию в профессиональной сфере и межличностном общении, выстраивание новых социальных связей; выполнение служебных задач при несении службы и включенность в образовательный процесс. При этом курсантам необходимо уметь владеть определенными знаниями, умениями, навыками и ресурсами для самоорганизации в образовательном процессе, в ходе служебной деятельности и в профессиональной сфере.

Ряд авторов связывают понимание социальной креативности и адаптивного потенциала личности (Н.А. Маневич, О.В. Хлудова, Н.А. Манюшичева, С.А. Ларионова, Ж. Пиаже, М.В. Ромм, К.А. Абульханова, А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев).

Понятие «креативность» означает в переводе с латинского – созидание, такие творческие возможности, которые проявляются в мышлении, чувствах, общении, отдельных направлениях деятельности, характеризующие личность и отдельные ее стороны, продукты деятельности и процесс их создания. Мы рассматриваем в нашем исследовании креативность как способность решать задачи в короткие сроки, умение решать проблемы в экстремальных ситуациях, нестандартными способами подходить к овладению знаний, умений и навыков в профессиональных ситуациях. Однако в разные исторические этапы понятие креативность рассматривалось с разных точек зрения.

Первые труды, посвященные изучению креативности, связаны с именем У. Даффа (XVIII в.), его идеи включали в себя основополагающие стили решения творческих проблем: адаптивные и инновационные; а мышление: дивергентное и конвергентное.

Длительное время суть процесса творчества рассматривалась как целостная направленность мышления, не связанная ни как со знанием. С развитием философии, истории философии, психологии и педагогики, а также науки в целом, идеи и взгляды развивались и менялись с наличием мировоззренческих взглядов различных деятелей. Различные школы предлагали собственные подходы к исследованию феномена творчества, творческого мышления и творческих способностей. Вводятся такие понятия, как «креативность», «креативный процесс».

Теоретическое изучение понятия и содержания креативности затрагивали в своих трудах такие зарубежные авторы, как Г.Ю. Айзенк, Ф. Баррон, Д. Векслер, М. Вертхаймер, Дж. Гилфорд, Е. Торренс, Х. Грубер, Р. Крачфилд, А. Маслоу, С. Медник, Р. Стернберг, Р.Е. Тафель, М. Уоллах, Дж. Хеслруд, Э. Шехтель и др.

Впервые понятие «креативность» использовал Д. Симпсон в 1922 году, и обозначил его как способность личности отказываться от стереотипных типов мышления. Однако одна из первых попыток дать психологическое понимание этому термину принадлежит ассоциативному направлению, которое рассматривало ассоциацию идей и образов как основной механизм интеллектуальной деятельности. Г. Эббингауз рассматривал творческий процесс как среднее понимание между навязчивой идеей и скачком идей. В идеях понимания бихевиоризма данное понимание описывается в теории проб и ошибок. Вюрцбургская школа исследовала мышление, опираясь на метод самонаблюдения. О. Зельц исследует процесс мышления, исходя из предположения единства механизмов репродуктивной и продуктивной деятельности, рассматривает творческую деятельность как основанную на перекомбинировании прошлого опыта.

В работах О. Зельца понимание мышления было раскрыто в полной мере. Под мышлением автор понимал функционирование интеллектуальных операций, также ставил целью определение формирования результата мыслительной деятельности, понимания каждого этапа интеллектуальной деятельности, преодоление противопоставлений репродуктивного и продуктивного мышления.

Т.А. Барышева и Ю.А. Жигалов определяют понятия «творчество» и «креативность» как дифференцирующие: первое выступает как процесс и результат, второе - как субъективная детерминанта творчества», т.е. как мотивационно-потребностная основа творчества.

Данный этап исследования связывает креативность с характером мышления, опосредованного психологическими новообразованиями, в результате которых появляются новые ценности в различных областях человеческой деятельности: науки, искусстве и деятельности.

На следующем этапе исторического развития творчество рассматривалось в рамках изучения психоанализа (З.Фрейд). Творчество им рассматривалось как один из способов избавления индивида от сексуальной энергии. В данном случае происходит процесс сублимации путем катарсиса. З.Фрейд акцентирует внимание на мотивационном компоненте сознания-как вероятностной детерминанте креативности. Таким мотивационным компонентом выступает «всепоглощающее сексуальное влечение».

Представители гуманистического направления (А.Маслоу, Р.Мэй, К. Роджерс, Н. Роджерс) утверждают, что креативность выступает способом самовыражения личности.

В гуманистической психологии в понимании природы творчества акцентируется внимание на самом процессе и его динамике, позитивных изменениях, а не на новообразованиях, возникающих в ходе человеческой деятельности. Так, критерием определения творческого процесса будет являться не качество результата, а характеристики и процессы, активизирующие эту творческую продуктивность.

Американский психолог А. Маслоу выделил два типа креативности: первичная и вторичная. Под первичной он понимал наследие, имеющееся у каждого человека, его достояние, о том, что дано человеку от рождения. Но иногда эта функция утрачивается, подавляется в процессе социализации. Первичная креативность происходит от бессознательного, является источником открытий, новизны идей, отклоняющихся от того, что уже существует. К вторичной креативности А. Маслоу отнес продукт, результат тяжелого труда, волевой составляющей деятельности.

В середине XX века Дж. Гилфорд посвятил ряд работ изучению и созданию тестов диагностики креативности мышления. Он предполагал, что для творчества необходим ряд интеллектуальных способностей: лёгкость обнаружения проблемы, способность к анализу, оценке и синтезу, беглость и гибкость мышления. Позже им была разработана факторная теория интеллекта, согласно которой существует 5 интеллектуальных операций: познание, память, дивергентное и конвергентное мышление, оценка. Их применение порождает соответствующие мыслительные продукты. Согласно этой теории, креативность опирается на разные умственные операции, в особенности на дивергентное мышление.

В нашем исследовании понятие социальной креативности рассматривается, не как творческий аспект личности, а как потенциал личности, включающий в себя умение решать задачи в короткие сроки, в экстремальных ситуациях быстро принимать решения, подходить нестандартно к решению различного рода задачам, в ситуациях стресса приспосабливаться к новым условиям жизнедеятельности и социальной среды.

