

**Челпановские чтения 2016:**  
**Диалог научных школ Психологического института:**  
**Л.С.Выготский, Б.М.Теплов, Г.И.Челпанов**

**Всероссийская научно-практическая конференция  
в рамках Международного конгресса  
к 120-летию со дня рождения Л.С.Выготского**

**Сборник научных материалов**

**Москва**  
**2016**

**Челпановские чтения 2016:**  
**Диалог научных школ Психологического института:**  
**Л.С.Выготский, Б.М.Теплов, Г.И.Челпанов**

**Сборник научных материалов**  
**Всероссийской научно-практической конференции**  
**Москва, 15 ноября 2016**

**Альманах**  
**Научного архива**  
**Психологического института**  
**Выпуск 8**

**Москва**  
**2016**

**Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ  
научного проекта № 16-06-14016**

**Редакционная коллегия:**

действительный член РАО,  
доктор психологических наук В.В.Рубцов (председатель)  
кандидат психологических наук О.Е.Серова (зам. председателя)  
кандидат психологических наук Е.П.Гусева  
кандидат психологических наук Г.В.Шукова

Составители, научные редакторы, ответственные выпуска:  
О.Е.Серова, Е.П.Гусева,

Подготовка текстов:  
В.И.Козлов

**Челпановские чтения 2016: Диалог научных школ Психологического института:  
Л.С.Выготский, Б.М.Теплов, Г.И.Челпанов /Сборник научных материалов  
Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 15 ноября 2016/  
Альманах Научного архива Психологического института / сост.науч.ред. отв.вып.  
О.Е.Серова, Е.П.Гусева/ Москва: 2016. Вып.8 - с.: ил.**

Восьмой выпуск «Альманаха Научного архива Психологического института» представляет материалы всероссийской научно-практической конференции «Челпановские чтения 2016: Диалог научных школ Психологического института: Л.С.Выготский, Б.М.Теплов, Г.И.Челпанов», которая была проведена в рамках Международного конгресса к 120-летию со дня рождения Л.С.Выготского и стала заметным событием в жизни российского научного сообщества. Основная характеристика сборника – фундаментальная направленность на интегративное освещение основных научных направлений, исторически сложившихся и успешно развивающихся в Психологическом институте как неразрывного культурально-коэволюционного единства самостоятельных систем психологического знания, имеющих взаимозначимые точки перекрытия предметных сфер своей общенаучной и научно-экспериментальной локализации. Настоящее издание отвечает новейшим тенденциям и подходам к пониманию специфики развития психологической науки и образования как междисциплинарной области знания о жизни и внутреннем мире человека и конкретизации роли гуманитарно-нравственных ориентиров научно-исследовательской деятельности для формирования адекватного ответа на глобальный запрос человеческой истории и культуры в рамках просветительской и образовательной функции психологической науки. Сборник научных материалов может быть использован в курсе обучающих дисциплин по специальности общая психология, история психологии, историческая психология, социальная психология, экспериментальная психология, педагогическая психология и др.

© 2016 О.Е.Серова, Е.П.Гусева, сост., науч.ред., отв.вып.  
© 2016 Авторы статей

## СОДЕРЖАНИЕ

Серова О.Е. Полифония научного творчества: Челпановские чтения 2016  
в Психологическом институте

### **I. Психологические идеи Л.С.Выготского, Б.М.Теплова, Г.И.Челпанова: современный взгляд и перспективы развития**

Богоявленская Д.Б. Опыт реализации отечественной методологии

Гусева Е.П. Об одной неоконченной статье Бориса Михайловича Теплова

Дубровина И.В. Проблемы психологического образования и детская  
практическая психология

Ждан А.Н. Вклад научных школ Г.И.Челпанова, Л.С.Выготского, Б.М.Теплова  
в психологическую науку Московского университета

Кузмина Е.И. Значимость идей выдающихся психологов Москвы для развития  
свободы творчества в условиях обучения

Лазарев В.С. Челпанов и Выготский: диалог взглядов на психику и методы ее  
исследования

Мазиллов В.А. Л.С.Выготский и кризис психологии

Марцинковская Т.Д. Отчий дом психологов: история людей – история идей

Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Способности – «оттиски» деятельности  
или «органы самореализации» человека? Об одном из путей развития идей  
Б.М.Теплова

Митина Л.М. Преемственность идей Л.С.Выготского в решении проблем  
личностно-профессионального развития современного человека

Панов В.И. Понятие «образовательная среда»: от Л.С.Выготского к  
психодидактике

Рогачева Т.В., Тимофеева И.В. Решение проблемы способностей в работах  
Л.С.Выготского и Б.М.Теплова

Рубцов В.В. Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые  
поставил Л.С.Выготский

Семенов И.Н. Методологическая рефлексия параллелей развития научного  
творчества и школ Л.С.Выготского, Б.М.Теплова, Г.И.Челпанова

Серова О.Е. Современные общеметодологические тенденции в  
психологическом учении Г.И.Челпанова: к 120-летию создания научного труда  
«Представление пространства с точки зрения психологии»

Теплова Я.А. Научный подвиг Бориса Михайловича Теплова: к 120-летию со  
дня рождения

Теплова Я.А. Теплов Борис Михайлович – воин, ученый, патриот

Толочек В.А. Б.М.Теплов: диапазон эволюции научных идей

Хинканина А.Л. Личность психолога как фактор формирования  
профессиональной среды

Чуприкова Н.И. К вопросу значения идей Б.М.Теплова и Л.С.Выготского для  
современной психологии

Шукова Г.В. Г.И.Челпанов в современном научном пространстве

**Щебланова Е.И. Идеи Г.И.Челпанова, Л.С.Выготского и Б.М.Теплова в свете современной психологии одаренности**

**II. На перекрестке судеб: Г.И.Челпанов (1862-1936), Б.М.Теплов (1896-1965), Л.С.Выготский (1896-1934).**

**Фотодокументы из коллекции Научного архива Психологического института**

Публикация Гусевой Е.П., Серовой О.Е., Козлова В.И.

**III. Реализация эвристического потенциала идей Л.С.Выготского, Б.М.Теплова, Г.И.Челпанова в контексте современных научно-психологических исследований**

**Аминов Н.А., Блохина Л.Н., Осадчева И.И. Объективный и субъективный критерий оценки эффективности профессионального труда**

**Аминов Н.А., Дубовой С.Н. Экспериментальное исследование базового уровня лингвистических способностей**

**Арпентьева М.Р. Практическое мышление как психологическая проблема**

**Артеменков С.Л. Функциональная роль восприятия в развитой психике человека**

**Белова Е.С. Психологические идеи Г.И.Челпанова, Л.С.Выготского, Б.М.Теплова как теоретические предпосылки изучения проблемы одарённости на этапе дошкольного возраста**

**Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции ребенка в свете идей Л.С.Выготского о психологических системах**

**Большунова Н.Я., Устинова О.А. «Вопросчивость» и «ответчивость» как внутренняя работа развития образа я**

**Василевская К.Н. ИмPLICITные теории успешности обучения у современных учителей: к юбилею Б.М. Теплова и Л.С.Выготского**

**Высоцкая Е.В., Янишевская М.А. Возможность формирования метапредметных компонентов естественнонаучного образовательного результата у пятиклассников средствами учебного предмета**

**Глозман Ж.М., Карпова Н.Л., Чебурашкин-Антипов Д.Н., Куприянчук М.Н. Эвристический потенциал теории общения Л.С. Выготского**

**Гогицаева О.У., Гиголаева Д.В. Психологические особенности личности мигрантов**

**Гордеева О.В. О некоторых ограничениях в понимании теории Л.С.Выготского: вклад исследований измененных состояний сознания**

**Давыдова Г.И., Семенов И.Н. Рефлексивный диалог в культурно-историческом и психолого-педагогическом обеспечении университетского образования**

**Данилова Е.Е. Изучение психологии в школе как условие социализации подростков «цифрового» поколения**

**Зак А.З. Формирование универсальных учебных действий младших школьников в курсе «Интеллектика»**

**Карпова Е.А. Коммуникативная роль цвета в произведениях живописи**

**Кожалиева Ч.Б., Шулекина Ю.А. Культурная среда как фактор обоснования современной дифференциации мультивариативности индивидуального развития ребенка**

Ларионова Л.И. Проблема интеллектуальной одаренности в контексте культурно-исторической теории развития Л.С.Выготского

Локалова Н.П. Индивидуальные различия в когнитивном и личностном развитии младших школьников в «когнитивно обогащенных» и традиционных условиях школьного обучения

Ривина И.В., Поливанова Н.И. Особенности взаимодействия школьников начального этапа обучения в процессе группового решения задачи

Симакова И.Н., Торопова А.В. Исследование психофизиологических параметров музыкальности: от Б.М.Теплова до современности

Тагарева К.С. Деинституционализация домов ребенка в Болгарии и применение культурно-исторического подхода в решении проблем развития детей раннего возраста

Тарасова С.Ю., Симакова И.Н. Индикаторы враждебности у подростков

Улыбина Е.В. Кризисы идентичности с позиций культурно-исторической психологии

## **ПОЛИФОНΙΑ НАУЧНОГО ТВОРЧЕСТВА: «ЧЕЛПАНОВСКИЕ ЧТЕНИЯ 2016» В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ**

Итоговые материалы всероссийской научно-практической конференции «Челпановские чтения 2016: Диалог научных школ Психологического института: Л.С.Выготский, Б.М.Теплов, Г.И.Челпанов» составили содержание Восьмого выпуска Альманаха Научного архива Психологического института. Конференция была проведена в рамках юбилейных мероприятий Международного конгресса к 120-летию со дня рождения Л.С.Выготского и стала заметным событием в жизни российского научного сообщества.

2016 год отличает совпадение нескольких юбилейных дат, значимых для современной психологической науки и связанных с историей становления исследовательской деятельности Психологического института: 120-летие выхода в свет фундаментального труда Г.И.Челпанова «Представление пространства с точки зрения психологии», положившего начало самобытной отечественной научной школе в созданном им Психологическом институте; 120-летие со дня рождения Б.М.Теплова – выдающегося ученого, основателя дифференциальной психофизиологии, отдавшего служению науки в Психологическом институте более 40 лет; 120-летие со дня рождения Л.С.Выготского – выдающегося отечественного психолога, создателя культурно-исторического подхода в психологии, научного сотрудника Психологического института в 1920-1930-х гг. Таким образом, 2016 год – это юбилейный год, связанный с памятью об основателях крупнейших научных школ, сформировавшихся в Психологическом институте и ставших неотъемлемой частью единого поля общемировой психологической мысли.

Современное звучание сборника научных материалов всероссийской научно-практической конференции «Челпановские чтения 2016: Диалог научных школ Психологического института: Л.С.Выготский, Б.М.Теплов, Г.И.Челпанов» связано с его фундаментальной направленностью на интегративное освещение основных научных направлений, исторически сложившихся и успешно развивающихся в Психологическом институте как неразрывного культурально-коэволюционного единства самостоятельных систем психологического знания, имеющих взаимозначимые точки перекрытия предметных сфер своей общенаучной и научно-экспериментальной локализации, и практически реализующего основополагающий этический принцип современной постнеклассической науки, устанавливающий динамическую сопряженность тех идеалов, норм и методов, которые до недавнего времени было принято соотносить только со специфическими дисциплинарными научными областями.

В содержании научных статей в свете актуальной интерпретации идей наших великих предшественников выявлены линии непосредственной преемственности или контекстной соотнесенности научной идеологии на рубеже двух столетий. В творческом наследии основателей школ отечественной психологии намечены новые «точки роста» для совершенствования научного аппарата психологических исследований и раскрыты новые горизонты для развития российской и мировой психологии на постнеклассическом этапе развития. Для наиболее полного отражения аналитических материалов конференции их публикационный объем были структурированы по разделам: «Психологические идеи Л.С.Выготского, Б.М.Теплова, Г.И.Челпанова: современный взгляд и перспективы развития» (I), «Реализация эвристического потенциала идей Л.С.Выготского, Б.М.Теплова, Г.И.Челпанова в контексте современных научно-психологических исследований» (II). Самостоятельный раздел «На перекрестке судеб: Г.И.Челпанов (1862-

1936), Б.М.Теплов (1896-1965), Л.С.Выготский (1896-1934)» (II) составили фотодокументы из коллекции Научного архива Психологического института, предоставляющие возможность яркой визуализации событий историко-биографического континуума жизни основателей трех научных направлений Психологического института.

Известные российские психологи, составившие авторский коллектив сборника, отдавая дань уважения научной значимости созидательному потенциалу челпановской научной школы, культурно-исторического подхода и дифференциальной психофизиологии в глобальном процессе развития психологической мысли, обсуждают уникальный феномен творческого взаимовлияния и взаимообогащения научных школ на примере исследовательской практики Психологического института, подчеркивают непреходящую научно-методологическую ценность этих направлений и эвристическую дискуссионность достижений, полученных в их русле, как необходимую составляющую для развития нового психологического мышления и разрешения на качественно ином уровне теоретических и прикладных задач психологической науки и образования, тем самым обозначая фактор диалогичности результатов научного познания в качестве эффективного ресурса развития современной науки и оптимизации современной образовательной среды.

Организаторы конференции и редакционная коллегия выражают уверенность, что содержательные аспекты вошедших в сборник статей будут способствовать вариативному расширению стратегий научного поиска и решения исследовательских проблем, формированию «голографического» осмысления проблемы творческого сосуществования научных школ, отвечающего новейшим тенденциям и подходам к пониманию специфики развития психологической науки и образования как междисциплинарной области знания о жизни и внутреннем мире человека и конкретизации роли гуманитарно-нравственных ориентиров научно-исследовательской деятельности для формирования адекватного ответа на глобальный запрос человеческой истории и культуры в рамках просветительской и образовательной функции психологической науки.

*О.Е.Серова,  
председатель Организационного комитета*

# **I. Психологические идеи Л.С.Выготского, Б.М.Теплова, Г.И.Челпанова: современный взгляд и перспективы развития**

УДК 159.9.07 159.99

## **ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДОЛОГИИ**

© 2016

*Д.Б.Богоявленская, доктор психологических наук, профессор, почетный член РАО,  
главный научный сотрудник  
ФГБНУ «Психологический институт РАО»,  
Москва (Россия), tro-120@mail.ru*

**Аннотация.** В статье излагается авторская концепция психологии творчества, разработанная в рамках отечественной методологии. Идея необходимости рефлексии оснований, на которых строится теория, заложенная идеалистом Г.И.Челпановым, далее развивалась уже в марксистской парадигме Л.С.Выготским, что подчеркивает научную истинность и необходимость этого принципа. Учитывая возможность несовпадения логического с историческим, следует иметь в виду, что процесс исследования не только руководствуется принципами методологии, но также использует их в качестве метода интерпретации получаемых фактов и закономерностей. Так, наблюдаемый факт развития деятельности по инициативе самого субъекта, в результате которого он открывает новые закономерности (другими словами, творит) отвечает, прежде всего, выделению «единицы анализа». Она интегрирует в одно неделимое целое все свойства личности, к выделению которой призывал Выготский, видя всю порочность поэлементного подхода. В то же время выделение единицы анализа отвечает принципу Выготского «единства аффекта и интеллекта». Пример этого мы видим в работе Б.М.Теплова при анализе ума полководца. Вместе с тем выделение единицы анализа возможно при анализе высшей формы изучаемого предмета. Два пути развития науки, введенные в психологию Выготским, позволили рассмотреть ряд альтернативных понятий творчества и одаренности уже не как альтернативные понятия, а как этапы развития данного понятия. Раскрытие понятия творчества не по его продукту, а по механизму самого процесса позволило разработать валидный для его изучения метод. Его принципы (многократный, индивидуальный эксперимент) полностью соответствуют принципам, которые отстаивал Г.И. Челпанов.

**Ключевые слова:** методология; теория; философия; психология; творчество; метод; единица анализа; наука; пути развития; принципы.

Ключевым положением взглядов Челпанова являлось его убеждение, что наука не может ею быть без концептуализации своих положений и осознания своих оснований, что обеспечивает именно философия – как методология. Это положение лежит в основе настоящего исследования, поскольку нами поставлена цель – показать, как именно положения отечественной методологии, представленные ее ведущими учеными: Л.С.Выготским, Г.И.Челпановым, Б.М.Тепловым обеспечили принципиально новый подход к исследованию психологии творчества и одаренности, снимающий ограничения предшествующих теорий.

В силу этого, философская образованность признавалась Челпановым необходимой составляющей профессиональной подготовки психолога. Он прямо связывал такую подготовку с научностью, иначе, по его мнению, возникает опасность дилетантизма и профанации в науке, поскольку именно философия заставляет концептуализировать имеющиеся факты, и рефлексировать то основание, на котором оно строится. Пожалуй, подчеркнутое Челпановым требование является наиболее трудным и достаточно редким моментом в деятельности исследователя. Естественно, проще работать в верхних слоях фактов и многим представляется, что проникновение в глубину не так уже необходимо. Но именно здесь, предупреждает Челпанов, нас и подстерегает профанация, которая лишает установленные факты их подлинного научного смысла. Без постоянной рефлексии по осмыслению каждого шага и его значения в общей системе знания и осознания его основания, соответствия ему, нет научного знания.

Г.И. Челпанов убедительно показывает, что нет ни одной науки без философского осмысления ее основ. Свои методологические взгляды он убедительно демонстрирует в рамках анализа экспериментальной психологии потому, что именно здесь существует представление об отсутствии очевидной необходимости философского осмысления.

Надо понимать, что без теоретической рефлексии и философского осмысления ее оснований психология действительно может вырождаться в ремесленную технику. К сожалению, и в настоящее время мы все чаще встречаемся с ситуациями, когда психолог «Знает, как что-то делается, но не знает, почему так делается» [7, с.347].

Сказанное выше, прежде всего, касается самой научной дефиниции творчества, которое являясь феноменом родовой сущности человека, до сих пор в массовом сознании и в научной литературе формулируется как создание нового. Это переводит все его виды в одну плоскость, нивелируя их разницу и размывая само понимание специфики творчества как такового. Вместе с тем, все имеющиеся определения творчества характеризует их отнесенность к его продукту, а не к самому процессу.

В свою очередь, это оправдывает отсутствие дифференцированности огромной, неоднородной феноменологии творчества. В одной плоскости до сих пор рассматриваются гениальные открытия, опережающие познание на века, и решение новой задачки школьником. К творческому мышлению относят как построение научных теорий, так и решение простенькой головоломки. Соответственно, выявленное философией движение человеческой мысли по уровням познания, не находило своего применения в психологии и раскрытии природы творчества.

«Живучесть» такого определения творчества объясняется, в частности, и тем, что это определение является действительно обобщением, но обобщением эмпирическим, которое отвлекается от специфики особенных форм, а ограничивается лишь констатацией формально общего в них. Для продвижения в проблеме творчества необходимо осуществить теоретическое осмысление этой проблемы, не абстрагируясь от отдельных форм творчества, а как раз напротив, – их изучение и сопоставление необходимо проводить не для выведения формально общего, а для подчеркивания их различий и специфики.

По мнению Челпанова, самая главная ошибка современной ему индивидуальной психологии заключалась в том, что она исходила из предположения *атомистического* характера душевной жизни, что личность складывается из тех отдельных признаков или явлений (внимания, памяти и т.п.), которые она исследует, забывая, что самые эти признаки или явления предваряются существованием целого душевной жизни, т.е. того, что является основой личности.

Демонстрируемый Челпановым холистический подход по глубине его раскрытия можно рассматривать как предвосхищение того следующего шага, который в уже Советской России был сделан Л.С.Выготским. Это, прежде всего, призыв к смене в

психологии поэлементного подхода – методами вычлняющими «единицу анализа». При поэлементном подходе неизмеряемое целое заменяется одним из его, но измеряемым элементом. Выготский четко указывает на то, что «при сведении целого к одному элементу, проблема не решается, а просто обходится» [4, с.673]. Однако единицу анализа можно выделить лишь при рассмотрении высшей формы изучаемого явления. Соответственно этому положению, Выготский первым в психологии указал на то, что любая наука в своем развитии проходит двумя путями: прямой путь усложнения структуры и функций, которым шла природа, и обратный путь, исходящий из знания высшей формы (Л.С.Выготский продемонстрировал этот подход на примере мышления и речи).

Прямой путь приводит к описанию психического феномена, непосредственно опирающемуся на конкретные, эмпирически устанавливаемые любым доступным способом признаки (как существенные, так и несущественные). При этом, ввиду отсутствия четких оснований для выделения высшей формы, все формы выступают как равнозначные. Мы видим это сегодня, когда признаем, что существует множество понятий одаренности и творчества.

Обратный путь опирается на теоретическое определение высшей, ставшей формы, отражающей существо изучаемого феномена. Мудрость Ф.Гальтона, выделившего творчество как отличительную от животных черту рода *Homo sapiens*, сказалась в том, что он стал изучать его высшую форму – гениальность. Это позволило ему выявить основные компоненты творчества: высокий ум, личностные и мотивационные характеристики, выносливость [8].

Однако, сделав первый шаг, Гальтон не смог в тот период сделать второй – выделить единицу анализа гениальности, в силу этого был вынужден редуцировать ее понятие, сведя лишь к одному из трех выделенных им же компонентам – интеллекту. Вместе с тем, Ф.Гальтон первым на эмпирическом уровне усмотрел то, что в дальнейшем нами было обосновано на теоретическом. Он в качестве отличительной черты одаренного человека (творческий – значит одаренный), позволяющей ему делать открытия, считал его «приверженность делу».

Действительно, подлинная «приверженность к делу» предполагает увлеченность самим предметом, поглощенность деятельностью. В этом случае деятельность не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача. То, что человек делает с любовью, он постоянно совершенствует, реализуя все новые замыслы, рожденные в процессе самой работы, т.е. проявляет познавательную самостоятельность. В результате новый продукт его деятельности значительно превышает первоначальный замысел. В этом случае можно говорить о том, что имело место «развитие деятельности по своей инициативе». Здесь мы наблюдаем феномен самодвижения деятельности, который приводит к выходу за пределы заданного. В этом выходе в «непредзаданное», способности к продолжению познания за рамками требований заданной ситуации, в действии, теряющем форму ответа, и кроется тайна высших форм творчества [3, с.154].

Именно на этом основании, по аналогии с В.Джемсом, выделившим из широкой феноменологии умственной деятельности мышление в строгом смысле слова как выявление существенного, мы из всей сферы продуктивной деятельности выделяем творчество в строгом смысле слова как действие теряющее форму ответа, характеризующее ставшую, высшую форму творчества [2].

Вместе с тем, способность к развитию деятельности по собственной инициативе не объяснима лишь свойствами интеллекта. Исходной нашей гипотезой было предположение, что это свойство целостной личности, отражающее взаимодействие когнитивной и аффективной сфер в их единстве, где абстракция одной из сторон невозможна, т.е. оно далее «неразложимо». Этот «сплав» способностей и личности

обладает свойством всеобщности, т.е. «присуще данному целому как единству и отвечает методологическим требованиям «единицы анализа» творчества [4, с.153]. В силу этого, творческие способности в отличие от других способностей человека не имеют своего сенсорного органа. Функциональным органом творческих способностей является вся личность. (Это позволило преодолеть те трудности, которые не позволяли диагностировать в свое время весь комплекс факторов, выделенных Ф. Гальтоном).

Определенным, накопленным в науке подтверждением наличия высшей формы творчества послужил анализ, проведенный Ж.Адамаром. Вслед за Э. Клапаредом, он утверждал, что существует два вида изобретений. Первый характеризуется тем, что «цель известна, и нужно найти средства, чтобы её достигнуть, так что ум идет от вопроса к решению....Второй же, напротив, состоит в том, чтобы открыть факт и затем представить себе, чему он может служить... Как это ни кажется парадоксальным, чаще всего встречается второй вид изобретений, и он становится все более общим по мере развития науки» [1, с.116]. Фактически, Адамар говорит о феномене творчества, теряющем форму ответа. Приводя многочисленные примеры, Адамар приходит к выводу, что почти никогда важные математические исследования не проводились непосредственно с целью их определенного практического применения. «Чаще всего исследователи руководствовались общим мотивом всякой научной работы – желанием знать и понимать. Следовательно, из двух названных видов изобретений математикам известен только второй» [1, с.116].

Закономерность данной формы творчества подтверждает введенное еще древними греками понятия «поризм» для объяснения фактов непредвиденного выхода мысли в «Непредзаданное», что всегда придавало творчеству ореол мистики. На Востоке этот феномен получил название «Серендипити», которое связано с тем, что сыновья правителя Цейлона находили нечто ценное в поисках другого. Фактически здесь прогнозируется понимание творчества в его строгом, подлинном смысле, не сводимое только к продуктивному мышлению. То, что важные открытия часто делаются как бы случайно, признано как закономерность. Но здесь стоит иметь в виду мудрое замечание В.М.Аллахвердова: «..но они делаются не случайными людьми» [2, с.177].

В этом аспекте важным представляется представление Б.М.Теплова о практическом интеллекте. Фактически, не употребляя должные понятия, а проводя анализ фактов, в своей статье «Ум полководца», Теплов разделяет позицию «Единства аффекта и интеллекта» Выготского. Первым на это как на качественное раскрытие Тепловым одаренности обратил внимание В.Д.Шадриков [9].

Вначале Теплов выделяет два главных качества полководца: ум и волю. Затем показывает, что практический ум представляет собой единство ума и воли. В дальнейшем анализе Теплов показывает, что для ума полководца характерно то, что опасность создаёт для него не отрицательные, а положительные эмоции, которые обостряют и усиливают работу ума; для них характерна «способность к максимальной продуктивности ума в условиях максимальной опасности». Для практического мышления характерна конкретность, когда само задумывание дела, само рождение замысла уже включает в себя соразмерение со средствами, представление всех деталей дела. Для эффективного практического ума характерны простота, ясность, определённости планов, комбинаций, решений. Б.М. Теплов пишет: «Для интеллектуальной работы полководца типична чрезвычайная сложность исходного материала и большая простота и ясность конечного результата. Вначале – анализ сложного материала, в итоге – синтез, дающий простые и определенные положения». Превращение сложного в простое – вот формула работы практического ума» [7].

Вместе с тем, теоретическое определение, выявляющее сущность и раскрывающее механизм изучаемого феномена, требует и обеспечивает разработку метода диагностики, строго адекватного данному определению.

В очередной раз надо отдать должное научной мудрости Челпанова настойчиво убеждающего научное сообщество, что: «Если бы у нас предварительно не существовали какие-либо теории, то у нас не могло бы быть оснований произвести этот, а не другой какой-либо эксперимент» [8, с.342].

Однако, имеющиеся диагностические процедуры ограничиваются фиксацией старого типа творчества – решением поставленных задач. В проблемной ситуации движение мысли с одной стороны стимулировано ее требованием но, с другой – ограничено, находясь, как бы, в прокрустовом ложе между ее условиями и требованием. Задача, поставленная нами, исследовать творчество на всех уровнях познания связана с моделированием выхода в «непредзаданное», открытия новых закономерностей, которое возможно лишь в реальной познавательной ситуации.

Челпанов дал тонкое психологическое определение понятию эксперимента, выявив его классическую модель: «В широком смысле эксперимент, когда мы изучаем какое-либо явление, вызывая его по собственному произволу» [8, с.335]. Задача, поставленная нами, моделирования реальной познавательной ситуации возникает в экспериментальном исследовании впервые и исключает «вызов по собственному произволу». Вместе с тем, чтобы в реальные сроки выявить присущий личности потенциал, необходимо обеспечить наличие области, пространства для прослеживания хода мысли за пределами решения исходной задачи, чтобы моделировать реальную познавательную ситуацию и проследить реализацию творческого потенциала человека.

Новая модель эксперимента должна быть представлена вариативной деятельностью, но не как в тестах, где имеется набор разных задач. Она должна быть однородной и вместе с тем разной. Этому требованию удовлетворяет система однотипных задач. Они решаются в принципе одним способом, но различаются между собой по какому-то параметру. В этом случае мы можем проследить за процессом овладения деятельностью. Это позволяет на первом этапе оценивать умственные способности испытуемого по параметрам обучаемости [3].

Следующий этап эксперимента позволяет проследить процесс после оптимального овладения деятельностью. Поскольку система однотипных задач содержит ряд общих закономерностей, это обеспечивает построение двухслойной модели деятельности. Первый, поверхностный слой, – заданная деятельность по решению конкретных задач. Второй – глубинный слой, замаскированный «внешним» слоем и неочевидный для испытуемого, – это деятельность по выявлению скрытых закономерностей, которые содержит вся система задач, открытие которых не требуется для их решения. Исследование действия, теряющего форму ответа, требует методической реализации принципа – отсутствия внешнего и внутреннего оценочного стимула. Это оказывается возможным именно в силу того, что второй слой не задан эксплицитно в экспериментальной ситуации, а содержится в ней имплицитно, скрыто. И чем богаче этот «слой» деятельности, чем шире система закономерностей, чем четче их иерархия, тем большей диагностической и прогностической силой обладает конкретная экспериментальная методика.

Поскольку возможности испытуемого могут быть обнаружены лишь в ситуации преодоления и выхода за пределы требований исходной ситуации, то ограничение, «потолок» может быть, но он должен быть преодолен, снят. Структура экспериментального материала должна предусматривать систему таких ложных, видимых «потолков», но быть неограниченной. Этим она отличается от «Открытых» задач. Таким

образом, второй принцип заключается в требовании отсутствия «потолка», ограничения деятельности в целом [2].

Полноценная, методологически последовательная реализация перечисленных принципов возможна только в том случае, если деятельность испытуемого не будет ограничена во времени и эксперимент будет многократным. Это третий принцип метода. Подчеркнем, длительное исследование на одной выборке привело нас к выводу, что исследование творчества обязательно должно быть многократным. Ведь не только кратковременность, но и одноразовость испытания может вызвать у испытуемого стрессовое состояние и в значительной степени препятствовать отделению результата испытания от влияния побочных факторов данного момента. Снять это влияние в однократном тестировании очень трудно: на адаптацию к новой деятельности в эксперименте уходит слишком много времени и, в конце концов, начинает действовать новый фактор – утомление, контаминирующий результаты. Многократность исследований представляется оптимальным средством избавления от влияния состояния испытуемого на результаты. Чтобы обеспечить действительную длительность и многократность исследований, деятельность должна быть вариативной, как бы перманентной и неоднородной на различных этапах эксперимента.

Наши выводы полностью совпадают с принципами, сформулированными Челпановым. Он считал серьезной ошибкой, когда экспериментатор определяет психические особенности при помощи испытания *в один прием*. Этот ошибочный прием является следствием мнения, что психические качества представляют такие же *постоянные* величины для данного индивидуума, как его лицо, цвет волос и т.п., между тем как на самом деле они представляют колеблющиеся величины в зависимости от различных условий [8, с.367].

Перечисленные принципы образуют метод, который мы условно назвали «Креативное поле»[2]. Реализация метода возможна лишь при условии выполнения принципов в их единстве. Вместе с тем, мы столкнулись с тем, что несмотря на то, что «Креативное поле» на данный момент является единственным методом, который позволяет выявлять творческие способности, он встречает огромные трудности во внедрении в широкую практику. Причина заключается в требовании проведения индивидуального эксперимента, что принципиально.

В этой связи значимы размышления Челпанова над традицией проведения *массовых* экспериментов. Он указывает на то, что они выгодны в том отношении, что опыты могут быть производимы над лицами, находящимися в одинаковых условиях (приблизительно одного возраста, одного пола, развития и пр.), кроме того, зараз можно получить огромное количество данных. «Но самое существенное неудобство экспериментов этого рода, пишет он, – заключается в том, что *в них индивидуальность испытуемого совершенно утрачивается, своеобразность происходящего в нем психического процесса скрывается*. Теряется то, что могло бы иметь существенное значение для выводов» [8, с.368]. Он выражает сомнение в достоверности полученных цифр и приходит к выводу, что гораздо целесообразнее тщательно произведенные эксперименты на одном лице, чем эксперименты, производимые на множестве лиц. Лучше получить 10 цифр достоверных, чем 100 цифр, относительно достоверности которых могут быть сомнения [там же].