Необходимость развития социальной креативности курсантов образовательной организации связана с адаптационными потенциалами. Н.А. Маневич указала в своих исследованиях на то, что развитая социальная креативность способствует успешной адаптации личности к условиям среды и профессиональной деятельности. Процесс адаптации чрезвычайно динамичен и изменяется под влиянием средовых явлений. Его успех во многом зависит от целого ряда объективных и субъективных условий (О.В. Хлудова), функционального состояния, социального опыта, жизненной установки, индивидуальных особенностей личности. Н.А. Матюшичева связала в своих социально-психологическую адаптацию и креативность, которая определяется адаптивной природой (С.А. Ларионова, Ж. Пиаже, М.В. Ротт и др), субъектностью личности (К.А. Абульханова, А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев), когнитивными стилями взаимодействия человека со средой (М.А. Холодная). Если создать необходимые условия для развития личности, то процесс адаптации к условиям службы, к условиям среды, в которых находится курсант (казарменное положение, режим и распорядок дня, несение службы в соответствии с нормативно-правовыми актами, отсут-

ствие личного времени и возможностей для самоорганизации и распределения временных ресурсов впоследствии приводящая к прокрастинации). Прокрастинация предполагает откладывание дел на потом, которое приводит к негативным и психологическим эффектам, а именно: стрессу, чувству вины, потере производительности, заниженной самооценке.

Профессиональная адаптация в современной педагогике уточняется как элемент системы профессиональной сферы. Профессиональная адаптивность включает в себя вхождение молодого человека в профессиональную среду, приспособление к системе производства, коллективу, условиям и особенностям специальности.

При рассмотрении понятия «социальная креативность», следует остановиться на ее проявлениях. К ним можно отнести: поиск нестандартных способов решения задачи; изменение форм поведения в оперативных целях и социально-значимой ситуации; инициативность и активность в условиях субъектно-объектной деятельности; стремление к самоактуализации и самосовершенствованию в профессиональной деятельности, способствуют успешному формированию процесса взаимодействия с подозреваемыми, обвиняемыми, осужденными и грамотному построению сотрудничества с коллегами. Все эти проявления будут способствовать не только успешной адаптации, но и формированию профессионально-важных качеств сотрудника уголовно-исполнительной системы.

Итак, анализируя понятие «адаптация» и «креативность» в психолого-педагогическом контексте применительно к специфике образовательного процесса в ведомственном вузе, мы предположили, что данная проблема включает в себя широкий спектр направлений и требует дополнительного изучения и уточнения терминологии, а также носит междисциплинарный характер и включает такие науки, как философия, психология, педагогика, история и др. На весь процесс адаптации оказывает влияние ряд факторов: готовность к обучению в условиях служебной деятельности, социально-психологический климат в коллективе, внутренний ресурс личности, восприятие личностью своего окружения и самого процесса приспособления. При рассмотрении процесса адаптации стоит учитывать комплексный подход.

В заключение, можно сделать вывод о том, что процесс учебно-профессиональной адаптации - это процесс, в результате которого у обучаемого развиваются и совершенствуются качества, способствующие более осмысленному и эффективному решению учебно-профессиональных задач, возникающих при переходе на новый этап обучения.

Таким образом, мы включаем в понимание адаптации и ресурс личности, который базируется на развитии социальной креативности. В случае развития социальной креативности курсанта в образовательном процессе, мы предполагаем, что у курсанта сформируются, необходимые знания, умения и навыки, способствующие успешному процессу адаптации, усвоению знаний, полученных в образовательном процессе, а также успешному развитию профессиональных качеств.

Библиографический список

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 289 с.
2. Гилфорд Дж. Методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда. Санкт-Петербург : ИМАТОН, 2002. 342 с.
3. Богоявленская Д. Б. Вчера и сегодня психологии творчества // Дорфман Л., Мартиндейл К., Петров В., Махотка П., Леонтьев Д., Купчик Дж. Творчество в искусстве - искусство творчества. Москва : Наука; Смысл, 2012. 378 с.
4. Киреева Ю. И. Взаимосвязь креативности со способностью к адаптации детей среднего школьного возраста // Молодой ученый. 2023. № 5 (452). С. 241-244.
5. Лагерев В. В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками. Москва : НИИВО, 1991. С. 2.
6. Налчаджян А. А. Социально - психическая адаптация личности. Ереван : Изд-во АН АрмССР, 1988. С. 10
7. Рунова С. А. Социально-профессиональная адаптация студентов первого курса к условиям педагогического вуза: дис ... канд. пед. наук. Брянск : Изд-во БГУ, 2001. 184 с.

8. Роджерс К. К теории творчества: взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва, 1998. 480 с.
9. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.

УДК 159.9.01

Е.С. Шестакова, Э.О. Ситникова

КОГНИТИВНАЯ ТЕРАПИЯ НА ОСНОВЕ ОСОЗНАННОСТИ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОТЕРАПИИ

Аннотация. В настоящей работе представлен обзор одного из современных направлений психотерапевтической практики когнитивно-бихевиоральной терапии третьей волны. Произведен исторический анализ формирования МВСТ (Mindfulness Based Cognitive Therapy): были изучены предпосылки становления метода, начиная от первых описанных в литературе экспериментов ученых-бихевиористов, представителей 1-ой волны КПТ, заканчивая акцентированным на самопознание и саморегуляцию поведенческим анализом сегодняшней психотерапии авторства З. Сигала, Дж. Тисдейла и Дж. М. Уильямса, базирующемся на медитативных практиках, описанных в своем методе Дж. Кабат-Зинном. В статье упомянуты и раскрыты новые для литературы психологические понятия, включенные в тему осознанности, а также разъяснены компоненты феномена осознанности и фундаментальные принципы когнитивно-поведенческой терапии, основанной на данной буддистской традиции. В качестве оценки перспектив развития данного направления раскрыты аспекты психологической помощи в рамках данного направления. Также был проанализирован опыт psy-специалистов, активно использовавших МВСТ в работе с клиентами разных уровней психической организации. Проведенная работа позволила определить данное направление как достаточно эффективное и требующее развития в перспективе дальнейших исследований теоретиков и практиков когнитивно-поведенческой терапии.

Ключевые слова: бихевиоризм, когнитивно-поведенческая терапия, мышление, поведение, медитация, буддизм, осознанность, метакогниции, MBSR, МВСТ.

E.S. Shestakova, E.O. Sitneykova

COGNITIVE THERAPY BASED ON MINDFULNESS AS A PERSPECTIVE MODEL OF MODERN PSYCHOTHERAPY APPROACH

Abstract. This review presents a synopsis of one of the modern models of psychotherapeutic practice of cognitive behavioural therapy of the third wave. A historical analysis of the creation of MBCT (Mindfulness Based Cognitive Therapy) was made: the prerequisites for the making of the method were studied, starting from the first experiments described in the literature by behavioural scientists, representatives of the 1st wave of CBT, ending with a behavioural analysis of today's psychotherapy authored by Z. Segal, J. Tisdale and J. M. Williams, focused on self-knowledge and self-regulation, based on the meditative practices described in the method by J. Kabat-Zinn. The article mentions and reveals psychological concepts new to the literature included in the topic of mindfulness, as well as explains the components of the phenomenon of mindfulness and the fundamental principles of cognitive behavioural therapy based on this Buddhist tradition. As an assessment of the prospects for the development of this model, aspects of psychological help within this model are explained. The experience of psy-specialists who actively used MBCT in working with clients of different levels of mental organisation was also analysed. The carried out work made it possible to determine this model as sufficiently effective and requiring the development in the future of further research by theorists and practitioners of cognitive behavioural therapy.

Keywords: behaviourism, cognitive behavioural therapy, thinking, behaviour, meditation, Buddhism, mindfulness, metacognitions, MBSR, MBCT.

Начиная с 50-ых годов прошлого столетия психологическая наука претерпела множество изменений, главным из которых была смена вектора развития данной области знаний в сторону отречения от классического психоанализа и создания новых направлений. Открытие новых терапевтических школ, среди которых были и рожерианский подход, и транзакционный анализ, и гештальт-терапия, ознаменовало переход не только к более эффективным и отвечающим запросам общества о быстрой и качественной психологической помощи направлениям, но и к большей доказательности и научности в психологии. Таким подходом стала когнитивно-поведенческая терапия, называемая ныне сокращенно КПТ. Накопленные с тех времен знания и их современные интерпретации позволяют высказать мнение о том, что КПТ – это лечение психологических проблем, основанное на научной психологии или же поддающиеся методической оценке процедуры, ориентированные психологическими проблемами с помощью обучения новым видам поведения, иным образам мышления, чувства и действия.

Главной особенностью КПТ является ее стремление к доказательности. Основанием для создания новой психологической модели было изменение направления бихевиоральной психологии, известной в именах Дж. Уотсона и Э.Л. Торндайка, которые в 20-ые годы прошлого века вдохновленные идеей условного рефлекса И.П. Павлова разработали формулу поведения «Стимул-Реакция» и продемонстрировали ее на примере многочисленных экспериментов, в т.ч. с людьми. При создании нового направления в психологии существовал посыл к оказанию более эффективной психологической помощи. Убежденность в необходимости разработки постулатов и форм новой школы сподвигла Г. Айзенка начать работу в конце 1950-ых годов. Его вдохновенность научной психологией привела к зарождению когнитивно-поведенческой терапии 1-ой волны. Колоссальное количество испытаний, увенчавшихся успехом, позволило Г. Айзенку совместно с коллегами написать книгу, в которой были объединены исследования и заключенные по ним формы и техники работы со множеством психологических проблем: фобиями, навязчивыми состояниями, маниями, тикозными и психосоматическими явлениями. В то же время Дж. Вольпе, усомнившийся в панацее психоанализа, разработал научно-практический метод избавления от фобий при помощи «систематической десенсибилизации». Основой авторского метода является научение специфическому поведению, поэтапно редуцирующему тревожность. Одновременно с этим на другом континенте классик в современном понимании КПТ Б.Ф. Скиннер пришел к выводу о несостоятельности психоанализа в работе с серьезными психологическими проблемами. Предложив свою концепцию «Стимул-Ответ-Последствие», он продемонстрировал на многочисленных лабораторных исследованиях с животными главный постулат терапии: поведение определяется производимыми им последствиями, которые были испытаны ранее, воображаемы нами или наблюдаемы у других. Развитие данного суждения произвели уже в следующем десятилетии ученики Б.Ф. Скиннера, заключив тем самым его дополнение: поведение обусловлено не только последствиями, но и неимением более адекватного поведения. Таким образом, 1-ая волна КПТ ознаменовала один из главных принципов помощи человеку с помощью модификации поведения и благодаря изменению условий и развитию более адаптивного образа мышления и действий. Однако этого было недостаточно, ведь внимание пионеров бихевиоризма было приковано к ограниченно представленным внешним стимулам (ситуациям), реакциям человека, т.е. его действиям, и наблюдаемым в поведении последствиям.

Очевидные ограничения предыдущей волны КПТ приводят психологов к мысли о необходимости добавления компонента индивидуальности в формулу поведения человека. В 1960-ые годы независимо от бихевиоризма свое развитие получает направление, базирующееся исключительно на уникальности когнитивной сферы человека. Инициативные А. Бек и А. Эллис, так же неудовлетворенные недостаточной научностью и результативностью психоанализа, приходят ко мнению, что для «излечения» человека недостаточно, чтобы он просто говорил, вспоминал эмоции, выражал их, доигрывая истории прошлого, в то время как терапевт занимался их интерпретацией. Но оба ученых признают влияние поведения и предшествующего ему опыта. Именно А. Бек и А. Эллис добавляют в контекст проблемы поведения личность с ее уникальной историей, ценностями и установками. Более точное изучение мыслей человека, заключающих в себе основу для последующего поведения, по мнению психологов, позволит скорректировать дезадаптивное

поведение. Таким образом, была образована промежуточная 2-ая волна, которая объединила в себе когнитивную и поведенческую терапии, иллюстрационно изображаемые сейчас в классической трехступенчатой схеме «АВС» протокола: активирующее событие, убеждения, эмоциональные и поведенческие паттерны. В рамках КПТ 2-ой волны данная схема претерпела множество изменений, которые позволили включить в анализ другие переменные, зависящие и независящие от человека. Однако же рассмотрение данного направления психологии в 3-ей волне его развития значительно изменяется и берет фокус на совершенно новые сферы человеческой жизни.

Изучение осознанности как категории психологического словаря было начато немногим ранее, чем в 1970-ых годах зарубежными исследователями-клиницистами и ныне активно продвигается с начала 2000-ых годов. Корнями понятие уходит в практики буддийской традиции, уделяющей особое внимание соблюдению моральных заповедей, а именно их подготовительной основе – медитации, одним из видов которой является тренировка осознанности. Она предполагает глубокое включение и сосредоточенность сознания на разных аспектах мышления, полное погружение в жизнь с «чистым вниманием» и рефлексией прожитых моментов.