Новая модель предполагает многократный индивидуальный эксперимент по решению однотипных задач, что позволяет, во-первых проследить процесс овладения деятельностью по критериям обучаемости, что определяет интеллект более точно, чем тесты. Во-вторых – проследить возможность дальнейшего развития деятельности, что позволяет выделить три уровня работы, отражающих разные уровни познания [3].

К первому уровню мы относим деятельность человека, включая и уровень высокого мастерства, но она всегда стимулирована извне. Поэтому мы называем его **«стимульно-продуктивным»**. Процесс познания на этом уровне направлен на конкретную ситуацию и выполняется на уровне единичного, по философской классификации. К сожалению, к этому уровню относится основная масса людей. Это более четырех/пятых всей выборки в 9 тысяч испытуемых.

Ко второму – **«эвристическому»** относится деятельность, развиваемая по инициативе самой личности. Это уже уровень искусства и открытий законов, о чем С.Л.Рубинштейн говорил как о «...взрывании слоев сущего». Это процесс познания на уровне особенного. В научной литературе так характеризуют талант. Третий уровень – **«креативный»** характеризуется не только открытием новых закономерностей, но их теоретическим доказательством. Это уровень построения теорий и постановки новых проблем. Здесь процесс познания совершается на уровне всеобщего. Такой процесс обеспечивает познание сущности объекта. Но познав сущность явления можно предсказать качественные скачки в его развитии, что определяет прогностические способности субъекта. Именно эта способность, по мнению философов, более других характеризует гения, который прогнозирует на столетия вперед.

Высокие показатели на первом уровне говорят лишь о высоте интеллекта. Последние два уровня (эвристический и креативный) идентифицируют творческие способности, т.е. глубину познания. Необходимость обозначения двух уровней объясняет использование термина «креативный», который в данном контексте альтернативно пониманию креативности как дивергентной продуктивности.

Движение человека по уровням познания опосредуется богатством его внутреннего мира, его системой ценностей, жизненной направленностью. Так Б.М.Теплов подчеркивал, что «значительным музыкантом может быть только человек с большим духовным, интеллектуальным и эмоциональным содержанием» [6, с. 103]. Это позволяет думать, что «функциональный орган» творческих способностей не может быть подобен сенсорным, он не может иметь локальный мозговой носитель. «Функциональным органом» творчества, в выше приведенном понимании, может выступать лишь личность в целом. Это, также реализует методологическое требование Г.И.Челпанова.

Метод «Креативное поле», отвечающий принципам Челпанова, позволил нам выявить меру «приверженности делу» на основе дифференцирования всей сложной и неоднородной феноменологии творчества и разработки его типологии, соответствующей уровням познания.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. М: 1970
2. Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности //Вопросы психологии. 1971. № 1. С.144-146.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. Самара: Академия, 2002. 318 с.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека М.:Смысл, 2003.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: 1946.
6. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: АПН РСФСР, 1961. С. 103.
7. Теплов Б.М. Ум полководца. Избранные труды: в 2 т. Т. I. М.: Педагогика, 1985. С. 23-305.
8. Челпанов Г.И. Психология, философия, образование. Избранные труды. М-Воронеж, 1999. 521 с.
9. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. М.: «Аспект Пресс», 2007. С. 28-29.
10. Galton F. Hereditary Talent and Character. MacMillan's Magazin, vol.XII, 1865.

## EXPERIENCE OF THE IMPLEMENTATION OF NATIONAL METHODOLOGY

© 2016

**D.B.Bogoyavlenskaya**, Doctor of Psychology, Professor, Honorary Member of the RAE,  
Chief Scientific Officer

*FSBSI "Psychological Institute of RAE",  
Moscow (Russia), mpo-120@mail.ru*

**Abstract.** The article presents the original author's conception of psychology of creativity elaborated in the framework of the Russian methodology. The grounds of the theory introduced by the idealist Chelpanov were later developed by Vygotsky in the Marxist paradigm. This fact emphasizes scientific validity and necessity of this principle.

Considering the possible discrepancy between historical and logical concepts, it is important to take into account the fact that the research process is not just guided by the methodological principles, but also applies them to the interpretation of discovered facts and regularities. Thus, the observed fact of developing activity, that is initiated by the subject and results in discovering new regularities (i.e. creation), corresponds to the finding of an "analysis unit". This unit integrates all the personality features in an indivisible whole. Vygotsky declared that it was necessary to find such an analysis unit, because he realized the fallaciousness of the element approach. At the same time, that meets Vygotsky's principle of the "unity of affect and intellect". The example can be found in Teplov's work dedicated to analysis of a military commander's mind.

However, it is possible to mark out the analysis unit only by analyzing the highest form of the object of study. Two ways of science development introduced by Vygotsky let us consider a wide range of alternative concepts of creativity and giftedness not as alternative concepts, but as different stages of the concept's development.

The study of creativity not by its results, but by the mechanism of the process let us elaborate a valid method of creativity research. Its principles (multiple individual experiment) correspond entirely to the ideas upheld by Chelpanov.

**Keywords:** methodology; theory; philosophy; psychology; creativity; method; analysis unit; science; the development of creativity; the principles.

## ОБ ОДНОЙ НЕОКОНЧЕННОЙ СТАТЬЕ БОРИСА МИХАЙЛОВИЧА ТЕПЛОВА

©2016

*Е.П.Гусева, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник группы истории отечественной психологии «Научный архив»,  
ФГБНУ «Психологический институт РАО»,  
Москва (Россия), [nauch\\_arhiv@mail.ru](mailto:nauch_arhiv@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье использованы документальные материалы по психологии музыкальных способностей из личного архива Б.М.Теплова; выявлены исследовательская схема и критерии анализа музыкальной одаренности, предложенные ученым в процессе разработки метода составления психологической характеристики выдающегося русского композитора М.А.Балакирева.

**Ключевые слова:** М.А.Балакирев; музыкальная одаренность; психографический метод; критерии психологической характеристики личности.

Борис Михайлович Теплов, выдающийся ученый, один из самых ярких представителей отечественной психологии, 120-летие со дня рождения которого отмечается в 2016 году, значительную часть своего творчества посвятил аналитической и экспериментальной разработке проблем музыкальной психологии. Получив профессиональное музыкальное образование (Тульские музыкальные классы и уроки в Московской консерватории знаменитого пианиста К.Н.Игумнова), Борис Михайлович, будучи профессиональным психологом, живо интересовался проблемами, связанными с искусством, с психологией творчества, одаренности, в особенности в области музыки. Еще в студенческие годы Б.М.Теплов выступал в концертах вместе с небольшим коллективом исполнителей классической музыки, и всегда эти выступления сопровождалось его рассказами о творчестве исполняемых авторов [8, с. 52]. Сохранился реферат «О композиторах», написанный студентом Б.М.Тепловым в 1916 году<sup>1</sup>, в котором он, анализируя творчество Скрябина и Глинки, высказывает мысли, поражающие современных музыкантов-исследователей своей «глубиной и проницательностью» [2, с. 366]. Постепенно в его личном архиве стал собираться обширный биографический материал о русских музыкантах-композиторах, подлинные документальные источники: письма, высказывания и комментарии современников, воспоминания родственников и друзей, дневниковые записи, мемуары, библиография, критические статьи. Этот, по выражению Теплова, репродуктивный материал «является одним из самых ценных материалов, и без него, конечно, ничего сделать нельзя». Как музыкант Теплов особенно любил русских композиторов (Балакирева, Римского-Корсакова, Бородина, Чайковского, Глазунова, Лядова, Танеева и др.), как ученого его привлекал психологический анализ своеобразия творческой личности любимых композиторов. Еще в начале 1930-х годов Борис Михайлович ставит перед собой цель проанализировать психологию творчества Чайковского, Толстого, Мусоргского (запись в дневнике, 1934 г.) [8, с.66]. Все эти годы Б.М.Теплов интенсивно занимается изучением музыкальных способностей. Эта огромная аналитическая работа воплотилась в докторскую диссертацию, защищенную в 1940 году и опубликованную в виде монографии «Психология музыкальных способностей» в 1947 г.

---

<sup>1</sup> Этот текст из семейного архива, сохраняемого Я.А.Тепловой, был опубликован в 2003 г. в серии «Памятники психологической мысли» [6, с.261-266].

Отдельные характеристики выдающихся личностей композиторов были приведены им в этой работе в качестве иллюстраций различных сторон музыкальной одаренности [5; 6]. Но при обращении к творческому наследию Б.М.Теплова, к материалам его научного архива, хранящегося в НИОР РГБ (Ф. 815), оказывается, что огромная часть этого интереснейшего материала осталась неопубликованной. Особенно это относится к такой замечательной личности в истории русской музыкальной культуры, как М.А.Балакирев, создатель и руководитель кружка, объединявшего музыкантов нового в то время направления – так называемой «могучей кучки». В книге Б.М.Теплова ему посвящено лишь несколько строк. Сравнивая М.А.Балакирева с Н.А.Римским-Корсаковым, Теплов приводит Балакирева в качестве примера неустойчивости творческого внимания, исключительной чувствительности к всякого рода помехам и отвлечениям от работы [6, с.24-25]. Между тем эта личность очень занимала Б.М.Теплова. Он пишет в своем дневнике: «Я с наслаждением работаю над собиранием материалов к психологической характеристике Балакирева – и дома, и в Ленинской библиотеке» [1]. Материал, собранный Б.М.Тепловым о М.А.Балакиреве весьма обширен (выписки, заметки, комментарии, всего более 300 страниц), он даже написал статью о Балакиреве (в 1935 г.), но она так и осталась неоконченной<sup>2</sup> [7].

На всех этих материалах о Балакиреве и других русских композиторах Б.М.Теплов ставит проблему психологического изучения музыкальной одаренности. В качестве исходной цели он ставил стремление подойти к вопросу о полной всесторонней психологической характеристике личности. В то время (1930-е – 40-е гг.) в психологии еще не было установившихся методов, приемов, путей и даже типов подхода к этой задаче. Теплов предлагал изучать личность в ее развитии в отличие от чистого описательства при построении статических характеристик, отличавшихся схематичностью и некоторым упрощением, преобладавших в литературе того времени. Теплов подчеркивал, что изучение не должно ограничиваться одним человеком, а некоторой группой людей, чтобы целый ряд вопросов мог быть рассмотрен в плане сравнительном.

Он предложил в основу анализа положить борьбу противоположных качеств личности. Это начало исходило от психиатрии (Адлер и другие исходили от улавливания противоположных начал). Теплов подчеркивал, что всякая личность внутренне противоречива, и предполагал, что развитие ее только и может быть понято, если поймать эти противоречия, тенденция борьбы которых составляет зерно, мощь развития личности.

Он отмечал: «Нельзя никак сколько-нибудь веско и глубоко подойти к пониманию развития даже конкретного индивидуального человека, если не дойти до того, чтобы не опуститься достаточно глубоко, чтобы не нащупать эти противоречивые и противоположные тенденции, каковые имеются в огромном количестве у всякого человека» [4]. Приводит слова К.С.Станиславского: «Когда ищешь злого, ищи где он добр». Чтобы правильно передать психологическую природу данного образа, нужно всегда найти в нем черты противоположные, они обязательно есть именно противоположные тому, что наиболее бросается в глаза, тогда можно вскрыть его истинную природу. В этом отношении такая личность как М.А.Балакирев, «поражает нас комплексом таких противоположных качеств», – писал Б.М.Теплов.

Рабочие материалы Б.М.Теплова подобраны с исключительной обстоятельностью, упорядоченностью и тщательностью – выписки, высказывания, комментарии, биографические сведения, библиография систематизированы по некоторой единой канве, общей схеме, по которой собирается материал, отражающий индивидуальные особенности личности, историю ее жизни, творческой биографии. По сути дела, Теплов

---

<sup>2</sup> Статья «Творчество Балакирева» была опубликована в 2003 г. в серии «Памятники психологической мысли» [6].

создал свой собственный метод составления психологической характеристики личности. Особенно подробно представлены материалы о Балакиреве и Римском-Корсакове.

Материал о М.А.Балакиреве систематизирован по 28 пунктам, всесторонне отражающим особенности личности композитора, его биографии и его творческой деятельности. Стоит привести эту схему полностью, чтобы составить представление об отличительных особенностях «тепловского» психографического метода:

1. Музыкальная одаренность; общая характеристика музыкальной подготовки;
2. Фактические данные о творчестве;
3. Творческий процесс;
4. Анализ творчества;
5. Дирижер;
6. Пианизм;
7. Музыкальные вкусы;
8. Внешний успех как музыканта;
9. Самооценка и отношение к мнению других;
10. Участие в чужом сочинительстве;
11. Общественная и практическая музыкальная деятельность;
12. История служебной деятельности, материальные дела;
13. Музыкальные кружки Балакирева;
14. Педагогический деспотизм. Способ выражения оценки;
15. Житейский деспотизм;
16. Отношения с учениками и товарищами;
17. В сношениях с людьми вообще, в обществе;
18. Альтруизм, благотворительность;
19. Отношение к родине;
20. Житейские бытовые вкусы и привычки;
21. Политические взгляды;
22. Религия (суеверия);
23. Круг интересов (природа, произведения искусства, наука);
24. Здоровье;
25. Детство. До-Петербургский период;
26. История кризиса;
27. Общая оценка личности;
28. Любовь. [3].

По каждому из этих пунктов собрано множество выписок, на основе которых и составляется психологическая характеристика личности.

Важнейшее место в анализе личности Балакирева занимает, конечно, анализ музыкальной одаренности и ее развития. Так в статье о творчестве М.А.Балакирева Теплов пишет: «Музыкальная одаренность Балакирева была поистине необычайной. Об этом говорят не только свидетельства всех близко знавших его музыкантов, в том числе и такие авторитетные, как свидетельства Римского-Корсакова и Чайковского, но и самый ход его музыкального развития. И.Нестьев метко называет Балакирева «Третьим русским вундеркиндом» (первые два – братья Рубинштейны). Балакирев в детстве и юности действительно типичный вундеркинд.

Наиболее поражает в развитии Балакирева не только ранние проявления музыкальности, а ослепительный расцвет ее при сравнительно ничтожном педагогическом уходе. В результате скромных фортепианных занятий с матерью мальчик в 10 лет уже вполне владел гармонией, сочинял серьезные вещи, и по исполнению был так силен, что его мать должна была отказаться учить его. Десятью фортепианными уроками у хорошего

педагога Дюбука и последующими занятиями с Эйзерихом ограничивается вся музыкальная учеба Балакирева. В результате – блестящий пианист, сразу выделившийся на первый план в Петербурге, дирижер, в 15 лет исполняющий симфонии Бетховена, композитор, не только в совершенстве овладевший техникой композиции, но и выступающий в 20-25 лет учителем для начинающих композиторов масштаба Мусоргского, Римского-Корсакова и Бородина» [7].

В музыкальной одаренности Балакирева Теплов отмечает некоторые черты, особенно резко выделяющиеся.

К таковым относится, во-первых, абсолютный слух, очень рано проявившийся, и основанное на нем «чувство тональностей». Последнее было у Балакирева особенно обострено. Теплов приводит слова Ляпунова: «Балакирев обладал в этом отношении таким тонким вкусом, подобный которому был разве только у Листа. Это отразилось и на методе его творческой работы, – первое, что вырисовывалось для него в замысле будущих сочинений, были тональности, – и на подходе к чужой музыке – он постоянно предлагал другим авторам заменять избранные ими тональности другими, излюбленными им». Предлагать излюбленные тональности составляло, по выражению Ляпунова, «одну из отличительных особенностей его характера». И он не просто предлагал, а даже требовал, настаивал, так что автору в большинстве случаев приходилось покоряться.

Во-вторых, Теплов выделяет совершенно исключительную музыкальную память Балакирева. «В этом отношении он выделялся из всех окружавших его крупных музыкантов. Римский-Корсаков называет его память «необыкновенной» и «по остроте, и по продолжительности», Чернов – «изумительной», Л.И.Шестакова – «непостижимой». Кюи говорит: «убежден, что подобной никогда не было». Далекий от склонности преувеличивать Римский-Корсаков утверждает, что Балакирев «помнил каждый известный ему такт, запоминал мгновенно играемые ему сочинения». Кошкин говорит, что он «знает наизусть решительно всю фортепианную литературу, начиная с Шопена и Шумана». Чернов утверждает, что он «помнил до мелочей» все фортепианные произведения Бетховена, Шуберта, Шумана, Шопена, Мендельсона, Листа, А.Рубинштейна. Шестакова пишет: «Вы могли с ним заговорить о самых старинных композиторах, вспомнить какое угодно сочинение, он немедленно играл его» [7].

Теплов приводит отдельные эпизоды, характеризующие память Балакирева. В Праге, в оперном театре, шла подготовка «Руслана и Людмилы» под управлением Балакирева. Когда начались репетиции под фортепиано, Балакирев обнаружил, что дирижеры – по его мнению – «назло ему» затеряли клавиш «Руслана». Тогда – пишет он – «я к удивлению всех на память аккомпанировал всю оперу».

В 1868 году он слышал в Москве, в концерте, увертюру F-dur Чайковского. Через некоторое время он, будучи в Москве, просил Чайковского сыграть ее; но – рассказывает Кошкин – автор успел уже совсем забыть свое произведение; тогда Балакирев сам уселся за фортепиано и оказалось, что он запомнил чуть не всю увертюру, слышав ее всего один раз, и притом помнил не поверхностно, а весьма детально».

После смерти Балакирева Кюи рассказывал, что лет 40 до того он написал мазурку, которую посвятил Балакиреву. Напечатана она не была и где-то затерялась. Года за два до смерти Балакирев прислал ему ноты этой мазурки, написанные им на память. «Все было написано безошибочно, – прибавляет Кюи – только в конце он немного изменил».

Очевидно, музыкальная память не изменяла Балакиреву также и в последние годы жизни. Правда, в этот период он – по словам Чернова – жаловался на ослабление своей музыкальной памяти, но только по отношению к своим собственным сочинениям. «Странное дело, – говорил он, – я продолжаю помнить композиции других авторов, а свои собственные забываю». Черта очень характерная для Балакирева: из памяти его легче уходила своя собственная музыка, чем чужая».

В-третьих, Теплов отмечает резко выделяющуюся способность Балакирева к формальному анализу музыкального произведения. Он всегда поражал своих друзей умением мгновенно схватить форму произведения, подметить все особенности гармонии и голосоведения. «Кажется никто из музыкантов, – приводит Теплов слова Стасова – не равнялся с Балакиревым в силе критического анализа и музыкальной анатомии. Если бы Балакирев не был даже тем крупным композитором, каким мы его знаем, он был бы все-таки замечателен как человек, одаренный необычайной критической способностью». Это же подчеркивает и Римский-Корсаков: «Критик, именно технический критик, он был удивительный. Он сразу чувствовал всякую техническую недоделанность или погрешность, он сразу схватывал недостатки формы, модуляции и т.п., и тотчас, садясь за фортепиано, импровизировал, показывая, как следует исправить или переделать сочинение».

Теплов обращает внимание на то, что это суждение Римского-Корсакова относится к совсем молодому музыканту (Балакиреву в то время было около 25 лет), не получившему решительно никакого музыкально-теоретического образования и имеющему еще очень небольшой композиторский опыт.

В вопросе о формализме Балакирева Б.М.Теплов выделяет и подчеркивает противоположные тенденции:

«Первым основным положением всего направления Балакиревщины – была борьба с формализмом, борьба против консерватизма, борьба против всякого музыкального образования, против необходимости какой-либо учебы, и в то же время не было в истории музыки другого музыканта, который в своем творчестве был бы таким предельным формалистом, как Балакирев, не было никогда человека, который в отношении работ других стоял бы на такой узкой и абсолютно исчерпывающей формалистической точке зрения.

Достаточно взять его переписку с Чайковским, чтобы ужаснуться тому формалистическому мертвому подходу, который имел место со стороны Балакирева к творчеству Чайковского, и в то же время совершенно объективно доказано, что Балакирев сделал чрезвычайно много в борьбе с формализмом».

Далее Б.М.Теплов показывает влияние отношения современников к таланту Балакирева на самооценку музыканта и на его личностный склад.

«Балакирев еще юношей не мог не сознавать исключительности своего дарования. Успех, который он имел в Нижегородском и Казанском обществе, подкреплял это сознание.

Приехав в Петербург, он встретил такое высокое признание своего таланта, о котором едва ли мог мечтать. Лучший музыкальный критик того времени, А.Н.Серов, восторженно встретил первые выступления «замечательного таланта», которого ждет «громкая слава». «Балакирева, – писал он, – ожидает будущность самая блестящая». Великий Глинка так высоко оценил начинающего музыканта, что уезжая в последний раз за границу, сказал своей сестре Л.И.Шестаковой: «Со временем он будет второй Глинка».

Начинается дружба со Стасовым, вся пронизанная признанием гениальности молодого композитора и величия задач, которые он призван разрешить. Стасов внушает своему младшему другу, что ему «больше не у кого и нечему учиться», что ему предстоит создать музыку «новую, великую, неслыханную, невиданную, еще новее по формам (а главное, по содержанию), чем та, которую затеял у нас ко всеобщему скандалу Глинка» и, наконец, возводит его в ранг «первого музыканта в Европе». Балакирев против этого не возражает.

Начиная свою музыкальную деятельность, Балакирев уже привыкал смотреть на себя, как на гения, музыканта мирового значения, не имеющего себе равных среди современников». Теплов считает эту самооценку странно преувеличенной, но полагает,

что ее не следует ставить целиком в вину молодому музыканту. К тому же Стасов своей чрезмерной восторженностью способствовал ее возникновению. Да и Глинка, будучи очень строгим судьей, столь же преувеличенно отзывался о Балакиреве. «Конечно, ослепительный талант Балакирева несомненно давал повод к таким высоким оценкам. Не даром ведь остальные члены могучей кучки в течение первых лет существования кружка смотрели на Балакирева снизу вверх и не помышляли о том, чтобы с ним сравняться. Талант его превосходил всякую границу возможного – вспоминал об этом времени Римский-Корсаков.

Теплов приводит оценку П.И.Чайковского: «Балакирев – самая крупная личность кружка. Но он замолк, сделавши очень немного. У него громадный талант, погибший вследствие каких-то роковых обстоятельств».

Если вспомнить, что среди членов кружка были Мусоргский, Римский-Корсаков, Бородин, художники, гениальность которых вне сомнения, если принять во внимание, что главенствующее положение Балакирева в кружке никак нельзя объяснить молодостью остальных членов, так как некоторые из них (Бородин, Кюи) были старше его, едва ли останется какое-либо сомнение в том, что музыкальный талант Балакирева был действительно исключительным и давал повод ожидать от него и дел исключительных».

На основании всех этих высказываний Б.М.Теплов дает музыканту такую общую характеристику: «Балакирев – человек, обладавший в историческом плане исключительной степенью музыкальной одаренности. Это совершенно бесспорно. Почти в сущности самоучка, который в 18-20 лет представлял уже фигуру учителя и вождя людей гораздо старше и опытней, чем он. Человек, обладавший феноменальной музыкальной памятью, человек, обладавший исключительной способностью к импровизации. Его авторитет в музыкальном мире был настолько велик, что даже лица противоположного лагеря, например, Чайковский, безоговорочно его слушались. Чайковский смотрел на Балакирева как на некоторое явление выше нормы. Балакирев – человек, обладавший исключительными дирижерскими способностями, один из исключительных пианистов того времени, а в отношении творческих дел – он дал мало, по сравнению с Чайковским или Мусоргским» [7].

В этом Б.М.Теплов видит загадку развития творчества Балакирева и пытается разрешить ее путем психологического анализа тех противоречий, в отношении которых так характерна личность музыканта.

Одно из них, выделенное Тепловым: сила волевых качеств – черты патологического безволия. Он пишет: «Основной чертой характера Балакирева является сила волевых качеств. Человек, который создал новое течение, который ведет борьбу, крупный общественный деятель, человек, отличавшийся исключительной властью в обращении со всеми. Это с одной стороны, а с другой стороны, мы видим проявление этим человеком черт психологического безволия. И трудно сказать, не изучая этого человека, был ли он волевым или безвольным человеком».

Другая пара противоположных качеств, отмеченная Тепловым: борьба с формализмом против консерватизма – и предельный формализм в своем творчестве и при оценке творчества Чайковского.

Третья пара, казалось бы, прямо не относящаяся к музыкальному творчеству: жалость и сверхъестественный альтруизм по отношению к животным – и подчас исключительная жестокость по отношению к людям. Теплов так иллюстрирует эти качества: «Во второй половине жизни этот человек отличался исключительным скотолубием. Здесь собирались все бродячие собаки со всего Петербурга, кошки собирались с точки зрения того, что у нее ножка сломана. Это одна линия его действий, мы видим сверхъестественный альтруизм, проявленный им по отношению к животным, а с другой стороны, мы видим случаи исключительной жестокости по отношению к людям.

А между тем это был человек, который создал единственный в истории музыки случай коллективного творчества: это была действительно могучая кучка, это не просто ряд композиторов, а коллектив, с точки зрения психологии творчества. И в то же время это был человек с большим, чем у кого-либо, нетерпением и нетерпимостью что-либо дать или что-либо сделать вместе, он совершенно не мог выносить критики». Вместе с тем «при всей своей подчас резкости и демонически властном характере Балакирев был человеком необыкновенной доброты и задушевной деликатности. В течение многих лет специально приходил играть для одной нервноболезной, зная, что это ее единственное утешение». Теплов приводит отзыв Ипполитова-Иванова: «В Балакиреве я всегда чувствовал два человека: один – очаровательный и веселый собеседник, другой же – какой-то раскольничий настоятель, деспотически требовательный, даже жестокий, способный совершенно неожиданно обидеть человека, дружески к нему расположенного».

Еще одна пара противоречий, характерных для творческого процесса композитора: высокая скорость – и чрезвычайная медлительность в сочинительстве. Теплов приводит слова Римского-Корсакова, который «не раз поражался необыкновенной быстроте, с какой, собственно сочинял Балакирев. Но те же люди изумляются необыкновенной медлительности, с какой композитор обрабатывал свои вещи, устанавливал их окончательную, достойную печати редакцию. Происходило это отчасти вследствие недостатка технической эрудиции у Балакирева, при одновременном, однако, желании печатать свои произведения в наиболее законченном виде, отчасти по свойственной многим русским людям привычке постоянно разбрасываться в работе, отчасти, наконец, по причине как бы некоторого принципиального убеждения, примерно, в смысле «Тише едешь – дальше будешь». «И удивительно ли, что при подобном многолетнем высиживании каждой вещи Балакирев должен был неизбежно отстать от композиторов более подвижных, оказаться в хвосте им же организованного движения? Но всего удивительнее, что это творческое копание соединялось в Балакиреве с поразительной общей живостью темперамента, с редкой остротой музыкально-критического ума, с величайшим энтузиазмом в деле пропаганды новых музыкальных идей и новой музыки, на них основанной».

Б.М.Теплов размышляет: «У Балакирева чего-то не хватает, все остальное есть, есть в большей степени, чем у других. Чего же нет у Балакирева? Нельзя сказать, что у Балакирева нет творческого дара, в смысле продуктивном этот человек обладал феноменальным даром, совершенно исключительным. Все лица гениального масштаба, окружающие Балакирева, считали, что он выше их в 100 раз. Он прожил дольше многих, умер 73 лет. Он поражает нас целым комплексом противоположных качеств. В чем же здесь своеобразие Балакирева? Сущность заключается в том, что эти самые противоположные тенденции преодолеваются жизнью на каждом шагу, на каждом этапе есть преодоление таких противоположных тенденций в качестве синтеза нового». Теплов подчеркивает, что «без этого нельзя понять внутреннюю линию психического развития, ибо тогда получится совершенно внешнее описание».

«А особенность такого лица как Балакирев заключается в том, что у него эти противоречия никак не преодолеваются, (в этом его исключительность).

Непреодолимые противоречия, конечно, в той или другой степени есть патология. Патология тех ситуаций, тех конфликтов, которые отмечались психиатрами, заключалась не в самой конфликтности, а в не преодолении конфликтов: конфликты, которые остаются не преодоленными, ведут к распаду личности» [7].

Такую гипотезу выстроил Б.М.Теплов для объяснения малой творческой продуктивности Балакирева в период после пережитого им кризиса, но, по-видимому, был сам неудовлетворен ею, возможно, потому и не публиковал эти материалы – статья

осталась неоконченной. Эта загадочная, творческая, противоречивая и трагическая натура так и не была разгадана. Но можно ли до конца постичь гения?!

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дневники Б.М.Теплова (1920-1960 гг.). Семейный архив, сохраняемый Я.А.Тепловой.
2. Никешичев М.В. Комментарий к публикации Б.М.Теплова «О композиторах» / Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Отв. ред. Э.А.Голубева, Е.П.Гусева, В.А.Кольцова, О.Е.Серова. М.: Наука, 2003. С. 366-367.
3. Теплов Б.М. Материалы о М.А.Балакиреве. Ч. 1-10, 11-16, 17-21. ОР РГБ. Ф. 815, к. 13, е.х. 3, 4, 5. 300 л.
4. Теплов Б.М. Об исследовании биографий русских музыкантов-композиторов. Доклад, 1940-е (неопубликован). ОР РГБ. Ф. 815, к. 3, е.х. 16. 25 л.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.; Л.: Изд. АПН РСФСР, 1947. 335 с.
6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Отв. ред. Э.А.Голубева, Е.П.Гусева, В.А.Кольцова, О.Е.Серова. М.: Наука, 2003. – (Памятники психологической мысли). 379 с.
7. Теплов Б.М. Творчество Балакирева (статья неокончена). ОР РГБ. Ф. 815, к. 2, е.х. 39. 17 л.
8. Теплова Я.А. В семье /Способности. К 100-летию со дня рождения Б.М.Теплова. Дубна: Изд. центр «Феникс», 1997. 392 с.

## ON ONE UNFINISHED ARTICLE BY BORIS MIKHAILOVICH TEPOV

© 2016

*E. P. Guseva*, Ph.D., lead researcher of the group history of national psychology  
«Scientific archive»,  
FSBSI «Psychological Institute of the Russian Academy of Education»,  
Moscow (Russia), [nauch\\_arhiv@mail.ru](mailto:nauch_arhiv@mail.ru)

**Abstract.** This article uses documentary data on the psychology of musical abilities from the personal archive of B. M. Teplov. It describes the research scheme and the criteria for the analysis of musical giftedness proposed by the scholar while developing the method of psychological characterization of the eminent Russian composer M. A. Balakirev.

**Keywords:** M. A. Balakirev; musical giftedness; psychographic method; criteria for the psychological characterization of personality.

УДК 159.99

## ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ДЕТСКАЯ ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

© 2016

*И.В. Дубровина*, доктор психологических наук,  
главный научный сотрудник, профессор  
ФГБНУ «Психологический институт РАО»,  
Москва (Россия), [iv.dubrovina@yandex.ru](mailto:iv.dubrovina@yandex.ru)

**Аннотация.** В Психологическом институте всегда сохранялся приоритет фундаментальных психологических исследований в их неразрывной связи с социальной практикой. Такой подход к науке, заложенный основателем института Г.И. Челпановым, неукоснительно поддерживался всеми последующими руководителями института и учеными развивающихся в нем научных школ. Известно, что хорошая практика возникает лишь на основе ее глубокого научного обоснования. В данной статье речь идет лишь об одном, но важном аспекте психологической практики, представленном в «юбилейных» работах основоположников отечественной психологии Л.С.Выготского, Б.М. Теплова, Г.И. Челпанова, – о детской практической психологии и психологическом образовании.