В отличие от буддийской традиции, в которой этому понятию принадлежит центральное место, в современной психологии осознанность описывается как «способность сосредотачиваться на переживании настоящего момента, персональных ощущениях, целенаправленно переключать внимание с одних аспектов на другие, контролируя при этом процесс осознания происходящего и управляя им». Таким образом, общее представление о феномене осознанности сводится к способности рефлексировать в полной мере в каждый проживаемый момент жизни и реагировать соответственно отражению моментов в сознании.

Наибольший интерес понятие осознанности и медитативные практики получили благодаря достигаемому с их помощью эффекту снижения стресса и депрессивности, а также развитию здоровой личности, что, прежде всего, актуально в психологии и психотерапии. Особое внимание к этому компоненту психики проявляют специалисты психологии, работающие с молодыми людьми и студентами, поскольку работа с осознанностью позволяет научиться распознавать разрушительные эмоции, мысли, блокировать их, не допуская появления гнетущих человека воспоминаний, которые отягощают жизнь, вызывают тревогу, стресс, депрессию, раздражительность и усталость.

Структурно осознанность рассматривает мысли и чувства как явления в сознании, подвергшиеся глубокой проработке, но вне автоматического процесса сравнения, вне представлений об уже существующих привычных паттернах. Такое представление позволяет судить о том, что осознанность – это особое метакогнитивное состояние, находясь в котором, человек может полностью осознавать свое окружение, ситуации настоящего времени и получаемый опыт. Этот процесс происходит на неподконтрольном сознанию уровне и при одновременной интеграции структур знаний, навыков и умений. При этом утверждается, что при достаточно проработанной осознанности, человек может отрешать мысли и эмоции от своего Я, то есть делать их отдельными от действительного частями, не позволяя им оказывать влияние на текущее состояние. Другие источники указывают, что благодаря длительной практике осознанности создается базис для совершенствования рефлексивности и раскрытия потенциала личности. Таким образом, исследователи выделяют целый ряд открытых для развития с помощью практики осознанности факторов, способных плодотворно влиять на личность, в частности, молодого человека, который находится на рубеже детства и ранней взрослости и нуждается в самоопределении и самореализации.

Фундаментальные знания, накопившиеся за всё время изучения феномена, представляют осознанность как интеграцию, по крайней мере, из 5 компонентов: умение замечать детали внутреннего и внешнего опыта событий, умение словесно его обозначать, включение в жизнь здесь и сейчас, безоценочность и нереагирование. В теории на данный момент выделяют 3 подхода для рассмотрения осознанности: терапевтический, нацеленный на возможное использование техник медитации и фокусирования в психотерапевтической и медицинской практике, философско-педагогический, позволяющий разрабатывать концепцию сочетания осознанности и образования, и подход, раскрывающий глубинные смыслы осознанности, проявляющиеся в познании, личностном росте и развитии.

Несмотря на то, что есть данные о наличии изменений в результате работы единично с каким-либо подходом, наибольшего положительного эффекта в рамках практического использования феномена осознанности можно добиться лишь при совокупном рассмотрении всех направлений. Об этом свидетельствует множество источников, в которых авторы утверждают, что для достижения фокусировки и регуляции внимания в терапию включают множество мини-практик, осуществляющих и терапию, и обучение новым стилям поведения, и самоанализ. Среди часто применяемых практик выделяют медитацию, визуализацию, дыхательные упражнения, мышечное расслабление и сканирование тела. Работа не ограничивается только упражнениями, поэтому большее преимущество имеет терапия осознанности, направленная на устранение когнитивных ошибок и неадаптивных когнитивных схем, связанных с самовосприятием в социальной реальности. Тренинговая работа, индивидуальные сессии по законам буддийского направления герменевтической психологии позволяют раскрыть потенциал личности и оказать положительное влияние в работе с личностными расстройствами, зависимым поведением и другими проблемами психики. Клинические исследования доказывают эффективность применения практик осознанности в работе с такими состояниями, как тревога и тревожность, депрессия, а также с психосоматическими явлениями разного происхождения, алекситимией, гневом, диссоциацией, избеганием, проблемами с регуляцией эмоций и дезадаптивным поведением, в частности с химическими аддикциями. В целом, это подтверждает положение о том, что развитие теоретического понимания феномена осознанности позволяет строить перспективы применения этих знаний на практике в клинике психических расстройств.

Первым шагом к сближению вышеописанных направлений психологической помощи и коррекции стала программа, созданная Джоном Кабат-Зинном в 1979 г. Будучи ученым-биологом и практиком методов созерцания буддийского характера, он был озадачен стремлением включить в медицинскую сферу медитацию как средство психологической помощи. Mindfulness-based stress reduction (MBSR) - программа, предназначенная для пациентов, испытывающих дистресс и боль хронического характера. В результате проведенных клинических исследований программа по снижению стресса с помощью осознанности позволила улучшить качество жизни ее участникам. В настоящий момент сфера применения рассматриваемого метода расширяется, доказывая свою эффективность при работе с более обширным спектром стрессовых состояний психики.

Зиндел Сигал, Джон Тисдейл и Джей Марк Уильямс на основе программы MBSR создали Mindfulness-based cognitive therapy (МВСТ) - интеграцию методов когнитивно-поведенческой терапии “третьей волны” и практику осознанности. Их целью была адаптация метода Джона Кабат-Зинна для использования в работе с пациентами, страдающими от патологий психики. В первую очередь речь шла о предупреждении депрессивных эпизодов у лиц, страдающих от рекуррентного депрессивного расстройства.

Специфика терапии осознанности заключается в сосредоточении пациента на своем восприятии мыслей без оценки и осуждения последних. В данном контексте ядро метода традиционной когнитивно-поведенческой терапии значительно отличается от рассматриваемого подхода, поскольку здесь задача психотерапевта заключается в изменении содержания мыслей. МВСТ позволяет развить навык восприятия мыслей, негативных переживаний, дисфункций физиологического характера в качестве продуктов внутренних процессов, не имеющих прямого отношения к реальности и, следовательно, не претендующих на статус объективности.

Создатели МВСТ предполагали, что негативное содержание мышления и снижение концентрации внимания, обусловленные активной фазой депрессивного эпизода, снизят эффективность терапии. Данное опасение не подтвердилось, поскольку оценка эффективности посредством сравнительного анализа с результатами терапии в традиционном когнитивно-поведенческом подходе продемонстрировала схожую результативность рассматриваемых подходов к лечению.