**Ключевые слова:** наука; педагогическая практика; психолог; практическая психология; психологическое образование; теоретическое мышление; практическое мышление; школьная психология.

В этом году все образованное человечество отмечает 120-летие со дня рождения выдающихся психологов – Льва Семеновича Выготского и Бориса Михайловича Теплова. Но в этом же году – юбилейные даты очень важных для развития теоретической и практической психологии научных трудов ученых: 90 лет со дня опубликования «Педагогической психологии» Л.С. Выготского (1926 г.), 105 лет – книги Г.И. Челпанова «Психология и школа» (1911 г.), 55 лет – книги Б.М. Теплова «Ум полководца» (работа написана в 1942 году, была опубликована в разных изданиях, окончательное название работы и ее последняя авторская редакция оформлены в 1961 г. при подготовке книги «Проблемы индивидуальных различий»).

Г.И. Челпанов, Л.С. Выготский, Б.М. Теплов – основатели крупнейших отечественных научных школ. Их имена ассоциируются с великими достижениями научной психологии, но одновременно являются знаменем практической психологии образования. Быть может, точкой «взаимоперекрытия» таких разных научных направлений является стремление ученых не только создавать передовую психологическую науку, но и широко внедрять ее в практику. Именно в недрах научной школы исследования приобретают свой позитивный смысл – как в развитии науки, так и практики. Идеи, теоретические положения и научные предположения ученых лежат в основе практической психологии, психологического образования и подготовки кадров психологов для системы образования современной России, привлекают к себе все более пристальное внимание и широкий интерес психологов из всех стран мира.

Г.Л. Выготская [1] отмечает: в своей известной работе «Исторический смысл психологического кризиса» (1926 г.), критикуя старую академическую психологию, Л.С. Выготский указывал, что одной из причин кризиса психологии является ее отрыв от практики. Выход из подобного положения Лев Семенович видел в том, чтобы развитие психологии осуществлялось параллельно и вместе с изменением самой практики. В этом смысле психолог не только и не столько изучает, исследует, сколько помогает и конструирует. Он писал: «Педагогическая психология становится чрезвычайно действенной наукой. Она не ограничивается чисто теоретическими задачами постигнуть и описать природу воспитания, открыть и формулировать его законы, она должна научить нас, как овладеть воспитанием, опираясь на его же собственные законы» [2, с. 87]. Построение школьной жизни, основанное на знании психологических особенностей детей, поможет вырастить поколение психологически здоровых людей.

Лев Семенович придавал громадное значение роли психолога в образовательном процессе. Он считал, что психолог должен стать одной из центральных фигур в школе, и видел задачу психолога «в определении хода детского развития» [2, с. 432], в обслуживании школьного процесса» [2, с. 433], в том, чтобы дать «анализ тех процессов

внутреннего развития, которые пробуждаются к жизни школьным обучением и от которых зависит эффективность или неэффективность процессов школьного обучения» [2, с.447]. В свете идей Л.С. Выготского, сам процесс освоения любых знаний должен пониматься как средство «вхождения» в культуру, ориентированную на развитие чувств, мыслей и созидательных начал в человеке.

Решение таких сложных задач требует серьезной профессиональной подготовки психолога, направленной на его интеллектуальное развитие. У психолога должна вырабатываться профессиональная способность немедленно припомнить то, что в данную минуту необходимо. Его личный запас знаний должен находиться в постоянной готовности к использованию в самых различных вариантах и комбинациях. Это очень важно, так как интеллектуальная деятельность детского практического психолога заключается, прежде всего, в глубинном анализе всех полученных данных, фактов, сведений, в синтезе всего известного о ребенке. Именно на этой основе психолог производит сложнейшую интеллектуальную операцию – интерпретацию. Л.С. Выготский подчеркивал: «...в диагностике развития задача ... заключается не только в установлении известных симптомов и их перечислении или систематизации и не только в группировке явлений по их внешним, сходным чертам, но исключительно в том, чтобы с помощью мыслительной обработки этих внешних данных проникнуть во внутреннюю сущность процессов развития» [4, с.303]. «Психолог не должен допускать экономии за счет мыслей, за счет творческого истолкования симптомов» [4, с. 314].

Выпускника факультета практической психологии образования в том случае можно считать подготовленным к самостоятельной профессиональной деятельности, если у него сложилось (сформировалось) особое мышление, оригинальность которого заключается в сочетании теоретического и практического ума [6].

Б.М. Теплов блестяще раскрыл особенности теоретического и практического ума, обосновал, что умственная деятельность в «практической» сфере отнюдь не является более простой или менее ценной, чем собственно теоретическая деятельность. «Отличие между этими двумя типами мышления нельзя искать ... в том, что тут действуют «два разных интеллекта». Интеллект у человека один, и едины основные механизмы мышления, но различны формы мыслительной деятельности, поскольку различны задачи, стоящие в том и другом случае перед умом человека» [6, с. 224]. Теоретическое и практическое мышление по-разному связаны с практикой. Работа практического ума непосредственно вплетена в практическую деятельность и подвергается ее непрерывному испытанию ... Отсюда та своеобразная ответственность, которая присуща практическому мышлению. Теоретический ум отвечает перед практикой лишь за конечный результат своей работы, тогда как практический ум несет ответственность в самом процессе мыслительной деятельности. Ученый-теоретик может выдвигать разного рода рабочие гипотезы, испытывать их, проверять, отбрасывать, заменять новыми.... Практик же проверять гипотезы должен не в специальных экспериментах, а в самой жизни, и он далеко не всегда имеет время для таких проверок. Жесткие условия времени – одна из самых характерных особенностей работы практического ума [6, с.224-225].

Для практического ума характерна огромная работоспособность, соединенная с беспредельной любознательностью, живым интересом к самым разнообразным областям жизни [6, с. 296].

От уровня развития и глубины ума психолога зависит его умение предвидеть последствия своих действий, поступков, слов, отношений. Будущим психологам очень важно развивать у себя такой феномен как предвидение. Предвидение – это способность по отдельным признакам предугадывать ход развития еще не совершившихся событий. Б.М. Теплов писал: «Предвидеть – значит сквозь сумрак неизвестности и текучести обстановки разглядеть основной смысл совершающихся событий, уловить их главную

тенденцию, и, из этого, понять, куда они идут. Предвидение – это высшая ступень превращения сложного в простое, умение выделить существенное ... Предвидение – результат глубокого проникновения в обстановку и постижения главного в ней, решающего, того, что определяет ход событий» [6, с. 274].

Способность предвидеть дает специалисту возможность осознать границы своей профессиональной компетентности, дает возможность понимать и уважать уникальную сущность любого человека.

Г.И. Челпанов в своей научно-педагогической деятельности постоянно проявлял заботу о психологическом образовании молодого поколения страны, притом не только об университетском образовании. Он считал, что психологическое образование нужно начинать еще в школьные годы, оно важно для формирования мировоззрения и общей культуры учащихся, оно нужно и будущим юристам, медикам и др. И уж, конечно, будущим психологам как ученым, так и практикам [7, с. 382].

Георгий Иванович отмечал, что определенные проблемы в подготовке психологов в вузе заключаются в том, что отсутствует этап их довузовской подготовки, в содержание которой входит создание условий для знакомства учащихся с наукой психологией, для развития у них хотя бы элементарной психологической грамотности. Доказывал, что отсутствие психологического образования в средней школе негативно влияет не только на общее развитие подрастающего поколения, но и на подготовку психологических кадров в системе высшего образования.

Неподготовленность выпускников школ к высшему психологическому образованию оказывает негативное влияние и на сам процесс преподавания психологии в вузе. Г. И. Челпанов писал: «Я, начав свою академическую деятельность в 90-х годах, столкнулся с этим вопросом. В те годы гимназисты поступали в университет с необыкновенно слабым знанием психологии, правильнее сказать: они ничего не знали. Поэтому приходилось преподавать психологию в очень популярной форме.... Но делать нечего: приходилось читать курс элементарный» [7, с.373].

Георгий Иванович на собственной педагогической практике убедился, что преподавание психологии в средней школе благотворно влияет на уровень постижения студентами науки психологии в вузе [7, с.382; с. 383].

На важность преподавания психологии в средней школе обращал внимание и Б.М. Теплов. Не только обращал внимание, но и содействовал психологическому образованию школьников. В 1946 году была издана его книга – Психология: Учебник для средней школы (70 лет тому назад, тоже – юбилей!). С 1946 по 1954 г.г. подростки изучали в школе психологию по этому учебнику. Борис Михайлович подчеркивал, что психология дает возможность понимать самого себя. А знать себя необходимо для самовоспитания, для того, чтобы сознательно выбрать такую специальность, такую работу, в которой можно приносить больше всего пользы родине и получать больше всего удовлетворения [6].

Можно предположить, что Л.С. Выготский тоже считал необходимым преподавание психологии в школе. Он доказал, что психическое развитие ребенка есть процесс его культурного развития, условия которого включают в себя не только присвоение ребенком культурно заданных средств и действий с предметами, не только присвоение культурно заданных отношений с другими людьми, но и овладение культурно заданными средствами владения собой, своей психической деятельностью, своим поведением. Но чтобы чем-то овладеть, нужно с этим хотя бы познакомиться. Лев Семенович указывал, что основные изменения школьного возраста – осознание и овладение психическими процессами – обязаны своим происхождением именно обучению, что осознание приходит через «ворота» научной мысли. Он писал: «Нет никаких путей для этики, которые не были бы проложены через психологию. Этические

усилия и заключаются в овладении природными влечениями, говорящими в человеке. В этом смысле та свобода воли, которую необходимо предполагают этические решения, заключается в господстве над самим собой, основанном на правильном понимании природной необходимости. Нужно иметь известный психологический опыт для того, чтобы овладеть собой. Это длительное и трудное искусство, которому надо долго учиться, вероятно, труднейшее из всех остальных искусств овладения природой» [3, с. 140].

Забота о развитии науки, психологического образования и психологической практики в их единстве и взаимообусловленности – это то, что «роднит» классические научные школы, развиваемые в Психологическом институте.

Важно не забывать тех ученых, кто до нас разрабатывал научные основы психологии и прокладывал пути их реализации в педагогической практике, корректно опираться на то богатство идей, фактов, доказательств, научных предположений и догадок, что ими наработано, найдено, осмыслено, – в этом заключается наша профессиональная культура и возможность движения вперед. «Культура есть память ..., – замечал Ю.М. Лотман, – культура всегда связана с прошлым опытом, всегда подразумевает некоторую непрерывность нравственно-интеллектуальной, духовной жизни человека, общества и человечества» [5, с. 350]. Наверное, от нашей культурной памяти и нашей более ответственной позиции зависит культурный уровень существования и дальнейшего развития практической психологии образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготская Г.Л. Лев Семенович Выготский и практическая психология /Детский практический психолог. 1996. № 1-2. С. 5-8.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
3. Выготский Л.С. Педология подростка. М.: Бюро заочного обучения при 2 МГУ, 1929. 172 с.
4. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т.5. М.: Педагогика. 368 с.
5. Лотман Ю.М. Воспитание души. СПб.: Искусство-СПБ, 2003. 624 с.
6. Теплов Б.М. Ум полководца / Избранные труды: в 2 т. Т. 1. М., 1985. С. 23-305.
7. Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1999. С. 329.

#### THE PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL EDUCATION AND CHILD PRACTICAL PSYCHOLOGY

© 2016

*I. V. Dubrovina*, Doctor in Psychology,  
chief researcher at the laboratory of scientific foundations  
of children's practical psychology

*Federal State Budgetary Scientific Institution “Psychological Institute RAE”,  
Moscow (Russia), [iv.dubrovina@yandex.ru](mailto:iv.dubrovina@yandex.ru)*

**Abstract.** The priority of fundamental psychological studies in the inseparable connection with social practice has been always maintained at Psychological Institute RAE. This approach to science established by G. I. Chelpanov, the founder of the Institute, has been upheld undeviatingly by all his successors in the position of the Director of the Institute as well as by the scientists belonging to various scientific directions that have been developed there. It is well-known that practice is good only if it is based on profound scientific rationale. This article is dedicated to a particular but very important aspect of psychological practice that is presented in

“jubilee” works of the originators of Soviet and Russian psychology L. S. Vygotsky, B. M. Teplov, G. I. Chelpanov – to child practical psychology and psychological education.

**Keywords:** science; pedagogical practice; psychologist; practical psychology; psychological education; theoretical thinking; practical thinking; school psychology.

УДК 159.99

**ВКЛАД НАУЧНЫХ ШКОЛ Г.И.ЧЕЛПАНОВА, Л.С.ВЫГОТСКОГО,  
Б.М.ТЕПЛОВА В ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ НАУКУ МОСКОВСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

© 2016

*А.Н.Ждан*, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук,  
профессор кафедры общей психологии

*ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова»  
Москва (Россия), zhdan@list.ru*

**Аннотация.** В контексте общественно-исторических условий воссоздаются важнейшие факты из истории творческих связей между психологами Московского университета и научными школами Психологического института Г.И.Челпанова, Л.С.Выготского и Б.М.Теплова. рассматриваются аспекты биографий этих ученых, связанные с их деятельностью в университете. Анализируются разработанные Г.И.Челпановым принципы системы психологического образования и организация подготовки профессиональных психологов в университете на базе Психологического института. Раскрывается определяющая роль методологической позиции Л.С.Выготского в трактовке культурно-исторической обусловленности психики человека. Рассматривается организационная, педагогическая и исследовательская деятельность Б.М.Теплова в университете. Делается вывод о влиянии наследия классических школ Психологического института на образовательную деятельность и исследования в университете, о плодотворности взаимосвязей Психологического института и университета на современном этапе в контексте новых методологических направлений и требований, предъявляемых к психологии со стороны общества.

**Ключевые слова:** научные школы; психологическая наука; Московский университет; Киевский университет; Психологический институт; кафедра психологии; факультет психологии; высшее психологическое образование; кафедра философии; психологический семинарий; эмпирическая психология; культурно-историческая психология; психологическая теория деятельности; психофизиология индивидуальных различий.

Имена Г.И.Челпанова, Л.С.Выготского, Б.М.Теплова составляют славу Психологического института РАО. В честь крупных дат, связанных с жизнью и деятельностью этих выдающихся ученых, проводится эта конференция. Но без обращения к их идеям и делам была бы существенно неполной картина развития психологической науки и в Московском университете. Так, Г.И.Челпанов, выступая с докладом на торжественном открытии Психологического института, в самом начале подчеркнул положение о его неразрывной связи с университетом: «Задачи университетского психологического института находятся в тесной зависимости от задач самого университета: организация научной работы в университете самым непосредственным образом отражается на организации научной работы в университетском институте» [6, с.41]. Вся творческая деятельность Г.И.Челпанова была

направлена на развитие фундаментальной психологии как науки и ее организационное укрепление, на сохранение ее единства в условиях дифференциации психологического знания на различные отрасли. Созданный им Психологический институт в структуре Императорского Московского университета был предназначен для решения этих задач. Имена Г.И.Челпанова, Л.С.Выготского, Б.М.Теплова занесены в летопись Московского университета. Они включены в официальные отчеты о его образовательной и научно-исследовательской деятельности в тот период, когда Психологический институт входил в его структуру как «учено-учебное учреждение при Императорском Московском университете», т.е. с момента основания Института (1912, официальное открытие 1914) до 1926 г., когда в исторической ситуации крушения гуманитарного образования в университете Институт (вместе с другими гуманитарными науками) был выведен из университета, и в период с 1941 – 1943 гг., когда в связи с организацией Академии педагогических наук (1943) Институт вошел в ведение Академии и остается в таком статусе и в настоящее время. Небезынтересно документально восстановить некоторые факты истории этих изменений в статусе Психологического института, потому что они только кажутся чисто организационными формальностями, но реально это важные события, поскольку объективно свидетельствуют о никогда не прекращавшейся заинтересованности или потребности в соединении этих двух учреждений. В 1938 г. ректор МГУ – тогда это был проф. А.С.Бутягин – обратился в Управление высшей школы Наркомпроса РСФСР с просьбой передать Московский институт психологии университету. В своем письме он напомнил тот исторический факт, что Институт психологии был создан и развивался на базе Московского университета и на территории университета, добавив к этому, что коллектив Института имеет большое тяготение к университету и в настоящее время. Он подкрепил эти слова выдержкой из записки научного коллектива Института, в которой выражалось пожелание о включении Института в систему МГУ в целях его укрепления и дальнейшего развития, это нужно также для подготовки кадров института<sup>3</sup>. При восстановлении философского факультета в составе МГУ в декабре 1941 г. заместитель ректора Н.Ф.Филатов обратился в ВКВШ при СНК СССР с ходатайством об утверждении в составе философского факультета кафедры психологии: «Образование в настоящий момент в Университете кафедры психологии является необходимым не только в целях обеспечения нормального преподавания этой дисциплины на факультетах, но и в целях создания нормальных условий для вновь введенного в состав Университета Института психологии, который, становясь по образцу других научно-исследовательских институтов научно-вспомогательным учреждением кафедры, приобретает необходимую связь своей исследовательской работы с работой учебной»<sup>4</sup>. Эти документы приводятся здесь потому, что в них ярко выступает непрерывающееся, несмотря на все препятствия, тяготение друг к другу МГУ и Психологического института, что важно в контексте обсуждаемой в этой статье темы о взаимосвязи развивавшихся в них научных школ.

Но дело не только в формальной стороне вопроса о связях МГУ с Институтом. Образовательный процесс в МГУ строится до настоящего времени на основе принципов, сформулированных Г.И.Челпановым. Научные исследования на факультете психологии имеют своим базовым основанием культурно-историческую теорию, разработанную Л.С.Выготским вместе с его соратниками, сотрудниками Института А.Н.Леонтьевым и А.Р.Лурия. Б.М.Теплов был сотрудником (с 1942 г.), а некоторое время (1950-1951) – заведующим кафедрой и отделением психологии философского факультета МГУ.

---

<sup>3</sup> Письмо Ректора МГУ в Управление высшей школы Наркомпроса /Архив МГУ. Россыпь.

<sup>4</sup> Государственный институт экспериментальной психологии /Отчет 1-го Московского Государственного университета за 1924 г. Изд. 1-го Моск. гос. ун-та. М., 1925.

Вклад этих выдающихся ученых в психологическую науку Московского университета будет предметом дальнейшего рассмотрения в данной статье. Важно и то, что ученые Психологического института всегда преподавали в Университете, читали курсы лекций, руководили студенческими работами.

Творческая биография **Г.И.Челпанова (1862 – 1936)** с 1887 г. (с перерывом в период с 1892-1907) – это биография сначала аспиранта (1887-1891), затем доцента (1891-1892), и, наконец – профессора Московского университета. В 1887 г. Челпанов после окончания Новороссийского университета (Одесса) переходит в Московский университет для подготовки к профессорскому званию. В этом же 1887 г. становится членом Московского психологического общества (МПО), в научной жизни которого принял самое активное участие. Позже он говорил о влиянии дискуссий на заседаниях МПО, называл их школой воспитания научно-философского мировоззрения. В связи с отсутствием вакансии в Москве в 1892 г. переходит в Киевский университет Святого Владимира, получив должность приват-доцента кафедры философии историко-филологического факультета. Здесь он по-новому организовал преподавание психологии: создал *Психологическую семинарию*. Челпанов не только читал лекции по психологии, к чему традиционно сводилось преподавание психологии), но также проводил занятия в форме серьезного обсуждения докладов студентов, заранее ими подготовленных. Темами обсуждения были не только психологические проблемы: более половины тем занятий семинара были чисто философскими: учение о причинности у Декарта, Спинозы, Канта; теория познания у Юма, Канта, Спенсера, Маха и Авенариуса; психофизический монизм Спинозы; об основании этики (Гюйо, Вл.Соловьев, Гартман, Вундт, Шопенгауэр). По отзывам Е.Н.Трубецкого, в то время профессора Киевского университета, семинар Челпанова способствовал «необычайному поднятию философского образования». Психология рассматривалась Челпановым как одна из частных философских дисциплин, наряду с логикой, теорией познания, историей философии. Однако название дало имя организационной структуре, как *специально предназначенной для обучения психологии*. Кроме обсуждений философско-психологических проблем, в семинарии проводились *лабораторные занятия*. «В Киевском университете у меня в заведывании была небольшая лаборатория с 1897 по 1907 год» – писал Челпанов в 1914 г [5, с.45].

Исключительный талант Челпанова как преподавателя привлекал все большее число желающих обучаться в семинарии. Среди его учеников в Киевском университете выдающиеся философы и психологи: А.Ф.Лосев, Г.Г.Шпет, П.П.Блонский, В.В.Зеньковский, А.Щербина и др.

Педагогическая работа Г.И.Челпанова гармонично сочеталась с плодотворной научной деятельностью. В 1896 г. вышла первая, а в 1904 г – вторая часть его фундаментального труда «Проблема восприятия пространства. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности». В этой работе, 120-летие выхода в свет которой отмечается в этом 2016 г., обсуждаются философские и психологические аспекты проблемы восприятия пространства, его происхождения и познания. Книга «Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе» (1900), написанная в форме лекций для студентов по курсу «Введение в философию», по характеристике автора, «имеет значение *введения* в философию».

Именно слава Г.И.Челпанова как выдающегося ученого и талантливого преподавателя стала причиной приглашения его в Московский университет на освободившееся в связи со смертью С.Н.Трубецкого место заведующего кафедрой философии. Авторитет Челпанова как исследователя в области философии и психологии; его роль в поднятии философского образования в период деятельности в Киевском университете получила всеобщее признание. Работа Челпанова в Московском

университете проводилась в условиях реорганизации учебного плана его историко-филологического факультета. Традиционно этот факультет осуществлял по единому плану подготовку специалистов в самых различных областях гуманитарного знания: по филологии, языковедению, истории, искусству, археологии, философии. В начале XX в. было признано целесообразным вести подготовку в университете более специализированно, в соответствии с различиями, которые существуют между науками гуманитарной сферы. В 1906/1907 учебном году был введен новый учебный план (официально утвержденный Министерством Народного Просвещения 19 января 1907 г.). В соответствии с ним произошло разделение учебных планов на специализированные группы. Было выделено 8 групп и среди них – группа *философских наук*. Ту или иную группу выбирали сами студенты. Именно в этот период реорганизации Г.И.Челпанов был приглашен в качестве заведующего кафедрой философии. На него была возложена задача *организовать подготовку профессионального образования в группе философских наук*. Свои лучшие силы Челпанов отдал психологии и организации подготовки специалистов по этой дисциплине, отстаивая в то же время идею о «законности философских построений и важности этих последних для развития самой науки». В своей первой лекции университетского курса по психологии он рассмотрел вопрос об отношении психологии к философии, считая, что этот вопрос имеет существенное значение как для судьбы психологии, так и для философии.

Разработанный Челпановым План подготовки в группе философских наук включал *пропедевтические курсы, основные курсы, семинарии и просеминарии*, а также *вспомогательные курсы*, в том числе – силами физико-математического и медицинского факультетов. В документах о преподавании в Московском университете содержатся перечни изучаемых предметов, списки преподавателей. Г.И.Челпанов читал лекции и проводил семинары по основным психологическим курсам: по введению в психологию, психологии, теоретической психологии, общей психологии, экспериментальной психологии. Он проводил занятия также и по непсихологическим дисциплинам: общей педагогике, введению в философию, логике, семинары по этике и по гносеологии. Специальные курсы были посвящены чтению «Этики» Спинозы и «Монадологии» Лейбница. Он вел также курс «О задачах университетского образования». В Московском университете в 1907 году Челпановым также был учрежден «Психологический семинарий». Следует отметить, что действующая при нем психологическая лаборатория не имела штатных ассистентов. Эти функции безвозмездно выполняли ученики и соратники Г.И.Челпанова – Н.А.Рыбников, К.Н.Корнилов, делая большую черновую, незаметную, не видную для других организационную работу, но не помнящую о которой было бы несправедливо. За 1907-1912 гг. было обсуждено более 90 рефератов на темы философии и психологии. Число желающих углубленно изучать психологию росло и вскоре, как писал Челпанов, оно превысило 40 человек. В связи с этим стало трудно заниматься в тех условиях, которые были предоставлены университетом для Психологического семинария. Тогда-то и пришла помощь от московского купца и мецената *С.И.Щукина*, на пожертвования которого был построен *Психологический институт*. «...пусть наши преемники не забудут того, что для этого сделал Сергей Иванович Щукин. Подаривши Московскому университету психологический Институт, – писал позже Г.И.Челпанов, – он дал возможность психологии в России стать на твердую почву. Русская наука и вместе ней русская культура чрезвычайно ему обязаны. Его дело – дело огромной национальной важности» [6, с.42].

По собственной оценке Челпанова, «Психологический институт при Московском университете находится в прямой преемственной связи с «Психологическим семинарием» при Московском университете» [5, с.43]. Выступая на торжественном открытии Психологического Института 23 марта (5 апреля ) 1914 г. с докладом «О

задачах Московского Психологического института», Г.И.Челпанов неоднократно подчеркивал связь Института с университетом и ее значение для университета: «Психология в университете может развиваться беспрепятственно только тогда, когда университет имеет в своем распоряжении институт, подобный тому, каким в настоящее время имеет счастье обладать московский университет» [6, с.42]. Вся работа Психологического института основывалась на комплексе представлений об университете как таковом, о его целях и задачах, системе отношений внутри университетского сообщества. В деятельности Института воплощалась *университетская идея* соединения высшего образования и науки, она была направлена на подготовку студентов к участию в непрерывном научном поиске в различных областях психологического знания.

С 1 сентября 1912 года все занятия Психологического Семинария (лекции, лабораторные занятия, семинары по теоретической и экспериментальной психологии) были перенесены в Институт. Правила о психологическом институте (их полное название – «Временные правила в Психологическом Институте при Императорском Московском университете») в своих положениях закрепляли цели этого учреждения как *предназначенного для подготовки профессиональных специалистов по психологии*. Исключительно важной в полном смысле слова *исторической* заслугой Г.И.Челпанова является создание *системы университетского образования по подготовке психологов-профессионалов*.

Эта система основывается на следующих принципах: высокий уровень философской и теоретической подготовки; владение экспериментальными методами исследования; неразрывная связь преподавания с исследовательской деятельностью преподавателя и студента. «Усвоение знаний должно происходить путем ознакомления с методами научного исследования. Студент должен знать, как научная истина добывается» [4, с.41]. Г.И.Челпанов создал продуманную организацию занятий, при которой каждый курс был связан с другими, дополнявшими и расширявшими его. Большое внимание уделялось контролируемой преподавателем самостоятельной домашней работе студентов. В работе со студентами сочетались внимательность к студенту с высокой требовательностью, с воспитанием у студентов добросовестного ответственного отношения к занятиям.

Написанные Г.И.Челпановым учебники – по *психологии* (16 прижизненных изданий), *логике* (10 изданий) для гимназий и самообразования, по *философии* – для вузов (7 изданий) были образцовыми с *дидактической стороны и отвечали задаче систематического ознакомления с основами этих областей знания*. Примечательно, что учебник логики, предназначенный автором для гимназий и самообразования, переизданный в 1994 г., был рекомендован Комитетом по высшей школе в качестве учебного пособия для высших учебных заведений!

Опубликованный в 1915 г. учебник по *экспериментальной психологии* «Введение в экспериментальную психологию» стал основным учебным пособием, которым пользовались студенты. Книга оценивалась как лучшее руководство среди аналогичных зарубежных изданий.

*Созданная Г.И.Челпановым система университетского психологического образования составляет и сегодня в своих принципиальных положениях фундамент подготовки психологических кадров в высшей школе в нашей стране.*

В научно-педагогической деятельности Челпанова воплотились образцовые *нравственные черты его личности* как наставника и учителя, университетского профессора, особенно *значимые в профессии психолога*: честность и ответственность, добросовестность, осторожность, сознание долга перед наукой. В изданном в честь 25-летия научно-педагогической деятельности Г.И.Челпанова в 1916 г. сборнике статей по

философии и психологии, ученики высказали «благодарность за пройденную под его руководством школу».

*Г.И.Челпанов создал первую научную школу отечественной психологии.* «Признанным главой русской психологической школы» называл его В.В.Зеньковский. Из школы Г.И.Челпанова вышли многие известные психологи, среди них будущие сотрудники Института, впоследствии ставшие крупными организаторами нашей науки, основателями собственных научных школ: А.А.Смирнов, Б.М.Теплов, С.В.Кравков, А.Н.Леонтьев и другие. Подготовленные Челпановым специалисты составили ядро *психологического профессионального сообщества*, насчитывающего сегодня тысячи работников в области фундаментальной науки и психологической практики. Основание Психологического института имени Л.Г.Щукиной при Московском Университете в 1914 г. – это знаменательная дата не только в истории Московского университета и Психологического института, но и *в истории нашей отечественной науки в целом*. Она возвестила о том, что в России появилась *профессия «психолог»*, произошло образование *научной психологической среды*.

В 1917 г. Г.И.Челпанову было присуждено почетное звание Заслуженного профессора Московского университета. Однако в обстановке начавшейся после октябрьской революции 1917 г. кампании идеологического реформирования гуманитарного университетского образования на основе внедрения марксистского мировоззрения и обновления преподавательского состава за счет увольнения старой профессуры Г.И.Челпанов в 1923 г. был смещен с поста директора Психологического института и уволен из университета. Его деятельность подверглась резкой критике, эмпирическая интроспективная психология, изучающая душевные явления, была объявлена вредной наукой. В последующем его научная деятельность протекала вне стен Института и университета, в других учреждениях, а с 1931 г и до своей кончины (1936) – как частного лица, но и в этих условиях не прекращавшего творческих занятий. В частности, в 1920-е годы на собственные средства он опубликовал несколько брошюр с разъяснением своего отношения к учению Маркса, а также с критикой тех советских авторов и созданных ими руководств по психологии, которые, как он убедительно пытался показать на основе первоисточников, были марксистскими только по названию, но реально упрощали, грубо искажали, вульгаризировали учение Маркса.

В 1990-е годы началось возвращение имени Г.И.Челпанова в науку. Осуществляется переиздание его трудов, ведутся исследования, раскрывающие его вклад в психологическую науку и образование. С 1999 г. проводятся ежегодные Челпановские чтения. В МГУ в спецкурсах рассматривается творчество Г.И.Челпанова и его вклад в психологическую науку.

Из 10-летнего московского периода и в целом непродолжительной жизни **Л.С.Выготского (1896-1934)** лишь в течение двух лет – 1924-26 – пути его творческой биографии в Психологическом институте пересекаются с Московским университетом. В эти годы Институт (тогда он назывался *Государственный институт экспериментальной психологии*) входил в его структуру. Именно в эти годы начала складываться теория *культурно-исторической психологии* и формироваться из числа ближайших сотрудников, тоже членов Института, *школа Л.С.Выготского*. Деятельность Выготского отличалась чрезвычайной активностью. Ее направления зафиксированы в Отчетах факультета общественных наук МГУ, при котором в эти годы состоял Психологический институт. Им руководил (после увольнения Челпанова) К.Н.Корнилов. Л.С.Выготский работал в качестве научного сотрудника II разряда. Он выступал с докладами на открытых конференциях Института: доклад «Сознание как проблема психологии поведения» (19/X – 1924) и на закрытых конференциях: «О психологической природе сознания» (17/III – 1924); «Исследование доминантных реакций» (12/V – 1924); «Исследование

доминантных реакций (отчет о работе) 20/X – 1924); «Новая статья Павлова (реферат) (20/X – 1924); «Реферат работы Ватсона о речевом поведении» (17/XI -1924); «О новой Берлинской психологической школе» (22/XII – 1924) [Архивные..., 2].