Навыки, вырабатываемые пациентами в результате МВСТ, отличаются от парадигмы дисфункциональности мышления, используемой во “второй волне” когнитивно-бихевиорального направления психотерапии. Пациенты учатся рассматривать переживания как временные, относительные - относиться к ним следует с позиции познавательного интереса, принятия. Принцип

принятия здесь - отсутствие необходимости менять реальность для достижения желаемого, поскольку данный процесс затрудняет адаптацию. Изменение актуального положения вещей возможно в ограниченных пределах, в связи с чем принятие тех сторон реальности, которые недоступны для воздействия, является значимым фактором снижения уровня негативных переживаний. Посредством МВСТ пациент возвращается в настоящее, в результате чего избавляется от стереотипного и автоматизированного мышления, что определяет дисфункциональность его образа мышления, поведения и образа жизни в целом.

В настоящее время наметившийся курс смещения фокуса интереса исследователей явления осознанности позволяет утверждать, что особого внимания этот феномен заслуживает в контексте изучения у подростков и молодых людей. Осознанность в данном случае является значимой характеристикой, определяющей жизнеспособность, благополучие, самосострадание, принятие, способность к наблюдению за собой и происходящей вокруг жизнью, конструктивные стратегии саморегуляции, безболезненного реагирования, положительный контроль над эмоциями и мыслями. Можно утверждать, что учёт осознанности как одной из мишеней в подростковой психотерапии и терапии молодых людей мог бы способствовать развитию наблюдательности с акцентом на свое состояние, способности отслеживать и описывать его, осознанно действовать, фокусируясь на особо важных для личности моментах, вбирая в себя весь опыт без осуждения, отрицания и сопротивления.

Таким образом, заложенный в прошлом веке фундамент непрекращающегося по сей день исследования осознанности как феномена психики позволяет специалистам-теоретикам и практикам помогать людям, нуждающимся в коррекции поведения, поиске личностных смыслов жизни «здесь и сейчас» и полной реализации имеющегося потенциала, что наиболее актуально для студентов и молодёжи, которые составляют группу риска многих психологических проблем в связи с тем, что находятся на этапе выбора в состоянии неопределенности и новых открытий.

Библиографический список

1. Андронникова О. О. Практики осознанности в развитии рефлексивности у виктимной личности / О. О. Андронникова, Е. В. Ветерок // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. № 3 (23). С. 652-660.
2. Казанцева Е. В. Оценка степени осознанности студентов с наличием склонности к аддиктивному поведению / Е. В. Казанцева, А. Е. Москаленко, О. А. Холина // Психолог. 2019. № 5. С. 1-10.
3. Казанцева Е. В. Психотерапевтический потенциал и основные возможности медитативных практик в работе с аддиктивным поведением / Е. В. Казанцева, Е. Г. Петрова, О. А. Холина // Психология и Психотехника. 2019. № 3. С. 15-28.
4. Риллаэр Ж. В. Когнитивно-поведенческие терапии: научная психология на службе человеку // Философско-литературный журнал «Логос». 2010. № 3 (76). С. 55-75.
5. Шульга Т. И. Осознанность подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, как фактор психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. № 24(4). С. 36-50.
6. Шульга Т. И. Осознанность как особое качество современной молодежи / Т. И. Шульга, Л. Э. Зотова // Социальная психология и общество: история и современность: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием памяти академика РАО А. В. Петровского. Москва, 2019. С. 204-208.
7. Bajaj B. Self-esteem mediates the relationship between mindfulness and wellbeing / B. Bajaj, R. Gupta, N. Pande // Personality and Individual Differences. 2016. № 94. P. 96-100.
8. Greco L. A. Assessing Mindfulness in Children and Adolescents: Development and Validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) / L. A. Greco, R. A. Baer, G. T. Smith // Psychological Assessment. 2011. № 23. P. 606-614.
9. Kabat-Zinn J. Full catastrophe living: The program of the Stress Reduction Clinic at the University of Massachusetts Medical Center. New York : Delta, 1990. P. 345-350.

10. Manicavasgar V. Mindfulness-based cognitive therapy vs cognitive behaviour therapy as a treatment for nonmelancholic depression / V. Manicavasgar, G. Parker, T. Perich // *Journal of Affective Disorders*. 2011. Vol. 130. P. 138-144.
11. Ramasubramanian S. Mindfulness, stress coping and everyday resilience among emerging youth in a university setting: a mixed methods approach // *International Journal of Adolescence and Youth*. 2017. № 22(3). P. 308-321.
12. Schuman-Olivier Z. Mindfulness and Behavior Change / Z. Schuman-Olivier, M. Trombka, D. A. Lovas et.c. // *Harv Rev Psychiatry*. 2020. № 28(6). P. 371-394.
13. Segal Z. V. Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse / Z. V. Segal, J. Williams, J. D. Teasdale. New York : Guilford Press, 2002. P. 122-128.
14. Sipe W. Mindfulness-based cognitive therapy: theory and practice / W. Sipe, S. Eisendrath // *The Canadian Journal of Psychiatry*. 2012. Vol. 57. P. 63-69.
15. Stefan S. Mindfulness in Therapy: A Critical Analysis / S. Stefan, D. David // *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*. 2020. № 68(2). P. 167-182.
16. Weber J. Can a leopard change its spots? An investigation of mindfulness in relation to brain plasticity / J. Weber, R. Taylor // *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*. 2016. № 15(3). P. 221-234.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Акимова Муза Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры управления человеческими ресурсами, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Самара. E-mail: akimovamuza@gmail.com

Акопов Гарник Владимирович, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, Самарский филиал Московского городского педагогического университета, Самара. E-mail: akopovgv@gmail.com

Акопян Любовь Суменовна, доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара. E-mail: akolubov@mail.ru

Ансимова Нина Петровна, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль. E-mail: miklinar@yandex.ru

Арпентьева Мариям Равильевна, доктор психологических наук, доцент, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга. E-mail: Mariam_rav@mail.ru

Батыршина Альфия Робертовна, кандидат педагогических наук, доцент, Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы, Сочинский филиал, Сочи. E-mail: Arb.71@mail.ru

Белкина Валентина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль. E-mail: belkinavn@yandex.ru

Бочкарева Ольга Васильевна, доктор педагогических наук, доцент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль. E-mail: OVBoshkareva@yandex.ru

Брагина Мария Валерьевна, кандидат географических наук, доцент кафедры физической географии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль. E-mail: maryavalerievna@gmail.com

Бугайчук Татьяна Владимировна, доктор политических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль. E-mail: mischenko@inbox.ru

Виноградова Валерия Олеговна, ассистент кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль. E-mail: tsumba@inbox.ru

Власов Никита Анатольевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, конфликтологии и бихевиористики, Российский государственный социальный университет; медицинский психолог, Психиатрическая клиническая больница № 4 им. П.Б. Ганнушкина ДЗМ, Москва. E-mail: VlasovNA@rgsu.net

Ганичев Михаил Андреевич, аспирант, АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского», Москва. E-mail: 5853252@mail.ru

Джанашиа Арсений Зурабович, старший преподаватель кафедры психологии и коррекционной работы, Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова. E-mail: dzhanashia@msu.by

Дьяков Иван Николаевич, профессор кафедры педологии и психологии, Ярославский государственный педагогический институт, Ярославль.