Несмотря на краткость временного отрезка, когда Л.С.Выготский работал в системе Московского университета, его влияние на психологию в Московском университете стало, как показало время, определяющим все ее дальнейшее развитие. Созданный Выготским проект гуманистической культурно-исторической психологии определил программу ее дальнейшего развития. Психологическое образование Л.С.Выготский получил не в Московском университете, хотя и был его выпускником по юридическому факультету (1917). Он не из школы Г.И.Челпанова и никогда ни в период ученичества, ни в последующем не разделял направление развития его психологической мысли, относил его к психологам старой школы [1, с.358, 364, 370 и др.]. Одновременно в 1914 –1917 гг. он обучался на историко-философском факультете в университете А.Л.Шанявского. Здесь среди его учителей были вышедшие из школы Челпанова П.П.Блонский и Г.Г.Шпет, под руководством которых он изучал философию, логику, педагогику и психологию. Именно в этом университете начались его занятия психологией и, как он писал позже, с тех пор ни на один год его работа в этой области не прерывалась. Но, как отмечал М.Г.Ярошевский (1915 – 2001) в одной из своих последних работ – в статье «Две научные школы в отчем доме психологов России» – хотя Л.С.Выготский и Г.И.Челпанов отличались своим творческим обликом, их объединяло высоконравственное отношение к научному труду [8].

Л.С.Выготский – это классик, но он актуален и для будущего психологической науки. Очень точно это положение вещей выразил американский психолог Майкл Коул, назвав культурно-историческую психологию *наукой будущего* (1997). Современная ситуация в теоретическом мейнстриме в мировой психологии подтверждает это предвидение американского ученого и последователя идей Л.С.Выготского, творчески развивающего и обогащающего его наследие.

*Школа культурно-исторической психологии и ее ядро - культурно-историческая теория – стала истоком созданных в МГУ его соратниками и последователями крупных научных школ.* От Л.С.Выготского началась проблема осмысленной предметной деятельности и школы психологической теории деятельности А.Н.Леонтьева, главные темы которой уже были у Л.С.Выготского. Разработка проблемы деятельности в Московском университете происходила в русле культурно-исторической теории. Эту мысль высказывали многие психологи, в частности, В.В.Давыдов, В.П.Зинченко и др. В настоящее время факт их связи терминологически оформил А.Г.Асмолов: он ввел в научный оборот термин *культурно-деятельная психология*. В своей научной автобиографии А.Р.Лурия писал о решающем влиянии, которое оказала на него встреча с Л.С.Выготским (1924) и начавшаяся совместная работа с ним в Психологическом институте. «К концу 20-х гг., – писал он, – цель моей дальнейшей деятельности четко определилась – я занялся развитием различных аспектов психологической системы Л.С.Выготского» [2, с. 44]. Позже в своем выступлении на заседании Московского отделения Общества психологов в Институте психологии в 1974 г., которое А.Р. Лурия посвятил ранней истории советской психологии, начиная с 1923 г., он говорил: «...в том, что мне удалось сделать, от меня почти ничего, все от Выготского. И не только у меня...» [3, с.274]. Он постоянно сверял сделанное им с идеями Л.С.Выготского. В частности, оценивая результаты своих исследований в области афазии (1947), он писал: «Я думаю, что если бы был жив Л.С.Выготский, он гораздо глубже смог бы проанализировать проблему афазий» [2, с. 128]. Как основатель *нейропсихологической школы* он отмечал преемственную связь своих исследований в этой области с представлениями Л.С.Выготского о локализации высших психических функций, с

такими принципами, предложенными Л.С.Выготским, как положение, согласно которому распад высших психических функций может послужить способом их анализа, а вся теория социально-исторического происхождения рассматривалась как основа методов восстановительного обучения.

**Школа психофизиологии индивидуальных различий Б.М.Теплова** (1896 – 1965) создана и развивалась в возглавляемой им лаборатории типов высшей нервной деятельности и индивидуальных различий Психологического института (1952-1965). В настоящее время развивается под названием «Дифференциальная психология и психофизиология» под руководством М.К.Кабардова. Эта школа как таковая в университете не развивалась, она возникла в Институте в 1950-х гг., когда Институт не состоял в системе университета. Однако результаты исследований по этой тематике являются обязательным объектом изучения и преподавания в университете. Б.М.Теплов внес значительный вклад в развитие психологии в Московском университете. Его творческая биография неразрывно связана с университетом. Он закончил его историко-филологический факультет (1921). С 1916 г. он посещал Психологический институт, систематически работал в практикуме, слушал лекции. Он – ученик Г.И.Челпанова. С 1929 г. и до конца жизни Борис Михайлович Теплов был сотрудником Психологического института, занимая здесь в разные годы разные должности.

В конце 1941 г., когда Психологический институт вновь вошел в состав МГУ, Б.М.Теплов тем самым стал профессором университета. В 1942 г. в структуре философского факультета была создана кафедра психологии, ее заведующий и одновременно директор Психологического института (1942 – 1945) *С.Л.Рубинштейн* включил сотрудника Института Б.М.Теплова в первый кадровый состав кафедры. В МГУ Б.М.Теплов разработал и читал курс «Истории психологии», заложив тем самым основы университетской историко-психологической науки. Он также читал лекции по общей психологии, по психологии мышления, вел курс психологии на историческом факультете, проводил научные исследования, результаты которых получили отражение в отчетах университета. В годы Великой Отечественной войны в Ашхабаде, куда был эвакуирован Психологический институт в составе Московского университета, Б.М.Теплов работал над исследованием о качествах ума и особенностях личности полководца в специфических условиях его деятельности. Он изучил огромный опыт деятельности великих полководцев: Наполеона, Кутузова, Суворова и др. Работа диктовалась практическими задачами, она выполнялась по заказу Военно-политической Академии РКК. Итогом стала книга «Ум полководца» (1943) [4]. Она привлекла внимание работников военного ведомства, командиров и политработников, ее использовали преподаватели военных учебных заведений. Это исследование Б.М.Теплова было опубликовано в «Ученых записках МГУ» (1945, выпуск 90). Рубинштейн писал о нем в отчете о научно-исследовательской работе Института при МГУ за 1943 год.

После смещения С.Л.Рубинштейна с поста заведующего кафедрой психологии философского факультета МГУ (1949) на его место был назначен Б.М.Теплов (1950-1951). Хотя и кратковременная, его деятельность на этом посту была плодотворной. Он привлек к работе на кафедре Е.Н.Соколова, Н.Ф.Талызину, только что защитивших свои диссертации. После этого в 1950 – 1960-х гг. Б.М.Теплов сосредоточился в своем творчестве на разработке психофизиологического подхода к изучению индивидуально-психологических различий. Развернулся процесс создания исследовательской программы, объединившей вокруг Б.М.Теплова как лидера коллектив единомышленников, сотрудников Психологического института. В этом коллективном труде рождалась научная исследовательская школа, деятельность которой была

направлена на решение сложных проблем дифференциальной психофизиологии. В.В.Умрихин, сотрудник Московского Университета, известный историк отечественной психологии, сам не входивший в школу Б.М.Теплова, но учившийся у него, в своей монографии «Развитие советской школы дифференциальной психофизиологии» (1987) дал обстоятельный историко-научный анализ школы Б.М.Теплова, осуществил реконструкцию ее исследовательской программы, воссоздал особенности психологического климата коллектива, стиль работы Б.М.Теплова как лидера школы, раскрыл ее вклад в науку [5]. До настоящего времени книга не потеряла своего значения даже в контексте аналитических работ о наследии Б.М.Теплова его соратников и последователей: В.Д.Небылицына, Э.А.Голубевой, К.М.Гуревича, В.М.Русалова и др.

Г.И.Челпанов, Л.С.Выготский, Б.М.Теплов – это наше богатое наследие, которым мы не овладели до конца. Идеи Г.И.Челпанова о значении фундаментальной науки и о сохранении единства психологии при условии, если первенствующее место в ней будет занимать общая психология; гуманистический проект культурно-исторической психологии Л.С.Выготского; классические исследования дифференциальной психофизиологии и проблема способностей в трудах Б.М.Теплова сохраняют свою актуальность в поисках наук о человеке в XXI веке. Настоящее время бросает нам новые вызовы, предлагает новые методологические направления – конструктивизм, когнитивизм, нейронауки. В этих условиях эстафета поколений психологии классиков, завещавших высокие нравственные принципы, придерживавшихся кредо «психология становится одной из важнейших научных дисциплин», продолжается.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса / Выготский Л.С.Собр. соч.: В 6-ти т. Т.1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р.Лурия, М.Г.Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. С.291- 436.
2. Лурия А.Р. Этапы пройденного пути. Научная автобиография. Под ред. Е.Д.Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.
3. Лурия А.Р. Пути раннего развития советской психологии. Двадцатые годы по собственным воспоминаниям /Лурия А.Р. Психологическое наследие: Избранные труды по общей психологии / под Ред. Ж.М.Глозман и др. – М.: Смысл, 2003.
4. Теплов Б.М. Ум полководца. – М.: Педагогика, 1990.
5. Умрихин В.В. Развитие советской школы дифференциальной психофизиологии / Отв. ред. М.Г.Ярошевский. – М.: Наука, 1987.
6. Челпанов Г.И. Психологический институт при Московском университете. История / Вопросы психологии. 1992. №3-4, с.43-50.
7. Челпанов Г.И. О задачах Московского Психологического института / Вопросы психологии. 1992. №5-6, с. 41-42.
8. Ярошевский М.Г. Две научные школы в отчем доме психологов России / Вопросы психологии. 1999. №3, с. 8 – 12.

#### **THE CONTRIBUTION OF SCIENTIFIC SCHOOLS OF G.I. CHELPANOV, L.S. VYGOTSKY AND B.M.TEPOV TO PSYCHOLOGICAL SCIENCE AT MOSCOW UNIVERSITY**

© 2016

*A.N. Zhdan*, Associate Member of Russian Academy of Education, Doctor of psychology,  
Professor of the general psychology chair  
*Moscow State University named after M.V. Lomonosov*,

**Abstract.** The most important facts from the history of creative interaction between the psychologists, who worked at Moscow University, and scientific schools of G.I.Chelpanov, L.S.Vygotsky and B.M.Teplov that were developed at Psychological Institute, are reconstructed in the context of socio-historical circumstances. The aspects of these scientists' biographies connected to their University activity are studied. The principles that were developed by G.I.Chelpanov and describe the system of psychological education and training of professional psychologists at University on the basis of Psychological Institute are analyzed. The determinative role of L.S.Vygotsky's methodological position in treatment of cultural-historical determination of human psyche is detected. The organizational, educational and research activity of B.M.Teplov at University is reviewed. The author concludes that classical psychological schools' heritage had a great influence on educational and research activity at University, and the interconnection between University and Psychological Institute can also be fruitful in the context of modern social demands to psychology.

**Keywords:** scientific schools; psychological science; Moscow University; Kiev University; Psychological Institute; department of psychology; faculty of psychology; higher psychological education; department of philosophy; psychological seminary; empirical psychology; cultural-historical psychology; psychological theory of activity; psychophysiology of individual differences.

УДК 316.6 (075)

## **ЗНАЧИМОСТЬ ИДЕЙ ВЫДАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГОВ МОСКВЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВОБОДЫ ТВОРЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ**

© 2016

*Е.И. Кузьмина, доктор психологических наук, профессор кафедры «Психология»  
ФГКВОУ высшего профессионального образования «Военный университет»  
Министерства Обороны Российской Федерации,  
Москва (Россия), kuzminaell@yandex.ru*

**Аннотация.** Рассматривается вопрос о развитии свободы творчества в условиях обучения. Приводятся идеи выдающихся психологов Москвы, юбилей которых отмечается в этом году – Г.И. Челпанова, Л.С. Выготского, Б.М. Теплова, которые с идеями других выдающихся московских психологов – И.М. Сеченова, Л.М. Лопатина, С.Л. Рубинштейна, А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева, Д.В.Ушакова и философскими трактовками свободы творчества выступают методолого-теоретической базой её исследования. На основе рефлексивно-деятельностного подхода (1994), предложенного и разработанного автором статьи на основе субъектно-деятельностной теории С.Л. Рубинштейна, культурно-исторической теории Л.С. Выготского, концепции рефлексии В.Левефра, множества философских и психологических работ зарубежных и отечественных специалистов, раскрывается психологическое содержание понятий «свобода», «свобода творчества», анализируется вопрос о постановке проблемных ситуаций как методе развития свободы творчества. Приводятся ценные идеи Г.И. Челпанова о свободе творчества и автономии учителя и учительской корпорации в условиях децентрации школьного управления. Раскрывается роль мышления в достижении свободы творчества в теории Л.С. Выготского. Приводится определение гибкости ума, которое дает в своих работах Б.М. Теплов, и понимает его в качестве одного из факторов свободы творчества.

**Ключевые слова:** свобода; свобода творчества; рефлексивно-деятельностный подход; проблемная ситуация; метод постановки проблемных ситуаций; гибкость ума; свободный ум.

Выдающиеся психологи Москвы [3], юбилейные события которых отмечаются в этом году – Г.И. Челпанов, Л. С. Выготский, Б.М. Теплов внесли весомый вклад в разработку проблематики свободы творчества, над которой также в свое время размышляли и предложили свои концептуальные идеи И.М. Сеченов [10; 11], Л.М. Лопатин [5], С.Л. Рубинштейн [9], А.М. Матюшкин [6], Я.А.Пономарев [8]; в настоящее время продолжают теоретико-экспериментальные исследования Д. В. Ушаков [1; 14] и другие. Идеи талантливых мыслителей и ученых вместе с философскими трактовками свободы творчества Ф. Ницше, Г. Гегеля, М. Хайдеггера, К. Ясперса, Н.А.Бердяева, о. П. Флоренского, В. Соловьева служат методолого-теоретической основой изучения этого феномена. Целью данной работы является воспроизведение идей о свободе творчества Г.И.Челпанова, Л.С. Выготского и Б.М. Теплова, которые в своей совокупности представляют интерес для решения задачи современного образования.

Что же представляет собой свобода творчества? Свобода творчества (в её разнообразных проявлениях – вдохновении, фантазии, ощущении полета, инсайте и т.д.) – один из самых сложных и загадочных феноменов многогранного явления свободы человека, с трудом поддающийся научному анализу. Его пытались разгадать те, кто неоднократно переживал это состояние – художники, поэты, писатели, философы, ученые. Ценность свободы творчества для жизни человека, избравшего творческую профессию, бесспорна; её длительное отсутствие или недостижимость приводит к утрате способности творить и негативным чувствам, о чем так ярко показано в повести Н.В.Гоголя «Портрет». По всей вероятности, способность к творчеству (креативность), желание быть в потоке экзистирования (порождать уникальный продукт мысли или деятельности, приближаться к истине) и чувство самоэффективности подпитываются колоссальной энергией, которую генерирует свобода творчества. Без неё вряд ли можно испытать вдохновение, рождающее великие изобретения, генерировать идеи, самостоятельно мыслить, ощущать свое авторство в построении и реализации жизненных планов, подниматься к вершинам профессионального мастерства, понимать искусство и жить в нём, быть в контакте с другими людьми, чувствовать себя в единстве с Вселенной, радоваться жизни. Свобода творчества и труд приводят к созданию шедевра, открытию нового закона в науке. Вспомним эту известную историю с яблоком, якобы, повлиявшим на открытие И. Ньютоном закона всемирного тяготения. Некоторые всерьез считают, что Ньютон лежал на скамейке в саду, на него упало яблоко, и тут-то сошло на ученого вдохновение. И он открыл, что земля притягивает тела. В. Орлов в книге «Трактат о вдохновении, рождающем великие изобретения» (1964) пишет, что «...историю этой случайности передал нам остроумный французский писатель Вольтер. Он её услышал от племянницы Ньютона... Сам Ньютон говорил, что не он догадался первым, что существует всемирное тяготение... Величайшая заслуга Ньютона состояла в том, что он первый догадался, по какому закону изменяется сила земного притяжения на огромных расстояниях от земли. Яблоко, которое хлопнулось наземь с яблони высотой в сажень, конечно, никак не могло его надумать. Могли тут помочь лишь упорные, неотступные наблюдения и размышления над движением небесных светил. Этим и занимался Ньютон почти всю свою жизнь» [7].

Свободу творчества желательно поддерживать и развивать с детства. Развитие свободы творчества учащихся (разумеется, с учетом её моральной составляющей) является естественной и решаемой (при наличии адекватных средств) задачей для творческого учителя. Особую актуальность она приобретает в контексте требований к

современному образованию согласно стратегии его инновационного развития. По всей вероятности, когда у преподавателя имеется представление о свободе творчества, и он владеет методом её развития, то эта задача может оказаться вполне подъёмной.

В результате многолетней теоретической и эмпирической работы по проблеме свободы человека [4] нами предложен и разработан **рефлексивно-деятельностный подход** на основе субъектно-деятельностной теории С.Л. Рубинштейна, культурно-исторической теории развития высших психических функций Л.С. Выготского, концепции рефлексии В. Лефевра, обобщения множества философских и психологических работ зарубежных и отечественных ученых. С позиций данного подхода, **свобода** – осознание, переживание и изменение субъектом границ пространства своих виртуальных возможностей. Осознание свободы возникает в ходе самоопределения – построения такого отношения к границам пространства своих виртуальных возможностей или изменения этих границ, при котором преодолеваются препятствия самореализации. Внутренняя свобода проявляется в том, что, встречая препятствие, человек осознаёт противоречие, принимает решение согласно долгу, ответственности и поступает по внутреннему убеждению.

Исходя из приведенного выше определения свободы, **свободу творчества** можно понимать как осознание, переживание и изменение границ виртуальных возможностей человеком в ходе порождения им нового, оригинального образа, открытия и воплощения в деятельности уникального знания, значимого с точки зрения культуры. В творчестве человек, преодолевая границы единичного, природного "Я", открыт миру и преобразует его на основе диалектического единства свободы и ответственности. Обогащая культуру, он утверждает ценность свободы творчества. Следовательно, в творческой деятельности человек осознаёт границы своих виртуальных возможностей, делает выбор путей и средств достижения цели, принимает решение, приступает к его выполнению на основе не только знания, умения и навыков, но и единства интеллекта и аффекта в структуре его сознания. Свобода творчества – состояние сознания человека, устремленного к открытию нового (образа, значения, смысла) в процессе экзистирования – движения к иному (Н.А.Бердяев), всеохватывающему (К. Ясперс). Рефлексия в период переживания вдохновения, построения и воплощения замысла реализуется в рациональном, а также иррациональном её виде, в силу чего активность мысли приобретает ускорение не только от дискурсивных (построенных в логике языка) открытый, но и от побочных (не связанных с первоначальной идеей) продуктов творчества. Оригинальная мысль, как продукт свободного ума, рождается в условиях диалектического единства аффекта и интеллекта, осознания, переживания человеком противоречия и преодоления границ познания. На этапе вдохновения она приобретает невероятное ускорение, забегает вперед своего объекта познания, кружится вокруг него в расширяющемся поле ассоциаций, значений и смыслов. В процессе анализа через синтез рефлексия «ощупывает» предмет мысли, фиксирует, схватывает и удерживает на одной смысловой волне вневременные и порой, противоречивые, несопоставимые в логике обыденного понимания вещей, знаки (слова, сочетания слов и т.д.), из которых выстраивается путь движения мысли. Вдохновение, как специфическая мотивация, переживание потребности выразить себя в событийном пространстве движения к предмету познания (в пределе – истине), подпитывается чувством самоэффективности в условиях переживания успеха (ощущения полета мысли). Опыт переживания свободы творчества с каждым открытием накапливается и образует ресурс креативности субъекта. Аккумуляированная энергия творчества составляет его потенциал и способствует развитию индивидуальных особенностей креативной личности и свободного ума.

Существенной особенностью **свободного ума** как когнитивного стиля является индивидуально-специфическая и устойчивая способность преодолевать препятствия на

пути познания, продуцировать мысли, порождающие новые виртуальные возможности. Свободный ум представляет собой сочетание характеристик когнитивно-стилевых особенностей личности – гибкости, полнезависимости, широты диапазона эквивалентности, толерантности к нереалистическому опыту, когнитивной сложности.

Свобода творчества является критериальным показателем мыслительной активности человека: без неё он не сможет преодолеть власть штампов, клише (Ф.Ницше, И. Бродский), идолов познания (Ф. Бекон), подняться над своим природным и индивидуальным «Я» (Ж.-П. Сартр), и осуществлять движение к всеохватывающему (К. Ясперс), иному (Н.А. Бердяев); открытия, требующего выхода за рамки известного, не произойдёт.

#### **Вклад Г.И. Челпанова, Л.С. Выготского и Б.М. Теплова в проблематику свободы творчества**

В своих научных работах создатель первого в России Психологического института при Московском университете – **Г.И. Челпанов** решал философские вопросы о познании, соотношении духа и материи, психическом факторе, выступающем двигателем истории, свободе воли. Он был убежден в том, что «ум человеческий» по самой своей природе стремится к философскому познанию действительности, «поэтому каждый психолог стремится быть, в конце концов, философом». Что означает философское мышление? К. Ясперс в качестве его специфики отмечал свободу: «философия требует дышать свободой». Проблематика свободы творчества обнаруживает себя не только в понимании Г.И.Челпановым природы ума человека, но и решении вопроса о свободе творчества учителя, учительской корпорации в целом. В работе «Децентрализация школьного управления», написанной около ста лет назад, но не утратившей актуальность в настоящее время, Г.И. Челпанов пишет о миссии учителя – по сути дела, компетенциальных его качествах: «Учитель занимает совершенно особенное место в ряду других государственных и общественных деятелей. Он должен имеет ясное осознание своей задачи, и эта задача не такова, чтобы ее можно было бы исполнить машинально, по предписанию. На каждом шагу своей деятельности он должен проявлять творчество и личную инициативу. Для этого ему должна быть предоставлена самостоятельность. Поэтому мне кажется, что главный смысл децентрализации школы заключается в предоставлении самостоятельности учительской корпорации, как главной деятельной силе школы» [15, с. 332].

**Л.С. Выготский** ставил и решал проблему свободы творчества не только в первой своей работе «Психология искусства», но и, будучи зрелым ученым, опытным экспериментатором и исследователем мышления и речи, воображения и творчества, игры и учебной деятельности. Он усматривал непосредственную связь свободы с мышлением, полагая, что человеческая свобода заключается в том, что человек мыслит, т.е. познаёт создавшуюся ситуацию. Образование понятий приносит с собой освобождение от конкретной ситуации и возможность творческой переработки и изменения её элементов. Свободная переработка элементов опыта, их свободное сочетание происходит при участии воображения, фантазии и творчества, требующих «...в качестве предпосылки той внутренней свободы мышления, действия и познания, которой достигает только тот, кто уже овладел образованием понятий» [2, Т.4, с. 202]. У человека с нарушением высших психических функций воображение и творчество «падают до нуля» – «афазик не может освободиться от буквального значения слова, как не может творчески соединить в новый образ различные конкретные ситуации. Для того, чтобы сделать это, нужна известная свобода от конкретной ситуации, а эту свободу< ...> даёт только мышление в понятиях» [2, Т.4, с. 216].

**Б.М. Теплов** в работе «Ум полководца» [12] и в учебнике «Психология» [13] пишет о гибкости ума, выступающей, по своему содержанию и функции, одним из факторов свободы творчества. Об этом явно свидетельствует приведенный ниже фрагмент из параграфа его учебника, посвященного качествам ума: «...под гибкостью ума разумеется свобода мысли от предвзятых предположений и шаблонных способов решения, способность находить новые решения при изменении обстановки... Гибкость ума выражается не только в свободе от сковывающего влияния трафаретных приёмов, но и в умении разнообразить попытки решения, не повторять тех попыток, неправильность которых уже обнаружилась. Многие люди плохо справляются с решением задач, главным образом, потому, что в поисках решения они снова и снова возвращаются к способу, который первым пришёл им на ум, хотя всякий раз убеждаются в том, что этот способ ни к чему не приводит. Здесь обнаруживается своего рода "инертность" мысли: человек не умеет сдвинуть свою мысль с того пути, по которому она однажды пошла» [13, с.68]. Постановка вопроса о соотношении воли и интеллекта, который глубоко рассматривается Б.М. Тепловым в работе «Ум полководца», выступает ключевым для понимания механизма свободы творчества. Этот же вопрос обсуждается в работах С.Л. Рубинштейна и Л.С.Выготского.

Как показали наши экспериментальные исследования, соотношение интеллекта и воли является основным фактором, влияющим на конструктивный выход человека из фрустрирующей ситуации [4]. У большинства психологов, решающих проблему свободы творчества, соотношение воли и интеллекта является одним из основных вопросов. Понятие силы воли включает «...стремления, желания, волевые действия, волевые качества личности<...> Между этими компонентами существуют определенные взаимоотношения... Сильной волей может обладать лишь человек, у которого в жизни есть по-настоящему дорогие ему, для него значимые цели» [9, с.239-240].

#### **Постановка проблемных ситуаций на занятиях – метод развития свободы творчества**

Рефлексивно-деятельностный подход позволяет на практике осуществлять развитие свободы творчества учащихся в ходе проблемного обучения, тем самым способствует выполнению задач, стоящих перед современным обществом в сфере образования. По результатам проведенной нами теоретической и эмпирической работы (анализа философско-психологической литературы, формирующего естественного эксперимента в УлГПИ, ежегодного – в течение 12 лет, проведения спецкурса «Психология свободы» со студентами и курсантами – будущими психологами) можно сделать обоснованный вывод о том, что метод постановки проблемных ситуаций выступает эффективным в развитии мышления и свободы творчества.

Проблемная ситуация, по Рубинштейну, «... всегда содержит что-то данное, но в ней есть всегда как бы пустые, незаполненные места, через которые “проглядывает” нечто, выходящее за её пределы и связывающее её со всем существующим». Получается, что внешнее окружение, преломляясь через внутренние условия, может выступить и препятствием, и дополнительным источником возможностей. В ходе познания, решения задач проблемного типа человек своими действиями выходит за пределы ситуации и за пределы самого себя: «Своими действиями я непрерывно взрываю, изменяю ситуацию, в которой нахожусь, а вместе с тем непрерывно выхожу за пределы самого себя. Этот выход за пределы самого себя... — становление и реализация, отрицается только моё наличное бытие, моя завершенность, моя конечность» [9, с.345].

Идеи С.Л. Рубинштейна приоткрывают психологическое содержание процесса экзистирования, которое разворачивается во всей полноте своих составляющих в условиях разрешения человеком противоречия, возникшего в познании. В проблемной ситуации происходит объективация установки на преодоление границ «Я», переживание своего бытия как участия в мире. При встрече с препятствием в познании устремленный к

постижению сути (которая скрыта, и потому является тайной) интересующего предмета человек способен расширить границы своих виртуальных возможностей; при этом препятствие мотивирует его на трансцендирование (подняться над самим собой) и экзистирование (двигаться к смыслу, истине), в ходе которых при решении предметных и экзистенциальных задач трудное становится интересным.

Попытаемся услышать внутреннюю речь того, кто проходит через волшебное превращение трудного в интересное при решении задач повышенной сложности. В скобках будут указаны психологические закономерности. «За трудное не каждый может взяться. Я могу и делаю верные шаги в решении (осознание этого актуализирует чувство самоэффективности, выступающее дополнительной мотивацией творчества. Я сделал шаг, ещё шаг... (первые шаги требуют напряжения воли, волевых усилий и большой концентрации внимания). И вот что-то мне открылось (способ решения, алгоритм, новый образ, или свойство вещи, и оно выталкивает решающего задачу на новую орбиту движения в познании с ещё большим ускорением; усиливается внутренняя мотивация, возникает слеппроизвольное внимание, не требующее волевых усилий)... Я чувствую, что на верном пути... и уже не шаг и шаги я делаю, а, скорее, лечу, ощущаю движение как продвижение к разгадке (это ощущение и осознание близости к ответу, реальной возможности прийти к разгадке наполняет надеждой, усиливает уверенность – сомнения уходят, человек легко преодолевает препятствия в познании – разогнавшуюся мысль невозможно остановить)...И вот оно – ответ найден! (человек переживает радость открытия и ощущает полноту контакта с миром, понимает, что уловил истину, мир познаваем, и он сам способен познавать)... Я способный, могу решать сложные задачи! (самооценка повышается, становится в результате успешного решения задач проблемного типа адекватно-высокой, константной, стержневой характеристикой личности и влияет на её развитие)».

Итак, метод постановки проблемных ситуаций в обучении является одним из эффективных методов развития свободы творчества [4]. С помощью проблемного обучения, выступающего мощным средством развития природных задатков и способностей, развивается свободный ум, без которого невозможна свобода творчества, повышается интерес к учебной деятельности. И чем больше человек сталкивается с противоречиями, решает задачи когнитивного и экзистенциального плана, тем больше шансов, что природные задатки разовьются, быстрее пойдёт развитие его способностей, повысится эффективность деятельности. Через преодоление трудностей человек познаёт и развивает мир и себя в этом мире. Если свобода творчества станет жизненно-значимой ценностью учащихся, и они будут иметь опыт переживания этого радостного состояния, то возрастает шанс на то, что в нашей стране возродится интерес к поэзии, что в личной и профессиональной сферах они станут в большей степени самостоятельно и критически мыслящими людьми, что положительно скажется на увеличении креативного потенциала нашей страны.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Валуева Е.А., Ушаков Д.В. Сигнальная модель инсайта: от исторических предпосылок к эмпирическим предсказаниям //Современные исследования интеллекта и творчества// Под редакцией А.Л. Журавлева, Д.В. Ушакова, М.А. Холодной. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2015. С. 15-48.
2. Выготский Л.С. Собр. соч. : В 6 т. М.: Педагогика, 1982.
3. Выдающиеся психологи Москвы /Под ред. В.В. Рубцова, М.Г.Ярошевского. М.: Психологический институт РАО, Международный образовательный и психологический колледж, 1997.
4. Кузьмина Е.И. Психология свободы: теория и практика. СПб.: Питер, 2007.

5. Лопатин Лев Михайлович Вопрос о свободе воли // Труды Московского Психологического О-ва. 1889.
6. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.
7. Орлов В.И. Трактат о вдохновенье, рождающем великие изобретения. М.: Издательство «Знание», 1964.
8. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 1976.
9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
10. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга: попытка свести способ происхождения психических явлений на физиологические основы. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013.
11. Сеченов И.М. Элементы мысли. Впечатления и действительность/ Под ред. К.Х. Кекчеева. Изд. 2-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011.
12. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Т.1. М.: Педагогика, 1985.
13. Теплов Б.М. Психология. М.: УЧПЕДГИЗ, 1953.
14. Ушаков Д.В. Платонов парадокс и структурно-уровневая концепция творчества// Психология интеллекта и творчества: Традиции и инновации: Материалы научной конференции, посвященной памяти Я.А. Пономарева и В.Н. Дружинина, ИП РАН, 7-8 октября 2010 г. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
15. Челпанов Г.И. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. М.: Психологический институт Российской Академии Образования, Издательство «Круг», 1994.

## THE IMPORTANCE OF THE IDEAS OF EMINENT MOSCOW PSYCHOLOGISTS FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY FREEDOM IN THE LEARNING ENVIRONMENT

© 2016

*E. I. Kuzmina*, Doctor in psychology, Professor, Professor of the Department "Psychology"  
"Military University" of the Ministry of defence of the Russian Federation,  
Moscow (Russia), [kuzminaell@yandex.ru](mailto:kuzminaell@yandex.ru)

**Abstract.** The article is dedicated to the development of creativity freedom in the learning environment. It describes the ideas of eminent Moscow psychologists whose anniversary is celebrated this year: G. I. Chelpanov, L. S. Vygotsky, B. M. Teplov. Their ideas, as well as the ideas of other distinguished Moscow psychologists (I. M. Sechenov, L. M. Lopatin, S. L. Rubinstein, A.M. Matyushkin, Y. A. Ponomarev, D. V. Ushakov) and the philosophical interpretations of creativity freedom, are used as methodological and theoretical basis of the research. In the framework of reflective-activity approach (1994), proposed and developed by the author on the basis of the subject-activity theory by S. L. Rubinstein, cultural-historical theory by L. S. Vygotsky, the concept of reflection by V. Lefebvre and many philosophical and psychological works of foreign and Russian scholars, the author reveals the psychological content of the concepts "freedom" and "creativity freedom" and explores the formation of problem situations as a method of creativity freedom development. The article presents valuable ideas by G. I. Chelpanov concerning creativity freedom as well as the interconnection between teachers' autonomy and teachers' corporation under the conditions of decentralized school management. The author describes the role thinking plays in creativity freedom according to the theory by L. S. Vygotsky. There is also the definition of mind flexibility given by B. M. Teplov in his works; mind flexibility is considered to be a factor of creativity freedom.

**Keywords:** freedom; creativity freedom; reflective-active approach; problem situation; a method of problem situations; mind flexibility; open mind.

УДК 159.9.019

## **ЧЕЛПАНОВ И ВЫГОТСКИЙ: ДИАЛОГ ВЗГЛЯДОВ НА ПСИХИКУ И МЕТОДЫ ЕЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

© 2016

*В.С.Лазарев*, доктор психологических наук, профессор, действительный член  
Российской академии образования, главный научный сотрудник  
ФГБНУ «Психологический институт РАО»,  
Москва (Россия)

**Аннотация.** Статья посвящена сравнительному анализу взглядов на то, что такое психика человека и как ее можно исследовать научными методами, двух выдающихся ученых-психологов начала XX века – Г.И. Челпанова и Л.С. Выготского. Их имена внесены в анналы отечественной психологической науки. Оба они, будучи представителями противоборствующих «лагерей» исследователей человеческой психики, оставили заметный след в науке. Диалог между их взглядами актуален и сегодня. В задачу настоящей статьи не входило детально проанализировать и сопоставить взгляды Г.И. Челпанова и Л.С. Выготского по различным аспектам изучения психики. В рамках ограниченного объема публикации это невозможно. Оба этих ученых не концентрировались на каком-то одном направлении, а имели широкий спектр интересов. В статье акцент сделан на том, какие уроки современные психологи могут извлечь из анализа противостояния их взглядов, особенно в части философского обоснования психологами своей теоретической позиции, а так же роли теории в построении и осмыслении результатов экспериментальных исследований. Показано также значение понятия идеального для разработки проблем психологии, и то, как различия в трактовке этого понятия в концепциях Г.И. Челпанова и Л.С. Выготского определили различия их возможностей в изучении генезиса психики.

**Ключевые слова:** психика; генезис психики; идеальное; субъективно-эмпирическая психология; культурно-историческая теория психики; самонаблюдение; эксперимент; знаковая опосредствованность высших психических функций; интериоризация; инструментальный метод.

История учит, что она ничему не учит. История науки вообще и психологической науки в частности содержит много поучительного для нынешних исследователей. Однако нередко, читая тексты диссертаций или статей, приходится констатировать, что эти уроки не были в должной мере усвоены.

В последние лет двадцать в нашем психологическом сообществе резко упал интерес к методологии, теоретизированию и вырос интерес к эксперименту. Эксперимент воспринимается как метод, который единственно может дать истинное, объективное знание. Все философские рассуждения о природе человека, о том, что есть психика, материальна она или идеальна, что определяет развитие психики, где источники ее развития – воспринимаются как умозрительные построения, имеющие не высокую ценность, пока не подтверждены экспериментальными данными, и тем самым не приобрели статус объективного знания. В истории науки такое уже было. Во времена ее становления Ньютон провозгласил: «Физика, берегись метафизики» и выступил против умозрительной натурфилософии. Для классической науки опытность и

воспроизводимость знания через наблюдение, эксперимент, измерение служили основными методами подтверждения истинности знания. Дальнейшее развитие науки, в том числе самой физики, к началу XX-го столетия привело к существенным изменениям норм и идеала научного познания, а также понимания роли философии в нем. Наука перестала бояться метафизики. Так выдающийся физик М. Борн писал, что философская сторона науки интересовала его больше, чем специальные результаты, что работа физика-теоретика без серьезного знания философской литературы будет впустую. [1, с. 44]. Другой выдающийся физик В. Гейзенберг считал, что физики-теоретики хотят они этого или нет, но все равно руководствуются философией сознательно или неосознанно [5, с. 85].

Привожу эти примеры из другой области науки потому, что физику рассматривают как образец научного познания. Именно там эксперимент был возведен в ранг основного метода объективации научного знания. Однако уже Галилей показал, что опытные данные вовсе не являются исходным элементом познания, поскольку всегда нуждаются в некоторых теоретических предпосылках. Опытные данные также всегда осмысляются, интерпретируются с помощью определенных теоретических моделей. Ни в физике, ни в какой-либо другой науке провести хороший эксперимент невозможно без опоры на хорошую теоретико-методологическую базу. Каждый исследователь должен четко сознавать свою методологическую позицию и действовать в соответствии с ней. Но не любая такая позиция может быть продуктивной, а наоборот, может ограничивать познавательные возможности исследователя.

Подтверждение этому мы найдем, сопоставляя методологические позиции Г.И. Челпанова и Л.С. Выготского и вытекающие из них следствия.

Г.И. Челпанов – создатель первой научной школы отечественной психологии и организатор первого в России центра научного изучения психики – Психологического института при Московском университете. Только этого достаточно, чтобы к имени этого ученого с уважением относились современные психологи независимо от того, разделяют или не разделяют они его взгляды.

Г.И. Челпанов показывает пример современным психологам тщательного обоснования своей теоретико-методологической позиции в понимании психики. Он резко критикует различные вульгарно материалистические взгляды на психику. По его мнению, материализм – удел людей, мыслящих поверхностно. «...Материализм, вследствие своей простоты и удобопонятности, всегда будет пользоваться признанием тех, которые вместо научно-философских данных будут руководствоваться обычными представлениями, он всегда будет оставаться философией не-философов» [11, с.16]. Челпановская критика вульгарного материализма, отождествлявшего сознание, мышление с материальными процессами, протекающими в мозге, во многом справедлива. Она актуальна и сегодня, ибо материализм в психологии, базирующийся на здравом смысле и не опирающийся на современную философию, неизбежно становится вульгарным.

Различным вариантам вульгарно материалистических взглядов на психику Г.И. Челпанов противопоставил ее идеалистическое понимание, базирующееся на декартовской концепции параллельного существования материального и идеального миров. Согласно Декарту главная характеристика материального мира – протяженность, наличие у материальных вещей пространственно-геометрических форм. Идеальные явления, наоборот, не протяжены, и это означает, что идеальные образования и материальные нигде не имеют точек соприкосновения и между ними не могут возникать причинно-следственные отношения. Но душа и тело находятся все же в согласии. Как это возможно? По Декарту связывает и согласовывает их Бог. Он выступает в качестве опосредствующего звена между двумя параллельными мирами.

Показав несостоятельность проанализированных им материалистических учений о психике, критически оценив базирующуюся на концепции Спинозы теорию психофизического монизма, Г.И. Челпанов, делает вывод, что «...в настоящее время на вопрос, что можно считать более правильным, монизм или дуализм, следовало бы ответить, что дуализм, признающий материальный и особенный духовный принцип, во всяком случае лучше объясняет явления, чем монизм» [11, с.300]. Вслед за Декартом, Г.И. Челпанов делит действительность на два мира: мир психический и мир физический. Ко всему физическому мы можем прилагать категории протяженности, а к явлениям психическим не можем. Вопрос о коренном различии между явлениями физическими и явлениями психическими, по его мнению, есть один из очень существенных вопросов философии. «Для того, кто не постигнет этой разницы между физическими и психическими явлениями, знакомство с философскими учениями о том, что такое душа, существует ли духовная субстанция, существует ли взаимодействие между духом и материей, окажется невозможным; тот, кто не постиг этой разницы, не может приступать к изучению философии вообще; для того закрыт доступ к философии» [10, с. 99].

Как бы к этому не относиться, Г. И. Челпанов сделал то самоопределение, которое сделал. Что из него следует? Следуют ограничения на методы, посредством которых могут исследоваться психические явления и возможности иного их объяснения. И это тоже поучительно для современных психологов.

Исходя из принятого понимания психики и ее отношений с материальным миром, Г.И. Челпанов полагал, что психические явления могут быть познаваемы только путем самонаблюдения или внутреннего опыта. Он аргументировал это так: «Все психические состояния всегда абсолютно доступны только для того, кто их переживает. Другой не может видеть ни моих желаний, ни моих чувств, ни волевых решений, он не может воспринять их с той же непосредственностью, с какою он мог бы это сделать, если бы пожелал воспринять какие-нибудь физические явления.

В тех случаях, когда мы знаем о чувствах и мыслях других индивидуумов, мы знаем о них только потому, что мы о них умозаключаем; их мы можем познать только при помощи процесса умозаключения». [11, с. 88-89]. И в другом месте: «Единственный источник познания психических процессов есть самонаблюдение, без самонаблюдения о психической жизни других индивидуумов, других организмов мы не могли бы знать» [11, с. 91].

Я не буду останавливаться на ограничениях метода интроспекции, они в литературе многократно описаны, и нет необходимости что-либо к этому добавлять.

Но, хотя Г.И. Челпанов и признавал самонаблюдение главным методом изучения психики, он не отрицал возможности ее изучения посредством эксперимента. Более того, он видел основное отличие современной ему психологии от прежней в том, что она сделалась экспериментальной [11, с. 83]. Эксперимент в психологии, согласно Г.И. Челпанову, может применяться потому, что мы можем изменять физический аппарат, а изменяя его, мы изменяем и психическое, с ним связанное, состояние. «Если мы вспомним, что между явлениями психическими и физическими существует тесная неразрывная связь, то не можем ли мы оперировать непосредственно над физическими явлениями и, оперируя над ними, не можем ли мы, хотя бы косвенно, изменять и соответствующие психические явления». [11, с.95]. Задачу эксперимента Г.И. Челпанов видел в том, чтобы сделать возможным точное самонаблюдение, т. е. подчинил его интроспекции.

Однако, признавая важность эксперимента, он указывал на ошибочность распространенного среди психологов-экспериментаторов отождествления всей психологии с экспериментальной. Полученные с помощью различных методов факты должны быть приведены в связь с теорией. Это весьма актуально и для нашего времени.

А.А. Никольская в статье, посвященной психолого-педагогическим взглядам Г.И. Челпанова, справедливо замечает, что «наше время характеризуется широким интересом к практическому использованию психологии в различных областях. И в научных исследованиях наблюдается некоторый крен в сторону прикладных отраслей психологии. В этой связи необходимо помнить уроки истории, в частности, взгляды Г.И. Челпанова на соотношение теории и практики, на значение разработки фундаментальных проблем не только для теории, но и для практики, на роль научной подготовки и методической культуры исследователя» [10, с.41].

Но крот истории неутомимо продолжает свою работу. И хотя Г.И. Челпанов в своих работах до революции 1917 г. утверждал, что материализм наукой не признается, и что материализм – удел людей, мыслящих поверхностно, что он всегда будет пользоваться признанием тех, которые вместо научно-философских данных будут руководствоваться обычными представлениями, дальнейшая история психологии показала, что похороны материализма откладываются на неопределенное время. Это признал и сам Г.И. Челпанов, ближе изучив марксизм. Продолжая бороться с вульгарным материализмом, расцветшим в послереволюционной России, в работе «Психология и марксизм» он писал: «Мы надеемся, что по тщательном ознакомлении с приводимым нами материалом, читатель убедится, что материализм Маркса не имеет ничего общего с вульгарным материализмом, с которым его обыкновенно смешивают» [12, с.6].

В марксизме, критически пересмотрев как идеалистические, так и вульгарно материалистические взгляды на психику, диалектический материализм поднялся на качественно новый уровень в ее понимании. Одним из результатов этого стало создание и развитие Л.С. Выготским и его последователями культурно-исторической теории психики.

Выготский вошел в психологическую науку в период, когда и мировая и отечественная психологии находились в глубоком кризисе. Но в отечественной психологии этот кризис имел специфические особенности: он усугублялся жесткой идеологической установкой на построение новой психологии на марксистских основаниях. Оставалось решить, как это делать.

Различия во взглядах на то, как нужно строить новую психологию, с наибольшей силой проявлялись в отношении к изучению сознания. По этому вопросу психологи разделились на три группы. Одни считали, что сознание не входит в предмет научной психологии, поскольку ее невозможно исследовать объективными методами. Другие, придерживались противоположной точки зрения, но в противовес субъективно-эмпирической психологии считали необходимым вести его исследование объективными методами. Третьи, оставались на позициях прежней субъективно-эмпирической психологии сознания.

Однако людей, способных строить психологию сознания на марксистских основаниях, не находилось. Отечественные психологи, слабо разбирались в марксистской философии и методологии. Человеком способным сделать это стал Л.С. Выготский.

А.Р. Лурия в своей научной автобиографии вспоминал: «Когда Л. С. Выготский приехал в Москву, я продолжал исследования при помощи сопряженной моторной методики совместно с А. Н. Леонтьевым, в прошлом учеником Челпанова, с которым я сотрудничал всю дальнейшую жизнь. Мы с А. Н. Леонтьевым высоко ценили необычайные способности Л. С. Выготского и были очень рады, когда его включили в нашу рабочую группу, которую мы называли "тройка". Вместе с Л. С. Выготским в качестве нашего признанного лидера мы предприняли критический обзор истории современного состояния психологии. Наша грандиозная идея заключалась в создании нового научного подхода к человеческим психологическим процессам.

Нашим общим мнением с самого начала было то, что ни субъективная психология, предложенная Г. И. Челпановым, ни упрощенческие попытки свести всю сознательную деятельность к простым рефлексологическим схемам не могут быть использованы как модель реальной человеческой психологии. Нужно было пересмотреть прежние позиции и найти новый подход. Л. С. Выготский предвидел в общих чертах этот новый подход» [9, с. 26-27].

Л.С. Выготский считал сознание важнейшим предметом психологической науки. Он осуждал психологию поведения и рефлексологию за то, что они игнорируют проблему сознания. Подходя к разработке проблемы сознания с позиций материалистической диалектики, Л.С. Выготский противопоставил позиции Г.И. Челпанова и его сторонников. Он писал, что «...материал эмпирической психологии, всегда субъективно окрашенный, всегда добытый из узкого колодца индивидуального сознания, и ее основной метод, признающий принципиальную субъективность познания психических явлений, настолько связывают науку и ограничивают ее возможности, что этим самым навсегда обрекают ее на атомизирование психики, дробление психики на множество отдельных, независимых друг от друга явлений и на неумение собрать их воедино» [2, с.69].

В разработке проблемы сознания Л.С. Выготский базировался на предложенной Спинозой гениальной идее преодоления дуализма души и тела. Суть этой идеи в том, что, в отличие от Декарта, Спиноза трактует психику не как особую субстанцию, а как такое же свойство тела, как и протяженность. С этой позиции мыслит не особая душа, вселенная в человека Богом, а тело человека. Мышление, психика в целом – такое же свойство, такой же способ существования тела, как и его протяженность. Из этого следует, что для того, чтобы понять, что такое сознание, нужно исследовать способ существования обладающего им тела в отличие от способа существования тела, не обладающего сознанием. Л.С. Выготский пишет: «Самое предположение, что между психическими и мозговыми процессами может существовать взаимоотношение, уже наперед предполагает представление о психике как об особой механической силе, которая, по мнению одних, может действовать на мозговые процессы, по мнению других, может протекать только параллельно им. Как в учении о параллелизме, так и о взаимодействии содержится эта ложная предпосылка; только монистический взгляд на психику позволяет поставить вопрос о биологическом значении психики совершенно иначе.

Повторяем еще раз: нельзя, оторвав психику от тех процессов, неотъемлемую часть которых она составляет, спрашивать, для чего она нужна, какую роль в общем процессе жизни она выполняет. На деле существует психический процесс внутри сложного целого, внутри единого процесса поведения, и, если мы хотим разгадать биологическую функцию психики, надо поставить вопрос об этом процессе в целом: какую функцию в приспособлении выполняют эти формы поведения?» [2, с. 140].

Такая установка обладает значительно более широкими возможностями для изучения функционирования психики и, особенно, для изучения ее генезиса, чем субъективно-эмпирическая. Следуя этой установке, Л.С. Выготский предпринял анализ генезиса высших форм поведения, в результате которого были разработаны основные положения культурно-исторической теории психики.

1. Чтобы понять сложные формы психики человека, необходимо выйти за пределы организма, искать источники его сознания не в глубинах мозга и не в глубинах духа, а во внешних условиях жизни, и в первую очередь во внешних условиях общественной жизни, в социально-исторических формах существования человека.

2. Всякая высшая психическая функция necessarily проходит через внешнюю стадию развития, потому что функция является первоначально социальной. Психическая функция раньше, чем стала внутренней, собственно психической, функцией, была прежде

социальным отношением двух людей. Согласно Л.С. Выготскому это – центр всей проблемы внутреннего и внешнего поведения.

3. Основу структуры культурных форм поведения составляет опосредованная деятельность, использование внешних знаков в качестве средства дальнейшего развития поведения.

4. Источником развития для человеческой психики служит социальная среда, представляющая собой аккумулированный общечеловеческий опыт, материализованный в предметах материальной и духовной культуры.

5. Основой психического развития человека выступает качественное изменение его социальной ситуации.

6. Механизм развития психики – интериоризация идеальных форм из социальной среды, которые в ходе онтогенеза присваиваются индивидом и становятся реальной формой его психики. Интериоризация – фундаментальный закон развития высших психических функций в онто- и филогенезе. В процессе интериоризации формируется человеческое сознание.

7. Движущие силы психического развития человека находятся в эмоционально-потребностной, аффективной сфере.

Ключевая идея культурно-исторической теории – знаковая опосредованность человеческой психики [4]. Знаки Л.С. Выготский называл «психологическими орудиями». В отличие от орудий труда, которые направлены «вовне», на преобразование действительности, психологические орудия направлены «вовнутрь» и служат средством воздействия человека на самого себя и делают психические процессы произвольными и сознательными. Благодаря наличию «психологических орудий» человек может сознательно управлять высшими психическими процессами в отличие от низших.

Каждый знак имеет определенное значение, закрепленное в культуре. Если предметная отнесенность знака сохраняется, то значение развивается. Таким образом, Выготский подошел к принципиально иному пониманию идеального, нежели во всех других психологических теориях. В них идеальное было субъективировано. Оно существовало только в индивидуальном сознании. В понимании Выготского идеальное объективировано, оно существует вне индивидуального сознания, оно надиндивидуально, и не может быть раскрыто и понято на уровне сознания отдельного человека.

Это положение культурно-исторической теории позднее получило философское обоснование в работах выдающегося отечественного философа Э.В. Ильенкова. Понятие идеального имеет важнейшее значение для психологии вообще и культурно-исторической теории в частности. Поэтому я приведу здесь некоторые ключевые положения концепции Э.В. Ильенкова<sup>5</sup>.

Определяя понятие «идеальное» он пишет: «...Можно и нужно говорить, что сознание, например, "идеально", то есть относится к категории "идеальных" явлений, и ни в каком случае, ни в каком смысле или отношении не материально. Но если вы скажете наоборот, скажете, что "идеальное" – это и есть сознание (психический образ, "понятие" и т.д.), – то тем самым вы внесете недопустимую путаницу в выражение принципиальной разницы (противоположности) между идеальным и материальным вообще» [7, с. 229].

Сознание – это лишь частная форма существования идеального. Идеальное же вообще – это коллективно создаваемый людьми мир духовной культуры, мир исторически складывающихся и социально зафиксированных («узаконенных») всеобщих

---

<sup>5</sup> На важность концепции Э.В. Ильенкова для разработки психологических проблем указывал В.В. Давыдов. Он писал: «Если мы общие идеи Л.С. Выготского обогатим установками концепции Э.В. Ильенкова, то психология сделает значительный шаг вперед в изучении формирования и развития сознания индивидуального субъекта деятельности» [6, с. 405].

представлений людей о «реальном мире». Этот мир противостоит индивидуальной психике. «Пока же вопрос об отношении "идеального" к "реальному" понимается узкопсихологически, как вопрос об отношении идеальной души с ее состояниями "ко всему остальному", он попросту не может быть даже правильно и четко поставлен, не то что решен» [7, с.236].

Сознание и воля появляются у человека только потому, что у него уже имеется деятельность, направленная на усвоение специфически общественных, чисто социальных по своему происхождению и существу и потому никак не закодированных в нем биологически форм жизнедеятельности. «Сознание и воля делаются необходимыми формами психики там, и только там, где индивид оказывается вынужден управлять своим собственным органическим телом, руководствуясь при этом не органическими (природными) потребностями этого тела, а требованиями, предъявляемыми ему извне, "правилами", принятыми в том обществе, в котором он родился. Только в этих условиях индивид и вынужден отличать "себя" от своего собственного органического тела. От рождения, через "гены", эти правила ему никак не передаются, они задаются ему извне, диктуются ему культурой, а не природой» [7, с. 263].

При таком понимании идеального не идеальность есть форма проявления сознания или воли, а наоборот, сознательно-волевой характер человеческой психики есть форма проявления идеального. «Психология вынуждена исходить из того обстоятельства, что между индивидуальным сознанием и объективной реальностью находится такое "опосредствующее звено", как исторически сложившаяся культура, выступающая как предпосылка и условие индивидуальной психики» [7, с. 264].

Понимание объективного существования идеального открыло для Л.С. Выготского возможность принципиально по-новому подойти к пониманию генезиса индивидуальной психики. Он критикует существовавшие ранее взгляды на процесс развития психики, считая их ошибочными. «Односторонность и ошибочность традиционного воззрения на факты развития высших психических функций заключаются прежде всего и главным образом в неумении взглянуть на эти факты как на факты исторического развития, в одностороннем рассматривании их как натуральных процессов и образований, в смешении и неразличении природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального в психическом развитии ребенка, короче – в неправильном принципиальном понимании природы изучаемых явлений» [3, с.7].

В качестве источника индивидуального психического развития Л.С. Выготский рассматривает социальную среду, которая трактуется им не просто как внешнее окружение, а как аккумулятивный общечеловеческий опыт, материализованный в предметах материальной и духовной культуры, как «пространство» существования идеальных форм. Эти формы присваиваются индивидом в ходе онтогенеза и становятся реальной формой его психики. В переходе от внешних, развернутых, коллективных форм деятельности к внутренним, свернутым, индивидуальным формам ее выполнения, т. е. в процессе *интериоризации* как преобразования интерпсихического в интрапсихическое осуществляется, по Л.С. Выготскому, психическое развитие человека.

Положение о вращении психических функций «извне внутрь» открывало путь к объективному изучению психики и ее генезиса.

Культура, социальные отношения – источник развития психики человека, интериоризация – механизм развития. Но какая сила движет этим процессом? Вопрос о движущей силе развития – один из важнейших в психологической теории. Л.С. Выготский решение проблемы движущей силы психического развития искал в аффективной сфере. В последние годы жизни он предпринял специальное исследование проблемы эмоций [4], но эту часть культурно-исторической теории следует признать

наименее разработанной. А.Н. Леонтьев считал ответ Л.С. Выготского о движущей силе развития не исчерпывающим [8, с. 271].

Л.С. Выготский разработал не только новую психологическую теорию развития психики, но и принципиально новый метод ее изучения, названный им «инструментальным». Это было необходимо, поскольку существовавшие прежде методы не обеспечивали возможности экспериментальной проверки теории и гипотез Л.С. Выготского. Все психологические методы, применявшиеся в экспериментальных исследованиях, строились по одному принципу, по одной схеме: стимул – реакция. Будучи объективным, этот метод не является объективирующим, то есть он не позволяет сделать доступным наблюдению сам психологический процесс формирования реакции. И самое главное – для него характерна, по выражению Л. С. Выготского, «антигенетическая установка». Инструментальный метод, согласно Л.С. Выготскому, «... выдвигает новую точку зрения на отношение между актом поведения и внешним явлением. Внутри общего отношения стимул – реакция (раздражитель – рефлекс), выдвигаемого естественнонаучными методами в психологии, инструментальный метод различает двоякое отношение, существующее между поведением и внешним явлением: внешнее явление (стимул) может играть в одном случае роль объекта, на который направлен акт поведения, разрешающий ту или иную стоящую перед личностью задачу (запомнить, сравнить, выбрать, оценить, взвесить что-либо и т. п.), в другом случае – роль средства, при помощи которого мы направляем и осуществляем необходимые для разрешения задачи психологические операции (запоминания, сравнения, выбора и т. п.)» [2, с.105]. Л.С. Выготский характеризует инструментальный метод как историко-генетический.

\* \* \*

Разработка культурно-исторической теории стала важным шагом в преодолении ошибок вульгарно материалистических подходов к пониманию психических явлений. Она показала, что материалистический подход, вопреки утверждению Г.И. Челпанова, далеко не бесплоден. Но было бы наивным полагать, что диалог материализма и идеализма в психологии на этом был закончен, и что культурно-историческая теория ответила на все вопросы. Еще более наивно было бы полагать, что это противостояние может быть разрешено посредством экспериментов. Эксперимент лишь метод проверки гипотез. А выдвижение гипотез предполагает их обоснование, а значит и наличие оснований. Основания должны существовать до того, как будет возможен осмысленный эксперимент.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борн М. Физика в жизни моего поколения. М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1963. 536с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 томах. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 томах. Т. 3: Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 томах. Т. 6: Научное наследство. М.: Педагогика, 1984. 400 с.
5. Гейзенберг В. Физика и философия. Часть и целое. М.: Наука, 1989. 400 с.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
7. Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. 464 с.
8. Леонтьев А.Н. Философия психологии. Из научного наследия /Под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. 228 с.
9. Лурия А.Р. Этапы пройденного пути. Научная автобиография. /Под ред. Е.Д. Хомской. 2-е изд. М.: Изд-во Моск. ун-та. 2001.192 с.

10. Никольская А.А. Психолого-педагогические взгляды Г.И. Челпанова. Вопросы психологии. 1994. № 1. С. 36-42.
11. Челпанов Г.И. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. 5-е изд. М.: 1912. 319 с.
12. Челпанов Г.И. Психология и марксизм. М.: Изд-во «Русский книжник». 1924. 29 с.

## CHELPANOV AND VYGOTSKY: DIALOGUE OF VIEWS AT PSYCHE AND METHODS OF ITS STUDY

© 2016

*V.S.Lazarev*, Doctor in Psychology, professor, member of Russian Academy of Education,  
Chief Researcher  
*FSBSI "Psychological Institute of RAE",  
Moscow (Russia)*

**Abstract.** The article is devoted to comparative analysis of views of two eminent psychologists of early 20th century – G.I. Chelpanov and L.S. Vygotsky – concerning what human psyche is and how it can be studied by scientific methods. Their names are listed in the annals of Russian psychological science. Both of them, as representatives of opposing "camps" of human psyche's researchers, left a noticeable mark in science. The dialogue between their views is relevant today, too. The purpose of this article is not to analyze in detail and compare the views of G.I. Chelpanov and L.S. Vygotsky concerning various aspects of psyche study. It is impossible within the limited scope of the publication. Both of these scientists were not focused on a single direction but had a wide range of interests. The point of the article is the lessons that modern psychologists can draw from the analysis of the confrontation of their views, especially as regards philosophical underpinnings of psychologists' theoretical position as well as the role of theory in the construction and interpretation of experimental studies' results. We also show the significance of the concept of the ideal for the psychological problems' development, and how the differences in the interpretation of this concept in G.I. Chelpanov and L.S. Vygotsky conceptions determined differences in their ability to study the genesis of the psyche.

**Keywords:** psyche; the genesis of the psyche; ideal; subjective-empirical psychology; cultural-historical theory of the psyche; introspection; experiment; sign mediation of higher mental functions; internalization; the instrumental method.

УДК 159.99

## Л.С.ВЫГОТСКИЙ И КРИЗИС ПСИХОЛОГИИ<sup>6</sup>

© 2016

*В.А.Мазиллов*, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии,  
*Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского,  
Ярославль, (Россия), v.mazilov@yspu.org*

**Аннотация.** В статье предпринимается анализ деятельности Л.С.Выготского как выдающегося методолога психологии. В качестве объекта анализа выбирается несколько

---

<sup>6</sup> Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант 15-06-10716.

работ Л.С.Выготского, в которых методолог исследует причины кризиса и ставит диагноз. Принято считать, что методологические позиции Л.С. Выготского наиболее отчетливо сформулированы в книге «Исторический смысл психологического кризиса». В значительной мере это так, но правда и то, что Выготский был прежде всего и «до конца последовательным методологом». Поэтому целесообразно рассмотреть методологические поиски Выготского более широко. Представляется полезным соотнести его методологические рассуждения 1924 г. (Предисловие к книге А.Ф. Лазурского), анализ психологического кризиса в рукописи «Исторический смысл психологического кризиса» (1927) и методологические изыскания 1931 г. (Предисловие к книге А.Н. Леонтьева). В статье дается сопоставительный анализ диагнозов, что позволяет проследить эволюцию представлений классика не только о причинах кризиса, но и о развитии методологических взглядов. В заключении статьи предлагается современная трактовка кризиса в психологии.

Кризис психологии может быть преодолен только целенаправленной совместной работой психологического сообщества, т.е. именно социальным путем. Но первопричина кризиса лежит, по нашему мнению, именно в когнитивной плоскости и заключается в неадекватном понимании психологической наукой своего предмета. Как представляется, кризис в психологии имеет уровневое строение. Полезно выделить трех основных уровней.

**Ключевые слова:** Выготский; психология; методология психологии; кризис психологии; диагноз; предмет психологии; уровень; метод; идеология; наука.

Лев Семенович Выготский (1896-1934), 120-летие со дня рождения которого отмечается в этом году, был выдающимся методологом психологии. Эта фраза сегодня звучит как откровенная банальность, поэтому нуждается в «усилении»: Л.С.Выготский был методологически мыслящим психологом, тем, к кому могут быть в полной мере отнесены его собственные слова, сказанные некогда о Коффке – «он был прежде всего и до конца последовательным методологом» (Выготский). Л.С.Выготский прежде всего стремился дойти «до самой сути», «до сердцевины», как было замечательно сформулировано поэтом. Поэтому ясно, что такой взгляд на психологию не мог позволить Выготскому не обратить внимания на кризис в этой науке. Он был убежден, что «мы живем в эпоху геологических переворотов в психологии» (Выготский), поэтому диагноз кризиса был необходим для определения того, каким путем необходимо перестраивать психологию, чтобы сделать ее полноценной наукой.

Книга Н.Н. Ланге «Психология» (1914), в которой открыто говорилось о кризисе в психологии, послужила своего рода «сигналом»: свои «диагнозы» начали давать многие психологи. Хотя, исторической справедливости ради, следует отметить, что о кризисе в психологии писали и до Ланге: французский последователь В.М. Бехтерева Н. Костылев опубликовал в 1911 году в Париже книгу под названием «Кризис экспериментальной психологии» [14]. Еще в конце позапрошлого столетия махист Рудольф Вилли написал книгу о кризисе в психологии [16]. В любом случае приоритет в постановке диагноза принадлежит все же Ф. Брентано: он сумел разглядеть симптомы кризиса практически в момент рождения научной психологии [13; 1]. Впрочем, куда важнее другое: с тем, что кризис есть, согласны практически все. Что касается трактовки причин и смысла психологического кризиса, то здесь наблюдается привычное для психологической науки многообразие взглядов и позиций.