Зобков Александр Валерьевич, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, Владимир. E-mail: av.zobkov@rambler.ru

Карпов Александр Анатольевич, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль. E-mail: karpov.sander2016@yandex.ru

Карпов Анатолий Викторович, чл.-корр. РАО, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль. E-mail: anvikar56@yandex.ru

Кашапов Мергаляс Мергалимович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль. E-mail: smk007@bk.ru

Клыпа Ольга Викторовна, доктор психологических наук, профессор, Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск. E-mail: ovk61@mail.ru

Козлов Владимир Васильевич, президент МАПН, Ректор Университета Интегративной Психологии и Психотерапии (УИПП), доктор психологических наук, профессор кафедры социальной и политической психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль. E-mail: kozlov@zi-kozlov.ru

Корнеева Елена Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль. E-mail: e.korneeva.korneeva@yandex.ru

Коротаева Анастасия Игоревна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль. E-mail: tiger77706@mail.ru

Корсаков Сергей Николаевич, доктор философских наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Институт философии РАН. E-mail: snkorsakov@yandex.ru

Костригин Артем Андреевич, кандидат психологических наук, научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва. E-mail: artdzen@gmail.com

Курылева Виктория Сергеевна, педагог-психолог, МБДОУ Детский сад № 301, Нижний Новгород. E-mail: vskuryleva@mail.ru

Мазилев Владимир Александрович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль. E-mail: v.mazilov@yspu.org

Макарова Оксана Александровна, старший преподаватель, Елабужский институт Казанского федерального университета, Елабуга. E-mail: Gavriily.oksana@mail.ru

Маришук Людмила Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и конфликтологии, Филиал Российского государственного социального университета в г. Минске, Минск. E-mail: marichshuk@yandex.ru

Меньшиков Петр Викторович, кандидат психологических наук, доцент, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга. E-mail: Mariam_rav@mail.ru

Нелюбин Николай Иванович, кандидат психологических наук, доцент, Омский государственный педагогический университет, Омск. E-mail: nelubin2001@yandex.ru

Нижегородцева Надежда Викторовна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогической психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль. E-mail: mnvdoc@mail.ru

Поваренков Юрий Павлович, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль. E-mail: y.povarenkov@yspu.org

Позняков Владимир Петрович, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории истории психологии и исторической психологии, Институт психологии РАН, Москва. E-mail: pozn_v@mail.ru

Прядилина Алеся Алексеевна, педагог-психолог, МОУ гимназия им. А. Л. Кекина, Ростов. E-mail: alesya-pryadilin@mail.ru

Пряжников Николай Сергеевич, доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; профессор департамента психологии и развития человеческого капитала, Финансовый университет при Правительстве РФ; профессор факультета психологии, Московский психолого-социальный университет, Москва. E-mail: nsp-22@mail.ru

Рафикова Вероника Айдаровна, ассистент кафедры общей психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург. E-mail: veronikarafikova1996@gmail.com

Рукавишникова Наталья Георгиевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль. E-mail: nruk@list.ru

Светличная Лариса Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, Московский университет имени С.Ю. Витте, Москва. E-mail: laswetl@mail.ru

Серебрякова Татьяна Александровна, кандидат психологических наук, доцент, Мининский университет, Нижний Новгород. E-mail: e-serebrya@yandex.ru

Серова Ольга Евгеньевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва. E-mail: s_olga953@mail.ru

Сизинцев Павел Васильевич, кандидат богословия, Москва. E-mail: sizinpash@yandex.ru

Ситникова Элина Олеговна, Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирск. E-mail: beautifulpinkfridge@gmail.com

Слепко Юрий Николаевич, доктор психологических наук, доцент, декан педагогического факультета, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль. E-mail: slepko@inbox.ru

Сманов Дастан Абдрахманович, преподаватель-исследователь кафедры психологии, Челябинский государственный университет, Челябинск. E-mail: d000st@mail.ru

Стернина Марина Абрамовна, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой английского языка естественно-научных факультетов, Воронежский государственный университет, Воронеж. E-mail: sternina@vmail.ru

Стоюхина Наталья Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород. E-mail: natas0@rambler.ru

Суворова Ольга Вениаминовна, доктор психологических наук, профессор, ПГГПУ, Нижний Новгород. E-mail: olgavenn@yandex.ru

Толочек Владимир Алексеевич, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва. E-mail: tolochekva@mail.ru

Турчин Анатолий Степанович, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации, Санкт-Петербург. E-mail: ast55@mail.ru

Холондович Елена Николаевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории истории психологии и исторической психологии, Институт психологии РАН, Москва. E-mail: holelena@bk.ru

Цуркан Надежда Владимировна, адъюнкт факультета подготовки научно-педагогических кадров, Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказания, Рязань. E-mail: nadya.tsurkan.98@mail.ru

Цымбалюк Анна Эдуардовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль. E-mail: tumba@inbox.ru

Черемошкина Любовь Валерьевна, доктор психологических наук, профессор, Москва. E-mail: lvch2007@yandex.ru

Шабанов Лев Викторович, доктор философских наук, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и прикладной психологии, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации, Санкт-Петербург. E-mail: lev.shabanov@mail.ru

Шадриков Владимир Дмитриевич, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, профессор-исследователь НИУ «Высшая школа экономики», Москва. E-mail: shadrikov@hse.ru

Шестакова Елена Сергеевна, Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирск. E-mail: beautifulpinkfridge@gmail.com

Юров Игорь Александрович, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии, Сочинский государственный университет, Сочи. E-mail: Sov36@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Akimova Muza Nicolaevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry upravleniia chelovecheskimi resursami, Samarskii natsionalnyi issledovatel'skii universitet imeni akademika S.P. Koroleva, Samara. E-mail: akimovamuza@gmail.com