Сколь ни интересен анализ кризиса в психологии, данный Н.Н. Ланге, не будем на нем останавливаться. Его работа была очень популярна (во всяком случае, в России) и, в известной степени, стимулировала появление новых «диагнозов». Действительно, кризис вступил в открытую фазу. Особенно остро он переживался в отечественной

психологической науке в двадцатые годы, поскольку на мировой психологический кризис «наложилась» специфика социокультурной ситуации: произошедшие в стране радикальные изменения требовали «революций», «реформ» и «перестроек» в науке и, в частности, в психологии. А любую перестройку, как известно, куда проще начинать, если известно, чем обусловлен кризис, вызвавший ее к жизни.

В двадцатые годы и в начале тридцатых XX столетия было принято ставить диагноз кризисному состоянию психологии. Известны «диагнозы» М.Я. Басова (1924, 1928), П.П. Блонского (1925), Л.С. Выготского (1927), В.А. Вагнера (1923), А.Р. Лурии (1932), С.Л. Рубинштейна (1934, 1935), Б.Г. Ананьева (1931) и др. Даже одно перечисление впечатляет, хотя приведенный список заведомо неполон. Каждый из названных авторов имел свой взгляд на причины сложившейся кризисной ситуации, ее динамику и пути выхода из кризиса. Многим авторам принадлежит несколько диагнозов. Например, может быть прослежена эволюция взглядов на причины психологического кризиса и способы его преодоления у Л.С. Выготского (1925, 1927, 1931, 1934), у А.Р. Лурии (1925, 1928, 1930, 1932) и др. Налицо удивительное многообразие методологических поисков и их «разнонаправленность». В двадцатые годы сложилась ситуация, которая способствовала разработке методологических проблем. Несомненный факт кризисного состояния заставил психологов многократно анализировать его ближайшие причины, его источники и движущие силы, факторы, осложняющие его течение в российских, советских условиях. Все это стимулировало интерес к выявлению оснований психологии. Острое ощущение необходимости построения новой психологии (все авторы, писавшие о кризисе, были удивительно единодушны в одном – они утверждали, что новая психология еще только должна родиться) способствовало формированию представления о том, что могут быть выявлены и описаны закономерности формирования психологической теории.

Безусловно, самым глубоким и основательным методологическим сочинением той эпохи была рукопись Л.С. Выготского «Исторический смысл психологического кризиса», написанная в 1927 году и опубликованная лишь в 1982 году. Поражает многообразие затронутых автором проблем и их аспектов. Бесспорно, Л.С. Выготский – классик отечественной, да, пожалуй, и мировой психологической науки. Но классик «живой». Если верно определение, по которому «классик – это тот, кого почитают, но не читают», то с Выготским все обстоит иначе. Нельзя не согласиться с американским психологом Джорджем Верчем, написавшим о неисчерпаемости идей Выготского так: «Я читаю Выготского уже почти четверть века и это более, чем что-либо другое, только подкрепляло мою уверенность, что мне никогда не удастся до конца извлечь все предлагаемое...» [2, с. 6]. Безусловно, Выготский один из тех интеллектуалов, «чьи работы могут служить системой мышления с нескончаемой продуктивностью» [2, с. 6].

Сказанное Д.Верчем справедливо для методологического исследования Выготского («Исторический смысл психологического кризиса») в абсолютной степени. В этой книге, в частности, представлена «объяснительная схема психологии» – взаимодействие понятия и объяснительного принципа, выделены и описаны этапы эволюции психологической теории в области психологии и многое другое. В «Историческом смысле...» едва ли не впервые в мировой психологической науке выявлено методологическое значение практики для психологии как науки, проанализирована определяющая роль практики в ее развитии. Как это ни печально, и сегодня – в начале XXI века – приходится соглашаться с мнением известного советского методолога науки Э.Г. Юдина, еще в семидесятых годах отмечавшего, что со времени Выготского многие важные вопросы, поставленные им, так и не были исследованы.

Однако вернемся к анализу психологического кризиса. Было бы очень интересно сопоставить сходства и различия в диагнозах ученых, которые впоследствии стали

ведущими психологами СССР. К сожалению, здесь нет такой возможности, поэтому ограничимся упоминанием работ Л.С. Выготского. Принято считать, что методологические позиции Л.С. Выготского наиболее отчетливо сформулированы в книге «Исторический смысл психологического кризиса». В значительной мере это так, но, правда и то, что Выготский был прежде всего и «до конца последовательным методологом». Поэтому целесообразно рассмотреть методологические поиски Выготского более широко. Представляется полезным соотнести его методологические рассуждения 1924 г. (Предисловие к книге А.Ф. Лазурского), анализ психологического кризиса в рукописи «Исторический смысл психологического кризиса» (1927) и методологические изыскания 1931 г. (Предисловие к книге А.Н. Леонтьева).

Не имея возможности анализировать творчество Выготского в целом, отметим лишь, что важной представляется точка отсчета. Есть основания полагать, что в своих ранних работах (рукопись о Гамлете) Выготский исходил из концепции души, хотя совсем «не был занят вопросами психологии...». Кратко остановимся на «диагнозах» Выготского.

1) 1924 г.: предисловие к книге Лазурского. Оценивая позитивно естественнонаучный подход А.Ф.Лазурского, Выготский отвергает идею «души», выбрасывая (как редактор) этот фрагмент из нового издания книги. «С одной стороны, успехи физиологической мысли, проникшей методами точного естествознания в самые сложные и трудные области высшей нервной деятельности, с другой, всевозрастающая оппозиция внутри самой психологической науки по отношению к традиционным системам эмпирической психологии обусловили и определили собой этот кризис» [6, с. 63]. К этому добавляется требование – пока еще в мягкой форме – психология должна стать марксистской. Выход из кризиса Выготский видит в создании научной системы. «Такая система еще не создана. Можно с уверенностью сказать, что она и не возникнет ни на развалинах эмпирической психологии, ни в лабораториях рефлексологов. Она придет как широкий биосоциальный синтез учения о поведении животного и общественного человека. Эта новая психология будет ветвью общей биологии и вместе основой всех социологических наук» [6, с. 76]. Итак, средство – синтез достижений в разных направлениях науки.

2) 1927 г.: «Исторический смысл психологического кризиса». «Существуют две психологии – естественнонаучная, материалистическая, и спиритуалистическая: этот тезис вернее выражает смысл кризиса...» [4, с. 381]. Выход из кризиса может быть найден путем построения методологии психологии («диалектики психологии»). Психологии нужен свой «Капитал». «Кризис поставил на очередь разделение двух психологий через создание методологии <...> психология не двинется дальше, пока не создаст методологии, что первым шагом вперед будет методология, это несомненно» [4, с. 422–423]. Итак, выход из кризиса Выготский видел в создании методологии, «общей психологии». В качестве средства предлагался аналитический метод («Весь “Капитал” написан этим методом...»), предполагающий выделение «клеточки» и исходящий из того, что «развитое тело легче изучить, чем клеточку» [4, с. 407].

3) 1931: предисловие к книге А.Н. Леонтьева. «Свое выражение этот кризис нашел в ложной идее двух психологий: естественнонаучная, каузальная, объяснительная психология и телеологическая, описательная, понимающая психология, как две самостоятельные и совершенно независимые друг от друга дисциплины» [5, с.7]. «...Психологии предстоит кардинальный поворот на пути ее развития, связанный с коренным отказом от этих двух тенденций...» [5, с. 12]. Поворот состоит в использовании историко-генетического подхода: «Историческое происхождение и развитие высших психологических функций... является... ключом ко всей проблеме психологии человека...» [5, с. 12].

Попытаемся проанализировать изменение позиций Выготского по вопросу психологического кризиса. Первый «диагноз» несет печать «методологической наивности». В качестве средства выхода из кризиса Выготский предлагает использовать

«синтез». По тем временам (1925) синтез был «универсальным» методом, позволяющим объединить все, что угодно (субъективную психологию и объективную, марксизм и психоанализ и т. д.). Практически осуществлять эту программу – действовать «а la Корнилов» или «а la Челпанов». Так Выготский просто не мог. Поэтому он предпринимает новый анализ. Здесь уже прослеживается «методологическая зрелость». Ясно, что «синтез» разнородных подходов невозможен. Л.С. Выготский подробно анализирует такие «методологические достижения» коллег. Разработка методологии психологии – первоочередная задача. Поскольку в готовом виде взять ее неоткуда («даже у классиков марксизма ее нет»), то создавать ее надо по образцу метода Маркса. Таким образом, используя метод восхождения от абстрактного к конкретному, можно создать новую психологию. Как известно, эта программа Л.С. Выготским также не была осуществлена. На наш взгляд, причина в том, что из исходной «клеточки» под названием «реакция» («Кто разгадал бы клеточку психологии – механизм одной реакции, нашел бы ключ ко всей психологии» [4, с. 407] психологию получить не удастся. «Развитое тело изучить легче, чем клеточку», но это оказывается именно «тело», а не «душа» (т.е. не «вся психология»). Выготского интересует именно психология – сознание. А метод теперь не логический, а исторический (генетический). Но проблема специфики психологического подхода остается. Поэтому давая третий «диагноз», Л.С. Выготский специально подчеркивает, что история происхождения и развития психологических функций является «ключом ко всей проблеме психологии человека» [5, с. 12]. И далее: «Вместе с этим внесением исторической точки зрения в психологию выдвигается на первый план и специально психологическая трактовка изучаемых явлений...» [5, с. 12]. Использование этого подхода, как известно, принесло Выготскому и его ученикам заслуженную славу и позволило сформулировать знаменитую концепцию. Как теоретик, Выготский, получив результаты, мог быть доволен. Как методолог, он не был удовлетворен...

Поскольку здесь нет возможности анализировать эволюцию взглядов «моцарта психологии», отметим лишь то, что во всех приведенных диагнозах на первый план выходит методология. Существенно, что в этих трех текстах Л.С. Выготского методология понималась по-разному. Напомним также и то, что обещание перейти к позитивному изложению «общей психологии» («Исторический смысл психологического кризиса») осталось невыполненным. Вероятно, это одна из причин неопубликования рукописи – она, фактически, осталась неоконченной. Другую можно обнаружить в том обстоятельстве, что, само отношение к методологии как к тому, что должно быть построено, разработано исходя из специфики психологии все более приходило в противоречие с учением, претендовавшим и на «всесилие» и на «верность». Требовались все большие переделки текста: цитаты (скрытые) из Л.Д. Троцкого уже были невозможны. Да, мы думаем, и самому Льву Семеновичу от идей о «переплавке человека» и «искусственном создании нового биологического типа» [4, с. 436] становилось слегка не по себе. Пророчество Л.С. Выготского с последней страницы рукописи – «Новое общество создаст нового человека» [4, с. 436] – сбывалось «на глазах». Но главное, конечно, в другом. Менялись представления Л.С. Выготского о методологии. Потому и не оставил он развернутого изложения «общей психологии» (методологии), что взгляды на нее постоянно менялись. Л.С. Выготский писал в 1927 году, что к разработке методологии психологию толкают, с одной стороны, философия, с другой стороны, практика. Через десять лет ситуация радикально изменилась: место философии прочно занял «диалектический и исторический материализм», принципиально решивший все философские вопросы, начиная с основного; в 1936 году стало ясно, что психологии нужно держаться подальше от практики социалистического строительства – судьба педологии и психотехники этот тезис убедительно доказала...

Периодически появляются новые публикации на тему кризиса в психологии, что свидетельствует о том, что тема не закрыта, и, напротив, сохраняет актуальность. Это, как представляется, дает некоторые основания для того, чтобы высказать суждения на этот счет. Поскольку уже приходилось писать о кризисе в психологии, остановимся лишь на некоторых аспектах проблемы, на тех, которые стали наиболее важными в свете последних дискуссий по этой тематике. Особенно стоит подчеркнуть, что некоторые положения являются продолжением размышлений Л.С.Выготского.

Но в настоящей статье мы хотим сместить акценты. Предлагается такая точка зрения, в соответствии с которой кризис рассматривается не как негативное явление, связанное с нарушением нормального развития. Напротив, кризис трактуется как позитивное явление, стимулирующее психологов на поиск путей усовершенствования психологической науки.

Постараемся кратко сформулировать нашу позицию.

1. Полагаем, что не стоит воспринимать кризис как *негативное явление*. Как уже выше отмечалось, кризис может рассматриваться не только как «резкий, крутой перелом», но и как «тяжелое переходное состояние какого-либо процесса» (например, как родовая травма, которая не преодолена до сих пор). Поэтому стоит акцентировать, что, если рассматривать кризис как долгие поиски подлинного предмета науки, то это не должно расцениваться как ее недостаток.

2. Важно подчеркнуть, что это именно состояние, а состояние *субъективно*, так как представляет собой субъективную оценку. Поэтому очевидно, что вполне возможна множественность оценок: то, что одному субъекту представляется кризисом, другому видится поступательным развитием.

3. Как многократно отмечалось, российской науке свойственно «витать в облаках», не уделяя должного внимания практике (Дж Сорос). Вероятно, стремление «дойти до самой сути», свойственное отечественной науке, влияет на то, что термин кризис используется в отечественной психологии чаще, чем в зарубежной.

4. Представляется, что когда мы говорим о кризисе, не стоит воспринимать его упрощенно и уплощенно. В известном исследовании А.В.Юревича было убедительно показано, что кризис (впрочем, как и практически все в психологии) имеет сложное строение, носит системный характер. Не подлежит сомнению, что для понимания кризиса важно учитывать, что существуют социальные и когнитивные его составляющие [12].

Итак, когда мы говорим о кризисе, мы имеем в виду выраженную неудовлетворенность психологов нынешним состоянием своей прекрасной науки и стойкую надежду на перемены к лучшему. Кризис психологии может быть преодолен только целенаправленной совместной работой психологического сообщества, т.е. именно социальным путем. Но первопричина кризиса лежит, по нашему мнению, именно в когнитивной плоскости и заключается в неадекватном понимании психологической наукой своего предмета.

Как представляется, кризис в психологии имеет уровневое строение. Полезно выделение трех основных уровней. Это позволяет удовлетворительно решить вопрос о том, является кризис перманентным или локальным, потому что, на наш взгляд, справедливы оба заключения – речь при этом идет о разных уровнях.

По нашему мнению, глубинный кризис научной психологии существует с момента ее возникновения, он не преодолен до сих пор, хотя может проявляться на разных уровнях. По меньшей мере, их три [8; 9; 10; 11].

Первый – относительно неглубокий. Этот уровень отражает закономерности любого развития, включающего в себя, как хорошо известно, и литические и критические этапы. Кризис на этом уровне – нормальный, естественный этап в развитии любого

подхода, направления, «локальный» кризис, который и возникает, и преодолевается относительно легко.

Второй уровень – уровень «основных парадигм». Еще Вундт – создатель научной психологии – заметил в «Основах физиологической психологии», что психология «занимает среднее место между естественными и гуманитарными науками». История психологии в XX столетии может быть уподоблена движению «маятника»: периодические обострения кризиса – не что иное, как разочарование в возможностях свести всю психологию к ее «половине» (естественнонаучной или герменевтической). Иными словами, когда части научного сообщества становится очевидной несостоятельность очередной попытки решить вопрос о целостности психологии ценой «логического империализма» той или другой из двух полунаук (по изящному выражению Л.Гараи и М.Кечке), возникает впечатление, что психология вновь в кризисе.

И, наконец, третий, самый глубокий уровень, связан с ограниченным пониманием самого предмета психологии. На этом уровне кризис не преодолен до сих пор (со времен В.Вундта, Ф.Брентано и В.Дильтея). Истоки кризиса, на наш взгляд, можно обнаружить в трудах ученых середины XIX столетия, которые обеспечили психологии статус самостоятельной науки. Обстоятельства выделения были таковы, что ценой, которую психология заплатила за свою научность и самостоятельность, стало ограниченное понимание ее предмета. С одной стороны, сказалось противопоставление физиологии (в результате психическое утратило «энергетические» определения), с другой, разделение психики на «вышую» и «низшую» лишило ее неразрывной связи с миром культуры (в результате психическое в значительной степени утратило характеристики «духовного»). На наш взгляд, обращение к трактовке предмета психологии как внутреннего мира позволяет удовлетворительно разрешить эти проблемы.

Перманентным (не преодоленным до сих пор) он является на третьем, глубинном уровне (связанном с пониманием предмета психологии). Применительно к этому уровню можно сказать, что это действительно кризис, который всегда с тобой. О нем в рамках настоящего текста было сказано, что переживания, связанные с этим уровнем, напоминают психологам, что современная психологическая наука далека от идеала.

На втором уровне – парадигмальном – речь идет о тех кризисах, которые возникают регулярно и регулярно разрешаются. Если принимать во внимание в основном этот уровень, сложится впечатление, что кризисы преходящи. Многочисленные примеры приводились выше: трудности в реализации естественнонаучного подхода приводят к повышенным ожиданиям от герменевтического (в последние годы также и от других парадигм: конструктивистской, психотехнической, синергетической, постмодернистской). В настоящее время налицо повышенное внимание к нейронаукам, достижениям в области фармакологии, которая создает препараты, направленно модифицирующие психическую активность.

И, наконец, первый, явленный на поверхности, отражает жизнь конкретной научной школы или направления. Как хорошо известно, можно говорить о кризисах в бихевиоризме, психоанализе, когнитивной психологии, деятельностном подходе и т.д. Поскольку первый и второй уровни могут совпадать по времени, это может приводить к субъективному «наложению» – усилению переживания, то есть кризис может переживаться более остро.

Если говорить о глубинном уровне, то главный вывод, который следует из вышеприведенных соображений, состоит в том, что кризис в научной психологии, так сказать, «заложен конструктивно». Следовательно, важнейшей проблемой современной психологии остается выработка такого понимания предмета, который бы позволил преодолеть кризис на глубинном уровне. Здесь нет возможности рассматривать

исторические причины возникновения узко-неадекватной трактовки предмета, хотя это и представляется важным и поучительным.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брентано Ф. Избранные работы. М.: Дом интеллектуальной книги; Русское феноменологическое общество, 1996.
2. Верч Дж. Голоса разума: Социокультурный подход к опосредованному действию. М.: Тривола, 1996.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т.1. М.: Педагогика, 1982.
4. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса// Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т.1. М.,1982. С. 291-436.
5. Выготский Л.С. Предисловие // Леонтьев А.Н. Развитие памяти: Экспериментальное исследование высших психологических функций. М.: Госуд. учебно-педагог. изд-во, 1931. С.5-13.
6. Выготский Л.С. Предисловие к книге А.Ф.Лазурского «Психология общая и экспериментальная» // Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т.1. М.,1982. С.63-77.
7. Ланге Н.Н. Психология// Итоги науки в теории и практике. Т.8. М.: Изд-во т-ва «Мир», 1914.
8. Мазиллов В.А. Психология: кризис в науке // Психотехнологии в социальной работе. Выпуск 9. / Сб. под ред. В.В.Козлова. Ярославль: МАПН, ЯрГУ, 2004. С. 12-46.
9. Мазиллов В.А. Теория и метод в психологии. Ярославль: МАПН, 1998.
10. Мазиллов В.А. Методология психологии. Ярославль: МАПН, 2007.
11. Мазиллов В.А. Интеграция психологического знания: методологические проблемы. Монография. Ярославль: МАПН, 2008.
12. Юревич А.В. Системный кризис в психологии // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 3–12.
13. Brentano F. Psychologie vom empirische Standpunkte. Bd. 1. Leipzig: Duncker & Humblot, 1874.
14. Kostyleff N. La crise de la psychologie expérimentale. Paris: Alcan, 1911.
15. Lewin K. The conflict between Aristotelian and Galilean modes of thought in contemporary psychology // Journal of General Psychology. 1931. V. 5. P. 141–177.
16. Willy R. Die Krisis in der Psychologie. Munchen, 1899.
17. Wundt W. Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig: Engelmann, 1874.

### L.VYGOTSKY AND THE CRISIS IN PSYCHOLOGY

© 2016

**V.A.Mazilov**, Doctor in Psychology, Professor, Head of the Department of General and Social Psychology of the

*Yaroslavl State Pedagogical University named after Ushinski,  
Yaroslavl, (Russia), v.mazilov@yspu.org*

**Abstract.** The article describes Vygotsky as an outstanding methodologist of psychology. As the object of analysis the author selects several works by Vygotsky in which the great scholar investigates the causes of the crisis and gives his diagnosis. There is a widely accepted opinion that methodological position by L. Vygotsky is most clearly articulated in his book "The Historical Meaning of Psychological Crisis." To a large extent this is true, but it is also true that Vygotsky was primarily and "to the end a consistent methodologist." It is therefore advisable to consider Vygotsky's methodological research more widely. It is useful to relate his

methodological arguments from the year 1924 (preface to the book by Lazursky) to the analysis of psychological crisis in the manuscript of "The Historical Meaning of Psychological Crisis" (1927) and to methodological research in 1931 (preface to the book by Leontiev). The article presents comparative analysis of the diagnoses that lets us trace the evolution of the classic's ideas concerning not only the causes of the crisis, but also the development of his methodological views. In conclusion, the article offers a modern interpretation of the psychological crisis.

Psychological crisis can only be overcome by means of a purposeful joint effort of the whole psychological community, i.e., in a social way. But in our opinion the initial cause of the crisis roots in the cognitive sphere: the main problem is that psychology chooses an inadequate subject. The psychological crisis seems to have a three-level structure.

**Keywords:** Vygotsky; psychology; methodology of psychology; psychological crisis; diagnosis; the subject of psychology; level; method; ideology; science.

УДК 159.99

## **ОТЧИЙ ДОМ ПСИХОЛОГОВ: ИСТОРИЯ ЛЮДЕЙ – ИСТОРИЯ ИДЕЙ.**

© 2016

*Т.Д. Марцинковская, доктор психологических наук, заведующая лабораторией психологии подростка*

*ФГБНУ «Психологический институт РАО»,  
Москва (Россия), [tdmartsin@gmail.com](mailto:tdmartsin@gmail.com)*

**Аннотация.** Статья посвящена анализу основных научных школ Психологического института – Г.И. Челпанова, Л.С. Выготского, А.А. Смирнова и Б.М. Теплова и тех методологических принципов, которые определяли развитие этих школ. Рассмотрение научных школ и методологии проводится с позиции научной программы и создания научного коллектива школы. Раскрывается специфика подхода к разработке методов и основной проблематики психологических исследований. Показываются причины происходивших трансформаций, которые связаны как с социальной ситуацией развития науки, так и с появлением новых методологических подходов.

**Ключевые слова:** научная школа; методология; методы исследования и диагностики; научная проблематика.

### ***Становление российской психологии в начале XX века***

Первые десятилетия XX века были временем, крайне важным для психологической науки. Именно в этот период она активно перестраивала свою методологию, развиваясь как экспериментальная и позитивная дисциплина, основывающаяся на естественнонаучных положениях. В этот период формировались и методологические положения еще молодой экспериментальной психологии, возникали различные трактовки ее предмета и проблематики, разрабатывались новые, объективные методы исследования психики. Различные точки зрения на основные вопросы психологии – ее предмет, связь с философией и естествознанием, соотношение самонаблюдения и эксперимента, биологического и социального, души и тела, привели к тому, что в начале XX века возникают различные психологические школы. Именно в это время и возникает Московский Психологический институт, организованный Челпановым, который благодаря ему становится в то время одним из лучших в Европе и в мире и по

оснащенности оборудованием, и по количеству лабораторных исследований и применявшихся технологий.

Развитие науки сложный и многоаспектный процесс, на который влияют как объективные факторы (например, логика становления науки, накопление научных фактов), так и субъективные – от социальной ситуации до особенностей личности ученых, творящих науку. Все это особенно наглядно появляется в переломные периоды – появления или распада научных школ – и в полной мере относится к началу XX века и активному развитию научной психологии в России.

Название, которое дал М.Г. Ярошевский Психологическому институту (институту Экспериментальной психологии в начале прошлого века) совершенно точно отражает роль института в становлении психологии в нашей стране [12]. Конечно, нельзя не упомянуть лаборатории Н.Н. Ланге в Новороссийске и В.М. Бехтерева в Казани. Однако эти лаборатории были, скорее, колыбелью, а не домом психологии, так как довольно быстро центр научной жизни переместился в Петербург (с открытием рефлексологического института В.М. Бехтерева, переехавшего в этот город) и в Москву, куда переехал ученик и сподвижник Н.Н. Ланге Н.Я. Грот.

Можно утверждать, что таким образом было положено начало и двум линиям в развитии психологии. Одна – рефлексологическая и психофизиологическая в Санкт-Петербурге, связанная с именами В.М. Бехтерева, И.П. Павлова, затем В.М. Мясищева, Б.Г. Ананьева. Вторая – московская, сочетающая в себе объективные экспериментальные подходы к изучению феноменов психики и рефлексию полученных результатов. Г.И.Челпанов, прошедший школу Н.Я. Грота, стал достойным продолжателем его дела, соединяя эти линии в становлении психологии и одновременно, собирая и выращивая поколение психологов, которые стали основателями новой для начала века психологии. Именно психологический институт стал очагом, домом, где происходило это развитие, где выросла и сформировалась плеяда психологов, прославивших впоследствии отечественную психологию – Л.С. Выготский, П.П. Блонский, Г.Г. Шпет, А.Н. Леонтьев, А.А. Смирнов, Б.М. Теплов...

### ***Научные школы – идеи и люди***

Если исходить из понятия школы как коллектива с общей программой и руководителем, то можно говорить о том, что в течение первой половины XX века в институте существовало две школы – школа Г.И. Челпанова и школа А.А. Смирнова. Однако если рассматривать понятие научной школы шире, в рамках программно-ролевого подхода как коллектива с общей исследовательской программой (сформированной, или только формирующейся в процессе совместной научной деятельности) коллектива единомышленников, объединяемых руководителем, который, в первую очередь является генератором новых идей, то, конечно, научных школ и направлений в институте было намного больше.

Ведущей идеей и основой программы Г.И. Челпанова было соединение экспериментального метода с самонаблюдением, гибкость методологии в соответствии с новыми открытиями, открытость новому и необходимость создания коллектива ученых, объединенных общими целями.

Исходя из программно-ролевого подхода, можно говорить, что одним из наиболее успешных аспектов в деятельности этой школы было распределение ролей и гармоничного сочетания генерирования, анализа и критики новых идей, а также их теоретической и экспериментальной проверки [1]. Это во многом и гарантировало данной школе жизнестойкость и обеспечило успешность в самые сложные для науки годы.

Говоря о научных школах, необходимо помнить о том, что в науке существует два варианта построения школы. Во-первых, это школы, целью которых является осуществление определенной научной программы. В основе такой школы лежат идеи ее

основателя, которые развиваются и дополняются его коллегами и последователями. Такими, например, были научные школы И.М. Сеченова или М. Вертгеймера. В том случае, если исчерпывается научная программа основателя школы (как у Сеченова) или возникают серьезные препятствия в продолжении исследований (как у Вертгеймера), такая научная школа заканчивает свое существование, сменяясь другими школами (например, рефлексологией или гештальттерапией).

В то же время существуют научные школы и другого плана, в основе существования которых лежит не столько научная идея, сколько лидер, который является учителем для своих сотрудников. Такой лидер формирует научное самосознание будущих коллег, заражая их своим отношением к определенным идеям, которые даже не всегда разработаны им самим. Так создается коллектив новой школы. Таким лидером был Н.Я. Грот (учитель Челпанова), им стал и сам Г.И. Челпанов. Такая школа оканчивает свое существование только в том случае, когда распадаются эмоциональные связи между учителем и учениками-сотрудниками. В то же время сохранение атмосферы научного поиска и духа корпоративности, присущего такой школе, может сохраниться и после смерти ее лидера, как это и случилось с направлением, заложенным Гротом и продолженным Челпановым.

Созданию данной школы способствовал тот факт, что одной из самых сильных сторон Челпанова, был его дар учителя, умение пробуждать в студентах любовь к психологии, к чистоте эксперимента, к коллективному творчеству. Большое значение он придавал подбору кадров, стремясь собрать в институте молодых и талантливых ученых. Именно он пригласил в Психологический институт К.Н. Корнилова, Г.Г. Шпета, П.П. Блонского, Н.А.Рыбникова, В.М. Экземплярского, Б.Н. Северного и других известных впоследствии психологов.

С середины 1920-х годов в институте начинает формироваться новая научная школа Л.С. Выготского, объединяющая ученых не только на основе эмоциональной связи между учителем и учениками (коллеги Выготского – Лурия, Леонтьев, были уже достаточно сложившимися учеными к этому времени), сколько на основе общей идеи, общей методологии, которая вырабатывалась в дискуссиях и исследованиях. Однако по разным причинам (вынужденный уход Выготского и его сотрудников из института, выбор в качестве ведущего направления исследований реактологии и др.) в тот период эта школа не укоренилась в стенах института. И лишь через несколько десятилетий, уже в 1950-е годы, коллеги и последователи Л.С. Выготского – Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, А.В. Запорожец возродили методологию и проблематику Выготского в институте. В то же время необходимо отметить, что многие методологические проблемы, актуализированные в школе Выготского и созвучные общему направлению методологического развития психологии в первой половине XX века, существенно повлияли на характер исследований сотрудников института. Это, прежде всего, принцип развития, весьма актуальный для всей мировой психологической науки того времени. В парадигме развития стали изучаться многие проблемы общей психологии, традиционные еще для школы Челпанова – восприятие, память, мышление и, особенно, деятельность. Еще одна черта школы Выготского – изучение роли различных стимулов-средств (знаков) в развитии психики, формировании произвольности поведения, процессов познания, также стала ведущей научных исследований, проводимых в институте.

Новый период в развитии Психологического института связан уже с послевоенным временем, когда его директором стал А.А. Смирнов. В это время, благодаря усилиям Смирнова, возрождается дух корпоративного творчества, научного поиска, присущий институту в первоначальный этап его существования. Об этих принципах он знал не понаслышке, так как сам прошел, хотя и недолго, школу Челпанова. Можно утверждать, что именно благодаря Смирнову и его ближайшим коллегам (прежде всего, Б.М.Теплову),

в институте, несмотря на все сложности, сохранилась особая атмосфера эмоциональной сплоченности, идеальная представленность психологического сообщества, к которой стремились его основатели.

Важным условием плодотворной деятельности института в этот период был и тот факт, что Смирнов всячески сохранял и развивал общепсихологическую, методологическую проблематику в деятельности института, что было особенно важно после периода доминирования чисто прикладных аспектов в его деятельности. Хотя Смирнов понимал важность педологии, а затем возрастной и педагогической психологии, способствовал привлечению в институт ученых, возобновивших методологию и проблематику школы Выготского (Л.И.Божович, Д.Б.Эльконина и других, о чем было сказано выше), однако он осознавал и то, что для развития института как научного центра необходима общепсихологическая теория и практика. Возможно, это и было одной из основных причин его обращения к методологии и истории психологии.

Не менее важной была и нацеленность на создание нового поколения исследователей, привлечение в институт молодых ученых, студентов и аспирантов, благодаря чему Смирнову удалось создать условия, которые способствовали притоку в институт новых кадров. Таким образом, можно без преувеличения сказать, что, если первое поколение исследователей было выпестовано Челпановым, то следующее – не менее целенаправленно и заботливо – Смирновым.

Таким образом, можно констатировать, что новые идеи, которые появились в научной школе Челпанова, были связаны как методологией и теорией (Г.Г. Шпет), так и с теоретико-эмпирической программой формирования психологии развития, включающей постулаты новой возрастной психологии и педологии и инструментарий, адекватный задачам этой новой области психологии (Л.С. Выготский и П.П. Блонский).

Развитие этих идей происходило уже в новой научной школе, которую выстраивали в институте А.А. Смирнов и Б.М. Теплов. Центральными здесь становятся соединение эксперимента с самонаблюдением и создание коллектива людей в единой школе с гибкой методологией (А.А. Смирнов) и инкорпорация новых достижений в ведущую для института методологию, исследование творчества в контексте связи индивидуальности и культуры (Б.М. Теплов).