Akopov Garnik Vladimirovich, doktor psihologicheskikh nauk, professor, glavnyi nauchnyi sotrudnik, Samarskii filial Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta, Samara. E-mail: akopovgv@gmail.com

Akopian Liubov Surenovna, doktor psihologicheskikh nauk, professor kafedry pedagogiki i psihologii, Samarskii gosudarstvennyi sotsialno-pedagogicheskii universitet, Sa-mara. E-mail: akolubov@mail.ru

Ansimova Nina Petrovna, doktor psihologicheskikh nauk, professor kafedry obshchei i sotsialnoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl. E-mail: miklinar@yandex.ru

Arpenteva Mariam Ravilevna, doktor psihologicheskikh nauk, docent, Kaluzhskii gosudarstvennyi universitet im. K.E. Tciolkovskogo, Kaluga. E-mail: Mariam_rav@mail.ru

Batyrshina Alfiia Robertovna, kandidat pedagogicheskikh nauk, docent, Rossiiskii universitet druzhby narodov im. P. Lumumby, Sochinskii filial, Sochi. E-mail: Arb.71@mail.ru

Belkina Valentina Nicolaevna, doktor pedagogicheskikh nauk, professor, zaveduiushchaia kafedroi doshkolnoi pedagogiki i psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl. E-mail: belkinavn@yandex.ru

Bochkareva Olga Vasilevna, doktor pedagogicheskikh nauk, docent kafedry teorii i metodiki muzykalno-hudozhestvennogo vospitaniia, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl. E-mail: OVBoshkareva@yandex.ru

Bragina Maria Valerevna, kandidat geograficheskikh nauk, docent kafedry fizicheskoi geografii, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl. E-mail: maryavalerievna@gmail.com

Bugaichuk Tatiana Vladimirovna, doktor politicheskikh nauk, docent kafedry obshchei i sotsialnoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl. E-mail: mischenko@inbox.ru

Cheremoshkina Liubov Valerevna, doktor psihologicheskikh nauk, professor, Moskva. E-mail: lvch2007@yandex.ru

Clypa Olga Victorovna, doktor psihologicheskikh nauk, professor, Petrozavodskii gosudarstvennyi universitet, Petrozavodsk. E-mail: ovk61@mail.ru

Ganichev Mihail Andreevich, aspirant, ANO VO «Universitet mirovykh tsivilizatsii imeni V.V. Zhirinovskogo», Moskva. E-mail: 5853252@mail.ru

Diakov Ivan Nicolaevich, professor kafedry pedagogiki i psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii institut, Iaroslavl.

Dzhanashia Arsenii Zurabovich, starshii prepodavatel kafedry psihologii i korrektsionnoi raboty, Mogilevskii gosudarstvennyi universitet im. A.A. Kuleshova. E-mail: dzhanashia@msu.by

Holondovich Helena Nicolaevna, kandidat psihologicheskikh nauk, starshii nauchnyi sotrudnik laboratorii istorii psihologii i istoricheskoi psihologii, Institut psihologii RAN, Moskva. E-mail: holelena@bk.ru

Iurov Igor Alexanderovich, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry psihologii i defektologii, Sochinskii gosudarstvennyi universitet, Sochi. E-mail: Sov36@mail.ru

Karpov Alexander Anatolevich, doktor psihologicheskikh nauk, professor kafedry psihologii truda i organizatsionnoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi universitet im. P.G. Demidova, Iaroslavl. E-mail: karpov.sander2016@yandex.ru

Karpov Anatolii Victorovich, chl.-korr. RAO, doktor psihologicheskikh nauk, professor, dekan fakulteta psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi universitet im. P.G. Demido-va, Iaroslavl. E-mail: anvikar56@yandex.ru

Kashapov Mergalias Mergalimovich, doktor psihologicheskikh nauk, professor, zaveduiushchii kafedroi pedagogiki i pedagogicheskoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi universitet im. P.G. Demidova, Iaroslavl. E-mail: smk007@bk.ru

Korneeva Helena Nicolaevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry obshchei i sotcialnoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl. E-mail: e.korneeva.korneeva@yandex.ru

Korotaeva Anastasiia Igorevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry pedago-giki i psihologii nachalnogo obucheniia, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl. E-mail: tiger77706@mail.ru

Korsakov Sergey Nicolaevich, doktor filosofskikh nauk, docent, vedushchii nauchnyi so-trudnik, Institut filosofii RAN. E-mail: snkorsakov@yandex.ru

Kostrigin Artem Andreevich, kandidat psihologicheskikh nauk, nauchnyi sotrudnik, Institut psihologii RAN, Moskva. E-mail: artdzen@gmail.com

Kozlov Vladimir Vasilevich, prezident MAPN, Rektor Universiteta Integrativnoi Psihologii i Psihoterapii (UIPP), doktor psihologicheskikh nauk, professor kafedry sotcialnoi i politicheskoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi universitet im. P.G. Demidova, Iaroslavl. E-mail: kozlov@zi-kozlov.ru

Kuryleva Victoria Sergeevna, pedagog-psiholog, MBDOU Detskii sad № 301, Nizhnii Novgorod. E-mail: vskuryleva@mail.ru

Makarova Oksana Alexanderovna, starshii prepodavatel, Elabuzhskii institut Kazan-skogo federalnogo universiteta, Elabuga. E-mail: Gavriily.oksana@mail.ru

Marishchuk Liudmila Vladimirovna, doktor psihologicheskikh nauk, professor kafedry psihologii i konfliktologii, Filial Rossiiskogo gosudarstvennogo sotcialnogo universiteta v g. Minske, Minsk. E-mail: marichshuk@yandex.ru

Mazilov Vladimir Alexanderovich, doktor psihologicheskikh nauk, professor, zaveduiu-shchii kafedroi obshchei i sotcialnoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogiche-skii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl. E-mail: v.mazilov@yspu.org

Menshikov Petr Victorovich, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, Kaluzhskii gosudarstvennyi universitet im. K.E. Tciolkovskogo, Kaluga. E-mail: Mariam_rav@mail.ru

Neliubin Nicolai Ivanovich, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, Omskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, Omsk. E-mail: nelubin2001@yandex.ru

Nizhegorodtceva Nadezhda Victorovna, doktor psihologicheskikh nauk, professor, zaveduiu-shchaia kafedroi pedagogicheskoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl. E-mail: nnvdoc@mail.ru

Povarenkov Iurii Pavlovich, doktor psihologicheskikh nauk, professor kafedry obshchei i sotcialnoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl. E-mail: y.povarenkov@yspu.org