Эти принципы проявились в подходах к интерпретации полученных в экспериментах данных, и в подходах к диагностике, при которой давалась не только констатация дефекта, но и попытка выявить его причины, соединение диагностики и коррекции, и в понимании культуры как основания развития и индивидуализации личности.

Таким образом, уже в самом начале работы института был заложен новый для того времени методологический конструкт, способный к реструктурированию под влиянием новых научных представлений. В этом была сила научной идеологии Н.Я. Грота, Г.И. Челпанова и Г.Г. Шпета – гибкость в соединении разных методологий и междисциплинарность в их конструировании. Это очень современное видение методологии и научной тенденции в построении исследований. Нельзя забывать, что именно из института во многом вырос ГАХН и туда же вернулись многие ведущие сотрудники после закрытия академии.

### ***Становление методологии***

При анализе теоретических исследований и основных методологических направлений, существовавших в институте за его почти столетнюю историю, необходимо помнить о том, что изначально он создавался как школа Челпанова, в отличие от кафедры философии историко-филологического факультета Московского университета, которую возглавлял Челпанов и при которой создавался институт. Кафедра объединяла ученых, придерживавшихся различных теоретических позиций, институт же, как было сказано,

создавался как школа Челпанова и основывался, соответственно, на тех методологических позициях, которые исповедовал сам Челпанов. Таким образом, первоначально в основе теоретической деятельности института лежали принципы классической экспериментальной психологии. Однако те существенные изменения, которые претерпевала методологическая база психологии в первые годы XX века, не обошла стороной институт и привела к существенной модификации первоначальных положений Вундта, как самим Челпановым, так и его ближайшими сотрудниками, прежде всего, Шпетом [9, 11].

Будучи широко образованным человеком, Челпанов хорошо ориентировался в современных ему зарубежных научных школах, принимал участие практически во всех международных психологических конгрессах и отчетливо понимал, что положения, служившие для него путеводной нитью, оказывались несостоятельными в новой ситуации [10]. В институте был специальный цикл работ, посвященных анализу тех новых исследований и методологических концепций, которые возникали в других странах, в том числе работ Э.Клаппареда, В. Штерна, У. Бюлера. Это давало возможность не только быть в курсе новых тенденций в развитии психологии, но и направлять научную работу института, исходя из тех концепций, которые были близки или казались перспективными для сотрудников. Большой научный задел, связанный с анализом зарубежных исследований дал возможность институту уже и после ухода Челпанова, окончания периода открытых научных контактов с зарубежными коллегами, не остаться в научной изоляции и в течение длительного времени проследить общие тенденции развития мировой психологии.

Одним из основных методологических вопросов, стоявших перед психологией в начале XX века, был вопрос о том, должна ли она стать естественной наукой, либо оставаться в гуманитарной парадигме. Исходя из этого, решалась и проблема соотношения методов исследования психики, а также психофизическая проблема. Идея прогрессивного развития, также как активное введение математических и физиологических методик в психологический эксперимент и обработку данных, приводили с неизбежностью к выбору в качестве ведущей, естественнонаучную основу. В то же время исследования мышления, речи, роли искусства и национального самосознания в структуре психики человека, приводили к философии, которая давала возможность осознания и обобщения данных этнографии, искусствоведения, социологии. Дилемма естествознание-философия во многом определила границы методологического самоопределения научной школы, складывавшейся в Психологическом институте в начале XX века.

#### *Методы исследования*

Важнейшая методологическая проблема соотношения философии и естественных наук в психологии была важна не только для теории, но и для построения психологических исследований. Эта проблема вставала в связи с необходимостью, во-первых, создать фундамент для экспериментальной психологии, с другой стороны – сочетать эмпирические исследования с обобщением и интерпретацией полученных данных, что практически невозможно без философской рефлексии.

Естественно, что новые достижения экспериментальной психологии нашли отражение и в работах института, где были начаты работы по изучению не только восприятия, но и памяти, и мышления, связи мышления и восприятия. Однако новые факты, расширяющие возможности экспериментального исследования, хотя и серьезно поколебали воззрения Челпанова на внутренний опыт и роль самонаблюдения в психологических исследованиях, однако его уверенность в том, что главным методом при психологии должно оставаться самонаблюдение осталась непоколебимой.

В русле этих методологических положений С.В. Кравков выпускает в 1922 году монографию «Самонаблюдение», в которой развивает идею о связи экспериментального и интроспективного методов [6]. В этой работе Кравков подчеркивал, что игнорирование (и даже исключение) самонаблюдения из набора психологических методов, является грубой ошибкой, которая приводит к обеднению содержания эмпирического материала, получаемого в эксперименте. Это связано, по мнению Кравкова, с тем, что только при самонаблюдении возможно осознание качественных отличий в различных психологических понятиях. Самонаблюдение также дает больше простора для творчества, ибо открывает для наблюдателя возможность проведения мысленного эксперимента и открывает путь для более точного соотнесения внешнего и внутреннего плана получаемых в экспериментах материалов.

Важным моментом в развитии методологии Психологического института стал тот факт, что анализ индетерминистических тенденций в науке того времени привел Г.И. Челпанова к мнению о необходимости введения принципа детерминизма в методологию экспериментальных исследований психики, в первую очередь, в изучение процесса восприятия, центрального для него самого. Таким образом, в Институте Экспериментальной психологии строго сохранялся объективный подход в анализе причинно-следственных отношений тех данных, которые были получены в экспериментах. Это помогало не только соотнести различные данные, но и дать их обобщенное описание и интерпретацию, добиться повторяемости и проверяемости результатов. На рубеже 10-30-х годов XX века это привело к появлению важнейшего методологического принципа, раскрывающего новую детерминанту развития психики человека – культуру, которая преобразует и процесс познания (речевое мышление), и процесс творчества, и развития волевого поведения и самосознания человека (Г.Г. Шпет, П.П. Блонский, Л.С. Выготский) [2; 4; 11].

Появление в исследовательской программе института новых проблем, связанных с анализом закономерностей генезиса психики, привело к необходимости разработки новых методик исследования. Большое внимание, начиная с 1930-х годов, уделялось как разработке новых, объективных методов, направленных на исследование закономерностей психического развития (рефлексологические методы, генетический метод, инструментальный метод Выготского), так и методов, доступных для массового применения и служивших целям психологической диагностики.

Для того чтобы исследовать характер и динамику процесса формирования высших психических процессов, Л.С. Выготским был предложен новый метод исследования, который он назвал инструментальным. Этот метод был направлен на 1) анализ состава культурных приемов поведения, 2) анализ процесса формирования высших психических функций, как целого и как функционального единства всех входящих в его состав процессов, 3) исследование психогенеза культурного поведения ребенка, то есть исследование поведения при помощи раскрытия инструментальной функции культурных знаков в организации этого поведения.

Основа этого метода – методика двойной стимуляции, то есть организация поведения двумя родами стимулов, которые имеют разное функциональное значение в поведении, являясь «стимулами-объектами» и «стимулами-средствами». Условия решения экспериментальной задачи, поставленной перед испытуемыми, требует инструментального употребления одного ряда стимулов, то есть использование их в качестве вспомогательных средств. Огромным достоинством этого метода было то, что он являлся историко-генетическим по своей сути, так как давал возможность проследить процесс формирования высших психических процессов, помогал определить не только физический, интеллектуальный, но и культурный уровень данного ребенка.

Л.С. Выготский считал, что инструментальный метод позволяет помочь ребенку в практическом овладении культурными формами поведения, воспитать их. Однако, в отличие от П.П. Блонского, который все-таки не смог привязать сравнительно-генетический метод к эксперименту, Л.С. Выготскому это удалось сделать. Он отмечал, что инструментальный метод фактически является первым экспериментально-генетическим методом, прослеживающим основные этапы исторического и онтогенетического развития целостного акта поведения. Метод, разработанный Л.С. Выготским, давал возможность пронаблюдать в лабораторной обстановке процесс развития в его основных чертах, а следовательно, и прийти к анализу участвующих в нем факторов.

Методический подход, предложенный Л.С. Выготским, фактически лег в основу новых принципов воспитания и обучения дефективных детей, который успешно развивается и в настоящее время. Многие положения этого подхода использовались и используются и при разработке методов развивающего обучения (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин).

Наряду с разработкой новых подходов к изучению ребенка и поисками адекватных этим подходам методов исследования, широкое распространение получило создание и использование методов, направленных на выявление индивидуальных особенностей детей.

Такие методы разрабатывались в институте Н.А. Рыбниковым, П.П. Блонским, Л.С. Выготским и имели серьезную теоретическую основу. При этом важной отличительной особенностью в подходе к проблеме создания тестов и диагностики в целом, было стремление не только дать количественную оценку определенным качествам детей (например, найти коэффициент интеллекта), сколько выявить качественные отличия данного ребенка, причины его плохого поведения или неуспеваемости, разработать способы преодоления этих недостатков. Недаром, говоря о достижениях зарубежной психологии, Выготский подчеркивал, что одним из основных, с его точки зрения, является принцип компенсации, предложенный А. Адлером. В полной мере этот подход был реализован самим Выготским в дефектологии, а в возрастной и педагогической психологии это привело к формированию дидактической, обучающей составляющей диагностической процедуры, что стало одной из отличительных черт тех методик, которые разрабатывались в институте и в последующие годы.

#### ***Основные проблемы, разрабатываемые сотрудниками института***

Разработка проблемы восприятия пространства, которая была одной из ведущих для Института, была начата еще Челпановым. Работы Челпанова помогали не только расширить границы исследования восприятия, но и преодолеть границы феноменологического подхода. Большую роль в преодолении феноменологии имели и данные, полученные при исследовании восприятия художественных произведений, которые составили отдельную страницу в проблематике института. Одним из первых к этому вопросу обратился Б.М. Теплов [7; 8]. В дальнейшем Теплов обращается к другой проблематике – психологии музыкальных способностей, индивидуальных различий. Эти исследования позволили заложить новые направления в работе института, органично связав их с методологическими конструктами, разработанными Г.И. Челпановым и Г.Г. Шпетом.

Исследования процесса эстетического восприятия были в центре внимания известных ученых, Н.Н. Волкова [3] и Н.И. Жинкина [5]. Если в центре исследовательских интересов Волкова было восприятие живописи, то Жинкин сосредоточился на восприятии речи, разных видов и форм слова и художественного произведения.

Если Волков и Жинкин продолжали ту линию в исследовании восприятия, которая связана с эстетической деятельностью, то В.М. Экземплярский изучал связь восприятия и мышления. Полученные в работах Экземплярского данные о роли категоризации в процессе восприятия, доказывали связь восприятия и мышления.

Таким образом, проблема восприятия, факторов, влияющих на этот процесс, и психофизических механизмов, лежащих в его основе, оставалась одной из важнейших для

института, составляя его отличительную особенность на протяжении многих десятилетий. Не меньшее значение в сохранении преемственности методологии и проблематики института, играли исследования особенностей эстетического восприятия, которые, как и работы по психологии искусства, также оставались одним из ведущих разделов работы института. Именно эти исследования во многом позволили расширить представление о роли прошлого опыта, культуры в становлении восприятия, преодолев идеи феноменологии сознания, популярные в психологической науке не только в 1920-е годы. Связующим звеном между работами ученых разных поколений стали труды П.М. Якобсона и О.И. Никифоровой.

Изучение памяти, которое было начато в школе Смирнова, было направлено на исследование совершенно новых видов памяти, в то время как первоначально в институте проводились традиционные замеры различных процессов памяти – узнавания, воспроизведения, забывания. Тем не менее, можно утверждать, что в работах Смирнова были продолжены многие черты школы Челпанова – как в самой методологии исследования, так и в характере его построения и даже, частично, проблематике (например, при исследовании процесса забывания).

### ***Заключение***

Анализ методологических принципов, определивших развитие научной деятельности Психологического института, его проблематику, показывает, что в его судьбе чрезвычайно сложно и многослойно переплелось несколько методологических тенденций и несколько школ, которые, несмотря на существенные противоречия, были тесно связаны между собой.

На судьбу научных школ, зародившихся в стенах института, повлияло несколько фактов – это и социальная ситуация развития психологии в России, приведшая к закрытию кафедры философии московского университета, к идеологизации науки, и логика развития самой психологии, поставившая новые методологические проблемы, и личностные особенности ученых, работавших в институте, их высокая нравственность, творческая активность.

Закономерным результатом новой социальной ситуации развития науки стало появление в 1920-е годы в институте новых школ – Л.С. Выготского, А.А. Смирнова, Б.М. Теплова, каждый из которых повлиял на формирование и методологии, и проблематики института.

Хотя сложная социально-политическая ситуация не могла не сказаться на деятельности института, она никогда прямо не отражалась на его работе, во многом благодаря уровню исследований, которые оказывались нужны обществу на любом этапе его развития, так и благодаря способностям руководителей института. Усилиями Смирнова и Теплова в институте были созданы не только новые школы, но и новые направления в развитии традиционной для института проблематики – памяти и индивидуальных различий. Большую роль сыграло и обращение к истории психологической науки в работах А.А.Смирнова и М.В.Соколова, в том числе и к той методологии, которая лежала в основе исследований, проводимых в XIX – начале XX веков. Эти работы доказали плодотворность связи между старыми и новыми школами, между методологией, заложенной Г.И. Челпановым, Л.С. Выготским, Г.Г. Шпетом и продолженной А.А. Смирновым и Б.М. Тепловым.

Конечно, в современной психологии уже невозможно развитие всех исследований, проводимых в институте, в рамках одной школы или методологии, но, безусловно, возможно и перспективно существование коллектива единомышленников, объединенных общими целями и историей.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Аллахвердян А.Г., Мошкова Г.Ю., Юревич А. В., Ярошевский М. Г. Психология науки. М.: Московский психолого-социальный институт. Издательство Флинта, 1998. 312 с.
2. Блонский П.П. Память и мышление. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
3. Волков Н.Н. Восприятие предмета и рисунка. М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1950. 508 с.
4. Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Собрание сочинений. В 6 т. Т. 3. М., 1983. 367 с.
5. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 156 с.
6. Кравков С.В. Самонаблюдение. М.: Русский книжник, 1922. 176 с.
7. Теплов Б.М. Заметки психолога при чтении художественной литературы. // Вопросы психологии. 1971. № 6. С.122-130.
8. Теплов Б.М. Проблемы вокального и сценического образа в творчестве оперного актера. // Стенограммы заседаний ВТО. Т. 2. 1943. С. 52-58.
9. Челпанов Г.И. Мозг и душа. С-Петербург: изд-во журнала «Мир Божий», 1900. 336 с.
10. Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование. Москва-Воронеж: Академия педагогических и социальных наук, 1999. 528 с.
11. Шпет Г.Г. Архивные материалы. Воспоминания. Статьи. М.: Смысл, 2000. 351 с.
12. Ярошевский М.Г. Две научные школы в отчем доме психологов. // Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 8-12.

#### PSYCHOLOGISTS' ANCESTRAL HOME: HISTORY OF PEOPLE – HISTORY OF IDEAS

© 2016

*T.D.Marsinkovskaya, Dr., Prof., head of the laboratory Psychology of the teenagers  
FSBSI "Psychological institute of RAE",  
Moscow (Russia), tdmartsin@gmail.com*

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of main scientific schools at Psychological Institute – those of G. I. Chelpanov, L.S. Vygotsky, A.A. Smirnov and B. M. Teplov – and methodological principles which determined development of those schools. Scientific schools and their methodology are analyzed in terms of their scientific programmes and researchers' teams. The author lists the peculiarities which characterize the approach to development of methods and the main subjects of psychological research. She also shows the causes of transformations which are connected both with the social situation of science development and with the appearance of new methodological approaches.

**Keywords:** scientific school; methodology; research and diagnostics methods; scientific perspective.

159.9.01 159.99

#### СПОСОБНОСТИ – «ОТТИСКИ» ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИЛИ «ОРГАНЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ» ЧЕЛОВЕКА? ОБ ОДНОМ ИЗ ПУТЕЙ РАЗВИТИЯ ИДЕЙ Б.М.ТЕПЛОВА

© 2016

*А.А.Мелик-Пашаев, доктор психологических наук, главный научный сотрудник,  
ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, (Россия),  
zinaidann@mail.ru  
З.Н.Новлянская, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник,  
ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, (Россия),  
zinaidann@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассмотрены те аспекты исследований Б.М.Теплова и его последователей, которые выходят за рамки основной концепции способностей, связанных с именами ученых данной школы. Показано, что понимание способностей как качеств, обеспечивающих выполнение той или иной деятельности и возникающих в процессе освоения наличных форм данной деятельности, не дает возможности их осмысления как способностей к творчеству. В то же время, в исследованиях Теплова очевидны свидетельства того, что в основе творчества лежат не отдельные способности, а особое целостное отношение человека к жизни, благодаря чему отдельные качества его психики трансформируются в способности к данному виду творчества. Именно с этим, по мысли авторов, связано значение работ Б.М.Теплова, В.А.Крутецкого и других ученых для психологии и педагогики творчества вообще, и творчества художественного в частности.

**Ключевые слова:** способности; компоненты способностей; музыкальные способности; математические способности; музыкальность; творчество; творческая самореализация.

*Поэзия бывает исключительною страстию немногих,  
родившихся поэтами;  
она объемлет и поглощает все наблюдения,  
все усилия, все впечатления их жизни.  
А.С.Пушкин.*

*Эстетическая активность моя  
– не в специальной деятельности художника-автора,  
а в единственной жизни, недифференцированной  
и не освобожденной от неэстетических моментов,  
синкретически таящая в себе как бы зародыши  
творческого пластического образа.  
М.М.Бахтин.*

С позиций здравого смысла, в обыденном словоупотреблении под способностями – особенно в области искусства – подразумевают способности к *творчеству*. Раскрывая книгу о музыкальных, изобразительных, литературных, театральных способностях, читатель предполагает узнать нечто о психологических качествах творцов художественных произведений, или детей, *способных* к такому творчеству. Но в психологических исследованиях, пользующихся заслуженным признанием в отечественной науке, эти понятия фактически разведены. Психолог может даже подчеркивать, что занимается *не творчеством* художника, а его *способностями*, приводя в недоумение и неискушенного читателя, и профессионального искусствоведа.

Попытаемся разобраться в этом реальном или кажущемся противоречии на примере основного направления исследований специальных способностей в нашей психологии и рассмотрим некоторые хорошо известные принципиальные положения, которые в свое время выдвинул Б.М.Теплов и которые надолго стали своего рода аксиомами для целого научного направления.

Заслуги этого выдающегося ученого и его последователей столь велики и общепризнанны, что нет необходимости специально их подчеркивать, чтобы оправдать дальнейшие размышления об ограничениях, которые предполагает их подход к проблеме, и о некоторых противоречиях, которые, с нашей точки зрения, в нем заключены.

Напомним, что, согласно Теплову, способности — это такие индивидуально-психологические особенности человека, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности [1, с. 16]. Эта мягкая формулировка не вызывает возражений (если не задаваться вопросом, существуют ли вообще психологические особенности человека, так или иначе не связанные с успешностью его деятельности).

Далее. Способности – это отдельные психологические качества, соотносимые с наиболее существенными сторонами той или иной деятельности. Некоторые авторы называют их компонентами способностей. Эти качества, или компоненты образуют в каждом конкретном случае некоторое качественно своеобразное сочетание, которое Теплов называет одаренностью, и делают возможным успешное осуществление данной деятельности.

И, наконец, очень важное и, в определенном смысле, «роковое» положение: способности *не проявляются, а создаются* в данной деятельности, впервые возникают по мере ее освоения.

Нет смысла гадать, было ли это утверждение для самого Теплова вынужденным частичным компромиссом с господствовавшей «материалистической» идеологией или действительно выражало точку зрения ученого как человека своего времени. Но, заняв такую позицию, нужно признать, что в человеке могут раскрыться только такие способности, которые уже были «опредмечены» в продуктах или закреплены в способах данной деятельности. (Наивный вопрос о том, откуда они взялись, чтобы впервые опредметиться в деятельности, или, как говорится в пьесе «Недоросль», у кого учился шить первый портной, оставим за рамками обсуждения.)

Нет сомнения, что в таком понимании способностей отражен необходимый аспект преемственности человеческой культуры и развития индивидуальной психики. Но надо признать и другое: трактуя способности лишь как психические качества, которые нужны человеку, чтобы успешно исполнять какую-либо деятельность, соответствовать ее объективным, до и без него сложившимся требованиям, мы придаем понятию способностей сугубо репродуктивный характер и *закрываем путь изучения способностей к творчеству*.

Это противоречие принципиально, и мы считаем неплодотворными попытки снять, а вернее, замаскировать его, вводя такие понятия, как «отражательно-творческий уровень способностей», «творческая обучаемость», или напоминая, что любая творческая деятельность содержит и репродуктивные моменты и т.п.

Итак, данный подход делает а priori неуловимой проблематику творчества и не может служить для ее изучения. Не случайно сам Б.М.Теплов, завершая замечательный первый параграф «Психологии музыкальных способностей» (к которому мы еще не раз вернемся ниже), словно оправдываясь, говорит: «Этими малосистематическими и не претендующими на строгую научность набросками я хотел напомнить, что подробное рассмотрение отдельных музыкальных способностей, составляющее предмет настоящей книги, есть все же *только введение к полнокровному психологическому анализу музыкальной деятельности*» [1, с. 53] (здесь и далее курсив наш – А.М.-П., З.Н.).

Характерно, что последователь Теплова В.И.Киреенко сопровождает такой же оговоркой свой анализ компонентов изобразительных способностей: исследование творческой стороны дела – это увлекательная, но другая задача будущих исследований [2]. Однако сам подход к проблеме способностей делал это «будущее» заведомо неосуществимым.

Нужно подчеркнуть: и Киреенко, и, в первую очередь, сам Теплов изучали специальные способности именно как психологические качества, необходимые для освоения деятельности; на изучение творчества они не претендовали, и, с этой точки зрения, какая-либо критика их работы неправомерна. Но, с точки зрения перспектив

дальнейших исследований в сфере психологии творчества, мы считаем важным обратить внимание именно на «малосистематические и не претендующие на строгую научность», но глубокие и тонкие наблюдения Теплова, которые иногда даже шли в разрез с его рационально сформулированной общей концепцией.

Впрочем, для нас не удивительно, что Б.М.Теплов – не только теоретик и экспериментатор, но и талантливый наблюдатель жизни во всем ее многообразии, и музыкант, обладавший собственным творческим опытом, порою невзначай нарушает «законы, им самим над собой признанные». И как раз благодаря этим нарушениям его наследие оказывается перспективным и для психологии творчества как такового. Обратимся к примерам.

Описывая и обдумывая, в духе понимающей психологии, разные периоды жизни, личность и характер Н.А.Римского-Корсакова, Теплов приводит следующую автобиографическую цитату: «Ради игры, ради обезьянничания, совершенно в том же роде, как я складывал и разбираю часы, я пробовал иной раз сочинять музыку и писать ноты.» «Правда, – комментирует Теплов, – это занятие гораздо меньше увлекало тогда будущего композитора, чем игра в путешествие или оснастка корабля, но *вследствие исключительных музыкальных способностей* оно все же приводило к некоторым результатам...» [ 1, с. 43-44 ].

Как это понять? Если всерьез признавать, что способности человека к какой-либо деятельности *возникают* только по мере ее освоения, как можно говорить об *исключительных способностях* ребенка, который мало озабочен данной деятельностью и занимается ею как бы между делом, наряду с тысячей других вещей? Тут Теплов невольно, но очень выпукло дает ощутить потенциальную форму существования способностей «до деятельности», способностей, которые избыточны по отношению к наличному уровню освоения деятельности и начинают актуализироваться как бы «поверх его».

Другая преграда, которую ставит данный подход на пути к изучению творчества, состоит в следующем. Комплекс способностей понимается как совокупность простых, по возможности однозначно определяемых и, желательно, доступных объективному измерению психологических качеств, соотнесенных с наличными формами соответствующей деятельности; при этом каждому из таких качеств придается статус отдельной способности.

Но нетрудно понять, что взятые сами по себе, такие качества ни по отдельности, ни в совокупности не служат созданию художественного (музыкального или какого-либо иного) образа и могут претендовать лишь на статус более или менее благоприятных предпосылок способностей к творчеству. Так, сколь угодно острое цветоразличение само по себе не является способностью живописца, так как не заключает само в себе ни интенции, ни возможности создания выразительного колористического образа. Это – нейтральное свойство зрительного анализатора человека, которое может быть востребовано в разных профессиях, в том числе не имеющих к искусству никакого отношения; например, в профессиях сталевара или полярного летчика. Опытные красильщики прошлого, работавшие «на глаз», могли бы посрамить в соревновании иного талантливого живописца – существуют данные, что они могли различить несколько десятков оттенков черного цвета. Что же сказать о возможностях современного цифрового устройства!

Настройщик рояля может обладать не менее тонким звуковысотным слухом, чем выдающийся пианист, но это не ведет к порождению музыкальных образов; те или иные элементарные языковые способности далеко не всегда проявляются в литературно-художественном творчестве, и т.д.

Все эти нужные, но периферические свойства психики могут приобрести статус художественных способностей лишь «в снятом виде», если они станут подчиненным моментом какого-то целостного качества более высокого порядка, объединятся и модифицируются ради решения специфически художественных задач.

Впрочем, если говорить о работе самого Теплова, то он описывает изучаемые качества более тонко, сложно и, может быть, более противоречиво, чем это сделано нами выше.

Основные музыкальные способности, ставшие предметом его тщательного изучения, Теплов объединяет в комплекс «музыкальности», но сразу подчеркивает, что реальная одаренность музыканта – качество «несравненно более широкое», чем музыкальность [1, с. 43].

И в дальнейшем, подробно описывая эти отдельные способности, он постоянно балансирует на зыбкой грани объективных перцептивных качеств человека – и некоторой личностной глубины, которая только и придает этим качествам реальную эстетически-творческую ценность. Так, музыкальный человек – не тот, кто просто регистрирует высотные и ритмические параметры музыкального произведения. Он должен отзываться на их эмоциональную выразительность: «центр» музыкальности – «восприятие музыки как выражение некоторого содержания». Музыкальный слух – это *эмоциональный* слух. Эмоциональная и слуховая стороны музыкальности «не имеют смысла, взятые сами по себе, одна без другой», и т.д.

Но все это – о музыкальности как таковой. Что же имеет в виду Теплов, утверждая, что реальная музыкальная одаренность «никак не исчерпывается только *музыкальными* в собственном смысле свойствами»?

Размышляя о детстве Римского-Корсакова, Теплов делает, с нашей точки зрения, некое открытие в науке о творчестве – открытие, которому сам он, кажется, не придал достаточного значения то ли в силу увлеченности анализом отдельных сторон музыкальности, то ли в силу невозможности раскрыть эту идею в научной парадигме того времени.

Он обратил внимание на то, что одаренность Римского-Корсакова «начала проявляться у него еще в детские годы, и притом *«сначала не по отношению к музыке»*. Далее он говорит о способности композитора «переводить в звучания зрительные впечатления и видеть в звуках зрительные образы», подчеркивает особый характер его любви к природе.

«В том-то и дело, пишет Теплов, что у Римского-Корсакова и зрительное воображение было музыкальным, и природу он чувствовал музыкально... Не бывает у человека никаких способностей, не зависящих от общей направленности личности» [1, с. 46].

Новизна мысли Теплова, может быть, не вполне однозначно сформулированная, состоит в том, что в основе творчества лежат не отдельные способности к данной деятельности, например, к музыке, а особое отношение Музыканта по призванию к самой жизни, к миру в целом, его самоощущение в мире, определяющее вектор ее творческой самореализации.

Такое отношение является не дополнением, хотя бы и очень важным, к специальным способностям, а силой, *порождающей* эти самые способности. Силой, которая модифицирует, преобразует достаточно нейтральные качества человеческой психики (восприятие, воображение, память...) в «работающие» способности к творчеству в той или иной области.

Полемизируя с другими учеными, Теплов пишет: «Не отдельные музыкальные способности как таковые непосредственно определяют возможность успешного занятия

музыкой, а лишь то своеобразное сочетание этих способностей, которое характеризует данную личность» [1, с. 57].

После всего сказанного, мы вправе предложить интерпретацию этой формулировки, по-своему расставив акценты. Первичны не отдельные способности, существующие как бы сами по себе, и не их сочетание, «характеризующее личность»: первична именно уникальная личность творца, которая трансформирует нейтральные качества своей психики в способности к творчеству. И способности возникают не как психологические оттиски наличных особенностей деятельности, позволяющие ее выполнять (фактически – воспроизводить), а как органы самореализации уникальной личности в формах данной деятельности.

Закономерность, угаданная Тепловым, носит, очевидно, универсальный характер. Во всяком случае, ее точную аналогию мы встречаем в авторитетном исследовании математических способностей, которое провел его последователь В.А.Крутецкий.

В отличие от Теплова, который вывел свойство человека «музыкально» воспринимать все в жизни за рамки исследования музыкальных способностей как таковых, Крутецкий включил в число основных математических способностей «математическую направленность ума» – способность «видеть мир «математическими глазами» [3, с. 332]. Это качество свойственно как одаренным детям, так и крупным ученым. Оно выражается в склонности воспринимать и осмысливать все явления действительности в математическом аспекте – будь то материал других учебных предметов, в том числе и гуманитарных, будь то разнообразные впечатления повседневной жизни, а также *самому ставить перед собой* трудные математические задачи и неотступно думать об их решении. Другие области познания могут по-настоящему заинтересовать таких людей постольку, поскольку удастся обнаружить в них математические разделы или аспекты.

Таким образом, речь явно идет о целостной характеристике личности, которая, по словам Крутецкого, «включает в себя и познавательную, и эмоциональную, и волевую стороны» и близка к понятию установки [3, с. 335]. (Как тут не вспомнить психолога...А.С.Пушкина, чьи слова вынесены в эпиграф к статье!).

Но, с нашей точки зрения, Крутецкий проявил некоторую непоследовательность, рассматривая обнаруженное им ценнейшее качество в одном ряду с другими (что впоследствии, в частной беседе, признал он сам). Остальные изученные им способности представляют собой особенности познавательных процессов, специализированные *применительно к математическому материалу*, тогда как математическая направленность ума направлена на самую жизнь и проявляется в трансформации *впечатлений жизни* под углом зрения математической проблематики. (Точно так же различаются «музыкальное» восприятие и переживание *жизни* в целом, во всех ее проявлениях – и способности, связанные с восприятием, исполнением, сочинением *музыки*»).

Думается, неточно также называть математическую направленность ума «синтетическим компонентом» математических способностей, как это сделал Крутецкий. Это предполагает, что сначала существуют отдельные способности, которые затем «синтезируются» в математическую направленность ума. Но именно эта направленность (само возникновение которой представляет собой тайну для современной науки) придает математическую специфику познавательным процессам, в общей форме свойственным каждому человеку, то есть преобразует их в математические способности. Тогда, например, способность к обобщению специфицируется как способность к математическому обобщению по преимуществу, свойственная человеку гибкость мышления особенно ярко проявляется именно на математическом материале и т.д.

Вернемся к исследованию Б.М.Теплова и сформулируем еще раз, другими словами, наш основной вывод из предыдущих размышлений. Качества, которые Теплов включил в понятие музыкальности и рассматривал как музыкальные способности в

строгом смысле слова, связаны с восприятием *музыки*, с эмоциональным откликом на *музыку*. Но прежде, чем ее воспринимать, ее надо создать. А музыка как явление полноценного творчества рождается не из музыки уже созданной, хотя обязательно предполагает ту или иную меру ее освоения (как и математическое творчество рождается не из математики как таковой). Она рождается всякий раз «заново», из той единственной и неисчерпаемой жизни, из которой творчески одаренный человек извлекает родственное ему содержание и трансформирует в те виды творчества, в которых реализуется, как говорил В.В.Зеньковский, «внутренняя энергия его души». (В связи со сказанным, чрезвычайно интересным представляется исследование М.С.Старчеус, где, в частности, показано различие «музыкального слуха» – и «слуха музыканта». Первый связан с восприятием музыки; второй служит трансформации в музыку немзыкальных содержаний жизни, то есть – музыкальному творчеству [4]).