Pozniakov Vladimir Petrovich, doktor psihologicheskikh nauk, professor, glavnyi nauchnyi sotrudnik laboratorii istorii psihologii i istoricheskoi psihologii, Institut psihologii RAN, Moskva. E-mail: pozn_v@mail.ru

Priadilina Alesia Alekseevna, pedagog-psiholog, MOU gimnaziia im. A. L. Kekina, Rostov. E-mail: alesya-pryadilin@mail.ru

Priazhnikov Nicolai Sergeevich, doktor pedagogicheskikh nauk, professor, Moskovskii gosudarstvennyi universitet imeni M.V. Lomonosova; professor departamenta psihologii i razvitiia chelovecheskogo kapitala, Finansovyi universitet pri Pravitelstve RF; professor fakulteta psihologii, Moskovskii psihologosotcialnyi universitet, Moskva. E-mail: nsp-22@mail.ru

Rafikova Veronica Aidarovna, assistent kafedry obshchei psihologii, Sankt-Peterburgskii gosudarstvennyi universitet, Sankt-Peterburg. E-mail: veronikarafikova1996@gmail.com

Rukavishnikova Natalia Georgievna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry obshchei i sotcialnoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl. E-mail: nruk@list.ru

Serebriakova Tatiana Alexanderovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, Mininskii universitet, Nizhnii Novgorod. E-mail: e-serebrya@yandex.ru

Serova Olga Evgenevna, kandidat psihologicheskikh nauk, vedushchii nauchnyi sotrudnik, Federalnyi nauchnyi centr psihologicheskikh i mezhdisciplinarnykh issledovaniy, Moskva. E-mail: s_olga953@mail.ru

Shabanov Lev Victorovich, doktor filosofskikh nauk, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, profesor kafedry obshchei i prikladnoi psihologii, Sankt-Peterburgskii voennyi ordena Zhukova institut voisk natsionalnoi gvardii Rossiiskoi Federatsii, Sankt-Peterburg. E-mail: lev.shabanov@mail.ru

Shadrikov Vladimir Dmitrievich, akademik RAO, doktor psihologicheskikh nauk, profesor, profesor-issledovatel NIU «Vysshaya shkola ekonomiki», Moskva. E-mail: shadrikov@hse.ru

Shestakova Helena Sergeevna, Novosibirskii gosudarstvennyi meditsinskii universitet, Novosibirsk. E-mail: beautifulpinkfridge@gmail.com

Sitneykova Elina Olegovna, Novosibirskii gosudarstvennyi meditsinskii universitet, Novosibirsk. E-mail: beautifulpinkfridge@gmail.com

Sizintcev Pavel Vasilevich, kandidat bogosloviya, Moskva. E-mail: sizinpash@yandex.ru

Slepko Iurii Nicolaevich, doktor psihologicheskikh nauk, docent, dekan pedagogicheskogo fakulteta, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl. E-mail: slepko@inbox.ru

Smanov Dastan Abdrakhmanovich, prepodavatel-issledovatel kafedry psihologii, Cheliabinskii gosudarstvennyi universitet, Cheliabinsk. E-mail: d000st@mail.ru

Sternina Marina Abramovna, doktor filologicheskikh nauk, professor, zaveduiushchaia kafedroi angliiskogo iazyka estestvenno-nauchnykh fakultetov, Voronezhskii gosudarstvennyi universitet, Voronezh. E-mail: sternina@vmail.ru

Stoiuhina Natalia Iurevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry psihologii upravleniya, Nizhegorodskii gosudarstvennyi universitet im. N.I. Lobachevskogo, Nizhnii Novgorod. E-mail: nastast0@rambler.ru

Suvorova Olga Veniaminovna, doktor psihologicheskikh nauk, professor, PGGPU, Nizhnii Novgorod. E-mail: olgavenn@yandex.ru

Svetlichnaia Larisa Vladimirovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, Moskovskii universitet imeni S.Iu. Vitte, Moskva. E-mail: laswetl@mail.ru

TCurkan Nadezhda Vladimirovna, adiunkt fakulteta podgotovki nauchno-pedagogicheskikh kadrov, Akademiya prava i upravleniya Federalnoi sluzhby ispolneniya nakazaniya, Riazan. E-mail: nadya.turkan.98@mail.ru

TCymbaliuk Anna Edwardovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry obshchei i sotcialnoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl. E-mail: tsumba@inbox.ru

Tolochek Vladimir Alekseevich, doktor psihologicheskikh nauk, professor, vedushchii nauchnyi sotrudnik, Institut psihologii RAN, Moskva. E-mail: tolochekva@mail.ru

Turchin Anatolii Stepanovich, doktor psihologicheskikh nauk, professor kafedry obshchei i prikladnoi psihologii, Sankt-Peterburgskii voennyi ordena Zhukova institut voisk natsionalnoi gvardii Rossiiskoi Federatsii, Sankt-Peterburg. E-mail: ast55@mail.ru

Vinogradova Valeriia Olegovna, assistent kafedry obshchei i sotcialnoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl. E-mail: tsumba@inbox.ru

Vlasov Nikita Anatolevich, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry psihologii, konfliktologii i bihevioristiki, Rossiiskii gosudarstvennyi sotcialnyi universitet; meditsinskii psiholog, Psihiatricheskaya klinicheskaya bolnitca № 4 im. P.B. Gan-nushkina DZM, Moskva. E-mail: VlasovNA@rgsu.net

Zobkov Alexander Valerevich, doktor psihologicheskikh nauk, professor kafedry obshchei i pedagogicheskoi psihologii, Vladimirskii gosudarstvennyi universitet imeni Aleksandra Grigorevicha i Nicolaia Grigorevicha Stoletovykh, Vladimir. E-mail: av.zobkov@rambler.ru

Научное издание

ВЕК ПСИХОЛОГИИ В ЯРОСЛАВЛЕ

Сборник научных материалов всероссийской конференции

Научные редакторы:

доктор психологических наук Владимир Александрович Мазилев,

доктор психологических наук Юрий Николаевич Слепко

Технический редактор выпускных сведений С.А.Сосновцева

Компьютерная верстка – О.В. Первушина

Подписано в печать 30.10.2023. Формат 60х90/8
Объем .43,0 п. л., .34,05 уч.-изд.л. Тираж 100 экз.
Заказ № 163.

Издано в ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Типография ЯГПУ
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44
Телефоны: (4852) 72-64-05, 32-98-69