Нетрудно понять, что предлагаемый подход многое определяет и меняет не только в научных исследованиях эстетического или любого иного творчества, но и в принципах, иерархии задач, методиках и критериях педагогики искусства, если она направлена на развитие творческой одаренности человека. В центре внимания такого обучения должно быть не развитие отдельных специализированных качеств, а приобщение к тому особому, целостному и ценностному отношению человека к миру, благодаря которому опыт жизни трансформируется в тот или иной вид творчества.

Таков, пожалуй, главный вывод, который мы сделали для себя из работ Б.М.Теплова и который пытаемся развивать в исследованиях эстетического отношения к действительности, понимаемого как психологическая первооснова всех видов художественного творчества [ 5- 9].

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Теплов Б.М. Избранные труды. В двух томах. Т.1. М.: Педагогика, 1985. 328 с.
2. Киреенко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности. М.: Издательство АПН РСФСР, 1959. 302 с.
3. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. М.: Просвещение, 1968. 432 с.
4. Старчеус М.С. Слух музыканта. М.: Московская Государственная консерватория им. П.И.Чайковского, 2003. 639 с.
5. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н., Адаскина А.А., Кудина Г.Н., Чубук Н.Ф. Психологические основы художественного развития. М.: МГППУ, 2006. 158 с.
6. Мелик-Пашаев А.А. Мир художника. М.: Прогресс-традиция, 2000. 269 с.
7. Новлянская З.Н. Учение и творчество. М.: РАО; ПИРАО, 2010. 108 с.
8. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н., Адаскина А.А., Чубук Н.Ф. Истоки и специфика детского художественного творчества. М.: Навигатор, 2014. 177 с.
8. Новлянская З.Н. Становление авторской позиции в детском литературном творчестве. М.: НП «Авторский клуб», 2016. 182 с.

#### **ABILITIES – “IMPRINTS” OF EXPERIENCE OR “ORGANS OF SELF-REALIZATION”? ON ONE OF THE WAYS OF DEVELOPMENT OF B.M.TEPLOV’S IDEAS**

© 2016

*A.A.Melik-Pashayev, Doctor in Psychology, Chief Scientific Officer,  
FSBSI «Psychological Institute of the Russian Academy of Education»,*

*Moscow (Russia), [zinaidann@mail.ru](mailto:zinaidann@mail.ru)*  
**Z.N.Novlyanskaya**, Ph.D., Senior Research Fellow,  
*FSBSI «Psychological Institute of the Russian Academy of Education»,  
Moscow (Russia), [zinaidann@mail.ru](mailto:zinaidann@mail.ru)*

**Abstract.** The article is devoted to those aspects of B.M.Teplov's and his followers' studies which go beyond the basic concept of abilities associated with the names of the scientists of this school. It is shown that if abilities are considered as qualities, that ensure the fulfilment of some activity and appear during the mastering of existing forms of this activity, it is impossible to consider them as creative abilities. At the same time, in Teplov's works we can find clear evidence that the basis of creativity is not separate abilities, but a special attitude to life that makes some qualities of individual's psyche transform into creative abilities of a certain kind. According to the authors, it is the reason why B.M.Teplov's, V.A.Krutetsky's and other scientists' works are so important for psychology and pedagogy of creativity in general, as well as for artistic creativity in particular.

**Keywords:** abilities; components of abilities; musical abilities; mathematical abilities; musicality; creativity; creative self-realization.

УДК 159.9  
**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ИДЕЙ Л.С. ВЫГОТСКОГО В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ  
ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ  
СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА**

© 2016

*Л.М. Митина*, доктор психологических наук, профессор,  
главный научный сотрудник  
ФГБНУ «Психологический институт РАО»,  
Москва (Россия), [mitinalm@mail.ru](mailto:mitinalm@mail.ru)

**Аннотация.** Исследование направлено на решение важнейшей проблемы современной психологии – теоретико-эмпирическое обоснование целостной профессиональной эволюции человека. Идеи культурно-исторической детерминации развития психики Л.С. Выготского, в которой сформулирован принцип саморазвития личности, легли в основу системного личностно-развивающего подхода к изучению психологических закономерностей профессиональной деятельности человека. Подход позволяет изучать профессиональную жизнь людей целостно в единстве как личностно-профессионального развития, так и профессионального регресса, в единстве как «явных», так и «латентных» фаз профессионализации. Системная методология была использована для разработки обобщающей концепции и инновационной психологической технологии профессионального развития личности. Концепция и технология являются проектными, что позволяет строить обучающие и коррекционно-развивающие программы непрерывного личностно-профессионального развития субъектов образования. Выделены альтернативные стратегии (модели) профессионализации: профессионального развития и адаптивного функционирования. Определены периоды, этапы и стадии профессиональной эволюции человека с момента поступления ребенка в школу до творческой самореализации в профессии.

**Ключевые слова:** идеи, гипотезы и теоретико-методологические принципы Л.С. Выготского; системный личностно-развивающий подход; концепция и технология непрерывного профессионального развития личности; стадии психологической

перестройки личности; профессиональная эволюция; профессиональная инволюция человека.

От идей, высказанных Л.С. Выготским, нас отделяет более 80 лет, но центральные проблемы, решению которых он посвятил свои труды, остаются ключевыми и в современной психологии, опирающейся на разработанные ученым теоретико-методологические принципы. Именно в них заключается сегодня актуальность его работ. Конкретные факты, идеи и гипотезы этого крупного ученого во многом блестяще подтвердились и получили дальнейшее развитие в трудах современных психологов, а также вошли в качестве важнейших составных частей в фундамент психологической науки. Опираясь на взгляды Л.С. Выготского, современная психология должна продолжать эволюционировать, выявляя новые феномены, формулируя гипотезы, предлагая эффективные методы, методики, грамотные решения наиболее злободневных проблем нашего времени, прежде всего, проблем личностного и профессионального развития современного человека.

Изменение социальной и профессиональной структуры российского общества, повышение удельного веса обслуживающих профессий, снижение социального статуса интеллектуальных и производящих сфер труда, социальное расслоение, коммерциализация и коррупция, падение нравственности привели к инверсии ценностных приоритетов в массовом и индивидуальном сознании граждан. Общество потребления заменило собой существовавшее в массовом сознании общество созидания, где профессионал и производительный труд были главными двигателями прогресса. Разрушение традиционных культурных ценностей сопровождается утратой мировоззрения, связанного со смыслом жизни, что ведет к потере духовной идентичности и чувству деморализации, глубоким внутриличностным конфликтам, резкому снижению показателей психического и физического здоровья основной части трудоспособного населения страны.

Общество потребления, вымывающее профессионалов, породило маргинального субъекта, фокусом сознания которого стала должность, а не профессия, желание иметь блага не путем реализации своей уникальности как профессионала, а получение их незаслуженно и наиболее коротким путем. Профессиональная эволюция трансформируется в профессиональную инволюцию. Этому способствует и стандартизированный подход к организации образовательного процесса в школах и вузах (ФГОСы, ГИА, ЕГЭ и т.д.), приучающий молодых людей давать заранее выученные ответы на заранее составленные вопросы с единственной целью – получить высокий балл или ранг, являющийся символом успеха, но не отражающий индивидуальные возможности и способности. Как следствие – задачи личностно-профессионального развития современного человека на всех этапах его профессиональной эволюции (с момента поступления ребенка в школу через стадию осознанного и самостоятельного выбора профессии, этапа профессиональной подготовки до творческой самореализации в профессии) становятся чрезвычайно актуальными. Изучение проблемы требует разработки адекватной методологии, методов анализа, интегративных психологических технологий личностно-профессионального развития человека, исследования психологических условий, способствующих и препятствующих этому процессу.

Системный личностно-развивающий подход к изучению психологических основ профессиональной деятельности человека [12] вытекает из системы философско-психологических воззрений на феномен жизни и человека в мире, из теоретико-методологического и практического изучения человека с парадигмальных позиций философской антропологии, основным предметом которой является проблема творческой активности, саморазвития и внутренней детерминации его жизнедеятельности. В основе

этого подхода лежат идеи культурно-исторической детерминации развития психики и принцип саморазвития личности (Л.С. Выготский). Идея субъектной детерминации жизненного пути человека обусловила выделение рефлексии в качестве основного механизма саморазвития (К.А. Абульханова-Славская; Б.Г. Ананьев; Л.И. Анцыферова; А.В. Брушлинский; С.Л. Рубинштейн и др.). Идея деятельностной детерминации (А.Н. Леонтьев; В.В. Давыдов; В.В. Рубцов; Д.Б. Эльконин и др.) основана на приоритетности деятельностно-преобразующего способа существования. Идея системной детерминации (Б.Ф. Ломов; В.А. Барабанщиков; А.К. Маркова и др.) позволила выделить такие модусы, как многомерность, многоплановость, многоуровневость, множественность детерминант психики. Методологически центральной является идея о внутренней детерминации, единстве личностного и профессионального развития как взаимодополняющих и взаимополагающих процессов, попеременно являющихся друг для друга то средством, то результатом развития на разных этапах онтогенеза [8].

Системная методология легла в основу разработанной нами системной теории – логически обобщенного опыта, отражающего закономерности личностно-профессионального развития человека на основе понимания профессионального труда как целостного психологического образования, состоящего из взаимосвязанных элементов, взаимодействующих в плане общего назначения системы.

В результате многолетних теоретико-эмпирических исследований профессионального труда [11; 12] создана концепция профессионального развития личности. В ней рассмотрены: в качестве объекта развития – интегральные характеристики личности (направленность, компетентность, гибкость); в качестве фундаментального условия развития – переход на более высокий уровень профессионального самосознания; в качестве его психологического механизма – превращение собственной жизнедеятельности субъекта в предмет его практического преобразования; в качестве движущих сил – противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого»; в качестве результата развития – творческая самореализация в профессии, достижение личностной неповторимости. Ведущим фактором является внутренняя среда личности, ее активность.

Вопрос о самой природе развития – активности субъекта – в самом общем смысле противопоставляет идеи механизма в понимании природы человека и идеи организмического подхода. Согласно первой из них, одним из фундаментальных оснований развития является способность человека гибко реагировать на любые внешние изменения (приспосабливаться). Противоположная точка зрения фокусируется на его способности инициировать, вступать во всякого рода взаимодействия и, тем самым, проявлять себя активно. Именно она, по нашему мнению, оказывается сегодня наиболее востребованной в анализе профессионального развития личности. В определяющей степени это связано с известной сменой парадигм в рамках современного психологического знания, все более принимающего идею саморазвития как методологически центральную. Процесс профессионального развития тем самым становится процессом конструирования человеком своей субъектности, своего образа мира, своей Я-концепции, себя в профессии.

Через отношение к проблеме субъекта осуществляется методологическое размежевание разных направлений в психологии. От того, как понимается человек: как субъект, обладающий способностью к выбору жизненного, профессионального, социокультурного пути развития, или как социальный индивид, «работающий» на соответствие социальным ожиданиям (стандартам успешности), выполняющий определенную социальную роль, зависит исследовательская позиция при разработке концептуальных положений. По нашему мнению, именно субъектность определяет способность и возможность преобразования реальности и выстраивания в окружающем

мире своей собственной действительности. В противном случае человек способен лишь адаптироваться к меняющимся условиям, не проявляя свою субъектную позицию, свою самость, свое авторство.

В концепции профессионального развития личности выделяются две альтернативные модели (стратегии) профессионального труда: модель профессионального развития человека (профессиональной эволюции) и модель его адаптивного функционирования (профессиональной инволюции). Данные модели отличаются друг от друга уровнем развития профессионального самосознания субъекта трудовой деятельности и его интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости), а также уровнем рефлексивного ресурса, выполняющего по отношению к разрешению внутриличностных противоречий человека определенную функцию: смыслового, регулятивного или патогенного уровней.

В модели профессионального развития (профессиональной эволюции) человек характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики и отрефлексировать свой профессиональный труд в целом. Этот прорыв дает ему возможность стать хозяином положения, полноправным субъектом, конструирующим свое настоящее и будущее; внутренне принимать, осознавать, оценивать трудности и противоречия профессионального процесса, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудности как стимулы дальнейшего развития, как преодоление собственных ограничений на этом пути. Осознание человеком своих потенциальных возможностей, перспектив личностного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом такой модели профессионального развития является возможность и необходимость делать выбор, следовательно, быть внутренне свободным и ответственным за все, что происходит сейчас и произойдет в будущем.

Очевидно, что модель профессионального развития личности включает различные типы адаптивного поведения, но не как слепое подчинение внешним требованиям, а как выбор оптимального поведенческого решения.

Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности, мы выделяем в нем три основные стадии психологической перестройки: *самоопределение, самовыражение и самореализацию*.

При адаптивном функционировании – профессиональной инволюции (вторая модель) – в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам, процессы самоприспособления и подчинения среде берут верх над исходными интересами специалиста. Патогенный рефлексивный ресурс свидетельствует о рискнесущем потенциале относительно разрешения внутриличностных противоречий. Данный уровень обнаруживает интеграцию рефлексивных возможностей, ограниченных стремлением человека получить, сохранить или защитить целостность своего профессионального «Я» в устоявшихся поведенческих образцах и смысловых стереотипах. Профессиональное «Я» осмысливается и проектируется только в ограниченных рамках изначально заданной целостности, а его содержательная трансформация становится невозможной. Модель отражает несформированные, неразвитые личностные характеристики, которые и обуславливают профессиональный регресс, профессиональную стагнацию.

Профессиональный регресс личности отражает искажение сущностных сил человека, ведущее к неспособности воспроизводить себя на более высоком уровне сложности, к отсутствию внутренней работы по обобщению собственного опыта, к снижению потребности в творчестве, смыслообразовании, целеполагании.

Динамика профессионального функционирования человека проходит три стадии: адаптации, становления и стагнации.

У разных профессиональных групп стадия стагнации наступает в разное время. Так, по нашим данным, у представителей самых массовых профессий (учителей, врачей и др.) через 10 – 15 лет работы. По данным зарубежных исследователей, у менеджеров стадия стагнации наступает гораздо раньше: через 5 – 7 лет работы (А. Bandura).

Концепция и технология профессионального развития личности изучались под руководством автора в исследованиях сотрудников, аспирантов, докторантов на профессиях как социоэкономического профиля: учителях [Аветисян, 2001; Анисимова, 2002; Асмаковец, 2000; Барцевич, 2012; Брендакова, 2008; Вачков, 1995; Дониченко, 2010; Ефимова, 2001; Каминская, 2004; Колмакова, 2008; Кузьменкова, 1997; Пирумова, 2004; Пуффаль-Струзек, 2003; Сергеева, 2008; Сочень, 1999; Хабибуллин, 2008; Чернов, 2001], социальных педагогах [Попова, 2006], преподавателях высшей школы [Козлова, 2006; Галина, 2011], психологах [Лекарева, 1999], специалистах службы занятости [Голубева, 2006], — так и техникоэкономического — студентах технических вузов [Токарева, 2007]; технических работниках, инженерах [Сорока, 2009] и социотехнического — персональных водителях [Соловьев, 2011].

В перечисленных работах показано, что модель профессионального развития характеризует конструктивный путь человека в профессии, путь созидания, наращивания своего творческого потенциала, тогда как модель адаптивного функционирования определяет деструктивный путь в профессии, путь стагнации и невротизации, путь разрушения, расходования, расхищения своего креативного потенциала и личностных ресурсов.

Необходимо отметить, что высокий уровень личностно-профессионального развития (модель развития) выявлен у незначительного числа обследованных работников (от 12 до 26% в зависимости от типа профессии).

Как же направить молодого человека по пути развития и самореализации вместо стагнации и саморазрушения? Как помочь ему осуществить выбор развивающей стратегии жизнедеятельности?

Анализ взглядов отечественных ученых позволяет выделить несколько подходов к изучению проблемы выбора. Появляется теоретическая задача поиска и установления связей между ними для изучения психологических оснований выбора стратегий профессионального саморазвития. С наших позиций, решить эту задачу можно, опираясь на идею о выделении трех моделей выбора: простого, смыслового, экзистенциального [7]. Простой выбор (из заданных человеку извне альтернатив) изучается в теориях принятия решений [Ю. Козелецкий; Т.В. Корнилова; Г.Н. Солнцева]. Смысловой и экзистенциальный выборы (основанный на принципе ценности) исследуются в контексте проблематики жизненного пути личности [С.Л. Рубинштейн; В.С. Мухина; Г.А. Асмолов], психологии человеческого бытия [Ф.Е. Василюк; В.В. Знаков], движения к акме [А.А. Бодалев; А.А. Деркач; В.Г. Зазыкин]. По мнению Д.А. Леонтьева, все виды выбора могут быть рассмотрены как внутренняя деятельность, которая имеет свою мотивационную и операциональную структуру [7].

Мы считаем, что выбор стратегии профессионального развития личности является смысловым или экзистенциальным, а выбор стратегии адаптации – простым, основываясь на концепции профессионального развития личности, согласно которой характер выбора жизненного пути определяется внутренней позицией личности, собственных ценностей, способных стать реальным мотивом жизнедеятельности, ведущим к саморазвитию человека.

Психологическое содержание выбора стратегий личностно-профессионального развития проявляется как осознание, соотнесение во внутреннем мире человека

ценностных ориентаций, определяющих профессиональный путь, выстраивание их иерархии на основе ценности профессиональной самореализации.

Начало собственно профессионального обучения (стадия самоопределения) предполагает наличие у молодого человека определенного психологического, личностного «багажа», обеспечивающего не только правильный выбор профессии (своего дела в жизни), но и постоянное профессиональное развитие личности. Такой личностный фундамент должен быть заложен у молодого человека уже на ранних стадиях онтогенеза в условиях предпрофильного, профильного обучения и даже в начальной школе. Однако, на сегодняшний день в психологии нет целостного представления о профессиональном развитии личности в онтогенезе, начиная с первых предпочтений и предрасположенностей в детстве до профессиональной самореализации в зрелых формах, а теоретико-эмпирических исследований, изучающих соотношение содержательно-динамических характеристик личностного и профессионального развития человека на разных этапах онтогенеза, явно недостаточно.

В этой связи принципиально важным становится объединение системного личностно-развивающего и возрастного подходов к изучению профессионального развития человека в онтогенезе. Определенные закономерности профессионального становления личности в старшем возрасте продолжают сохранять свою актуальность, при этом очевидно, что альтернативой традиционным закономерностям профессионализации является необходимость формирования основных сфер личности в наиболее сензитивные периоды для их развития, начиная с поступления ребенка в школу.

Категория возраста, возрастные стадии и кризисы являются фундаментальными для психологии развития личности (Л.С. Выготский; А.Н. Леонтьев; Д.Б. Эльконин; Л.И. Божович и др.).

С момента перехода психологических концепций развития от прямолинейности и рекапитуляции к диалектическому пониманию развития, противоречия и кризисы стали рассматриваться как нормативные и неизбежные моменты перехода от одной стадии развития к другой. Каждая стадия развития имеет непреходящее значение для всестороннего развития психики человека и характеризуется своими уникальными психологическими противоречиями, к которым можно отнести выделенные Л.С. Выготским противоречия между субъективными и объективными составляющими социальной ситуации развития, разрешающимися путем образования новой ситуации развития.

Изменения ребенка осуществляются путем преодоления противоречий между его спонтанной активностью и внешней регуляцией (воспитанием и обучением). По мере взросления источник перемен должен смещаться внутрь личности, обуславливая новый уровень развития самосознания, выработку собственного мировоззрения, активизируя процессы личностного самоопределения и самопознания, проектирования себя в профессии.

Развитие ребенка должно осуществляться на основе системного принципа психического развития личности. Его методологической основой, по нашему мнению, должна стать система реконструированных принципов психического развития личности. Они были сформулированы в культурно-исторической теории происхождения и формирования психики и сознания Л.С. Выготского, психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, теории развития личности ребенка Л.И. Божович, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и др. Ведущей детерминантой личностного развития, по мнению Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна, является творческая *самодетельность, самостоятельность личности*, понимаемая как реальная, конкретная, жизненно важная деятельность ребенка, а не как абстрактная, или формальная, чистая активность. «Организацией не символизирующих и уподобляющих, а реальных,

творческих деяний определять образ человека — вот путь и такова задача педагогики» [15, с.106].

Основные мотивы самодеятельности, по С.Л. Рубинштейну, — самосовершенствование, самореализация, самоактуализация. Причем самоактуализация не эгоцентрическая, а истинная, включающая в свое определение содействие самоактуализации других и предполагающая ответственность за свои поступки, решения, слова, а затем за свою судьбу и судьбы других людей, страны, всего мира и всей планеты. Принцип творческой самодеятельности С.Л. Рубинштейн разрабатывал в интересах педагогики, призванной развивать у учащихся самостоятельность, творческий подход и инициативу. Поскольку, по его мнению, творческая деятельность является самостоятельной, то именно в этом качестве она становится важнейшим условием развития человека.

В связи с этим следует уточнить, что понимал под самостоятельностью Л.С. Выготский. «Когда ученик, — писал он, — дома решает задачи после того, как ему в классе показали образец, он продолжает действовать в сотрудничестве, хотя в данную минуту учитель не стоит около него. Эта помощь, этот момент сотрудничества незримо присутствует, содержится в самостоятельном по внешнему виду решении ребенка» [5, с. 257, 258]. Если Л.С. Выготский умышленно выделил воспроизводящую самостоятельность («самостоятельность по внешнему виду»), то это значит, что особую роль он отводил «внутренней», подлинной самостоятельности. Иными словами, по-настоящему развивающим обучение будет лишь в том случае, если в будущем ребенок сумеет самостоятельно сделать и нечто такое, чего он до сих пор вообще не делал. Подлинная самостоятельность принципиально отличается от «самостоятельности по образцу» тем, что у ребенка появляются свобода выбора и «право на ошибку» [16]. А это возможно лишь в том случае, когда ученик чувствует себя в классе комфортно, не боится высказать свое мнение, свое решение, отличное от того, что есть в учебнике или что говорит учитель. Ребенок в таких условиях не боится трудностей, а ведь именно в их преодолении заключается еще одно из условий психического развития личности.

В психологии понятие *трудность* принято употреблять в том случае, когда субъект встречает в процессе своей деятельности препятствие или появляется «разрыв в деятельности» [6].

Понятие «трудность» связано с понятием «деятельность» и органически присуще субъекту деятельности, а, следовательно, является чисто психологическим феноменом. Трудности выполняют как позитивные, так и негативные функции. Они сигнализируют о преграде, назревшем противоречии (индикаторная функция). При их преодолении актуализируются возможности личности (стимулирующая функция). Преодоление трудности дает возможность человеку поверить в свои силы, в свои потенциальные возможности, в силу своего «Я», в возможность и необходимость самостоятельно действовать.

С другой стороны, трудности могут выполнять и сдерживающую или препятствующую функцию. Поэтому ребенка нужно специально обучать способам их преодоления. Такое обучение может происходить произвольно (спонтанно) и произвольно (с помощью специальных упражнений). «Спонтанное» обучение обеспечивается функционированием механизма интериоризации, посредством которого внешнее изначальное взаимодействие в системе «ребенок-взрослый» переходит «вовнутрь» ребенка и определяет тем самым его индивидуальное психологическое своеобразие.

Интериоризация теснейшим образом связана с экстериоризацией как механизмом развития (Л.С. Выготский). Имеются в виду переходы от внутреннего к внешнему, от мысли к действию, т. е., там, где нужны эмоциональная (и нравственная) оценка и волевое усилие.

Механизмы интериоризации и экстериоризации играют важную роль в развитии аффективно-эмоциональной, личностной сферы ребенка, где наблюдаются переходы от содействия к сочувствию, к сопереживанию, к порождению жизненных смыслов, а от них – к самостоятельным свободным и ответственным действиям – поступкам.

При «произвольном» обучении, когда ребенок должен овладеть способами преодоления трудностей, нам представляется целесообразным обратиться к понятию *зоны ближайшего развития* — центральному понятию общей концепции Л.С. Выготского о взаимосвязи обучения и развития. Он считал, что при движении от «низшего порога обучения» к «высшему» «трудность решения нарастает и, наконец, становится непреодолимой даже для решения в сотрудничестве» [5]. Таким образом, «зону ближайшего развития» можно представить как упорядоченную совокупность задач последовательно увеличивающейся сложности. Это предполагает увеличение объема помощи, которая в данный момент необходима для решения каждой последующей задачи.

Феноменологически «трудность» определяется наличием или отсутствием средств деятельности и состоянием субъекта. По способу их образования (причине возникновения) трудности можно разделить на два типа: психологические трудности, вызываемые внешними причинами, и трудности, вызываемые внутренними причинами. Первые возникают в результате объективной сложности задачи (ситуации) и характеризуются отсутствием средств решения, тогда как вторые определяются индивидуальными особенностями личности и ее психическими состояниями (тревожность, волнение, страх и т. п.). Поэтому учитель должен оказывать ученикам и интеллектуальную, и эмоциональную (психологическую) помощь, и поддержку.

Как и Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн указывал на недостаточность деления школьников на тех, которые могут, и не могут самостоятельно, без чужой помощи, решить задачу, ввиду чего необходимо дальнейшее разделение последних на две группы: тех, кого оказываемая помощь продвигает к решению, и тех, на кого она не оказывает влияния. С.Л. Рубинштейн имел в виду интеллектуальную поддержку по аналогии с разработанным им методом «зондирования мышления с помощью дозируемых подсказок». По нашему мнению, эту дифференциацию школьников можно продолжить, взяв в качестве основания для разделения разные виды помощи: интеллектуальную и эмоциональную. Известна категория детей, для которых чрезвычайно важно не только то, *что* им подсказывает учитель, но и то, *как* он это делает. Возможно, такие дети при соответствующей психологической поддержке покинут группу тех, кого только интеллектуальная помощь учителя не продвигает к решению задачи. Объем и той и другой увеличивается с возрастанием градиента сложности задания, но дифференцированно, в зависимости от индивидуальных особенностей и возможностей ребенка.

В этом контексте становится очевидным влияние положительного эмоционального воздействия (поддержки) учителя на развитие способности ученика к преодолению трудностей, на активизацию его собственных усилий и тем самым на развитие не только интеллектуальной сферы ребенка, но и личности в целом.

Недостаточная сформированность регуляторных механизмов приводит к тому, что молодой человек остается объектом воспитания и внешних воздействий, будучи неспособным превратиться в субъекта собственной жизни и сделать самостоятельный личностный и профессиональный выбор.

Согласно концепции профессионального развития личности важнейшим условием, позволяющим человеку стать субъектом саморазвития, является достижение определенного уровня личностного и профессионального самосознания.

По мнению многих исследователей проблемы возрастной периодизации, можно говорить о трех «революциях» детского самосознания: кризисе трех лет, кризисе поступления в школу и подростковом кризисе. Согласно разработанной В.И.

Слободчиковым периодизации субъекта человеческих общностей на ступени персонализации (очевидно, наиболее располагающей к саморазвитию), мы имеем дело с двумя кризисами: кризисом детства (5,5–7,5 лет) и кризисом отрочества (11–14 лет) [В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев]. По мнению Г.А. Цукерман, именно в начале подросткового возраста (10–12 лет) открывается первая, реальная возможность «зачатия и рождения» индивидуализированного субъекта саморазвития [Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров]. Вместе с тем мы считаем, что подготавливать этот процесс саморазвития можно и нужно заранее, создавая питательную среду для развития самосознания с того момента, когда ребенок включается в систематическую учебную деятельность, т.е. с его поступления в школу. Особое значение приобретает психолого-педагогическая работа со старшеклассниками, ввиду качественного скачка в развитии их личностного и профессионального самосознания в условиях актуализации проблемы профессионального самоопределения.

Следует отметить, что, с нашей точки зрения, самосознание выступает в единстве личностной и профессиональной направленности уже с момента поступления ребенка в школу, поскольку осознание себя в мире неразрывно связано с осознанием своих способностей и возможностей, приложимых к какой-либо области человеческой деятельности.

Вместе с тем переход личностного и профессионального самосознания на более высокий уровень, будучи обязательным условием развития школьника, не исчерпывает всех его составляющих. Психологическим фундаментом личности будущего (или состоявшегося) профессионала в любой области человеческой деятельности выступают такие базовые характеристики личности, как *направленность, компетентность, гибкость*.

Профессиональное развитие личности предполагает постоянное повышение уровня самосознания и интегральных личностных характеристик учащихся при переходе с одного возрастного этапа (ступени обучения) на другой. Преобразование определенных личностных качеств на каждом возрастном этапе обуславливает формирование комплексного личностного образования (психологического новообразования), которое оказывает существенное влияние на профессиональное развитие личности учащихся.

При исследовании периодизации детского развития в рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготский выделял два критерия: 1) новообразования возрастных периодов и переходов, 2) динамика их протекания. С учетом этих двух критериев и положений концепции нами разработана психологическая технология профессионального развития личности, направленная на преобразование мотивационной, интеллектуальной, аффективной и, в конечном счете, поведенческой структур личности, в результате чего внешняя детерминация жизнедеятельности учащихся меняется на внутреннюю.

Мы выделяем четыре стадии преобразования личности и поведения учащегося: подготовку, осознание, переоценку, действие. Модель объединяет основные процессы изменения поведения: мотивационные (I стадия), когнитивные (II стадия), аффективные (III стадия), поведенческие (IV стадия). Комплекс методов воздействия: традиционные и активные.

Формами реализации технологии профессионального развития личности могут быть научно-практические семинары, тренинг-семинары, коуч-практикумы, однако наиболее эффективным организационно-психологическим условием совершенствования процесса профессионального развития учащихся в школе является интегрированная в образовательное пространство школы технология профессионального развития личности, стадии которой соотнесены с периодами обучения учащихся в школе и модифицированы в соответствии с учетом специфики возраста. Как показали проведенные нами исследования [12, 14], активными формами такого развития являются: в начальной школе

специальный экспериментальный учебный предмет «Я и мир»; в подростковом возрасте специальные факультативные занятия «Кто я и кто рядом?», «Программа развития познавательных способностей», «Программа развития доверия»; на предпрофильной ступени обучения (8-9 кл.) – двухгодичный коуч-практикум «Мои профессиональные намерения»; в старшем школьном возрасте – специальные психологические тренинги-семинары «В поисках своего призвания», направленные на развитие готовности выпускника школы к осознанному и самостоятельному выбору профессии. Выбор именно таких организационных форм работы определяется тем, что личностное и профессиональное развитие в школьном возрасте представляет собой динамический процесс неравномерного преобразования структур личности и самосознания с преимущественным изменением на разных возрастных этапах их отдельных сторон. Последовательность этапов развития фиксирует общее направление и уровни становления субъектности человека в онтогенезе. Начало каждого этапа – всегда новое рождение в иную форму жизни, не отменяющую прожитую, а объемлющую ее и сохраняющую жизненные фазы и достижения. Последующий этап – это смена режима индивидуальной жизни, характеризующейся психологическими новообразованиями.

В результате реализации программ личностного и профессионального развития у учащихся начальной школы и младших подростков формируется такое психологическое новообразование как предрасположенность, т.е. склонность к чему-либо, к каким-либо видам деятельности, наличие индивидуально-психологических особенностей для развития чего-либо. У старших подростков на предпрофильной ступени обучения формируются профессиональные намерения – комплексные личностные образования, возникающие в результате осознания учащимися необходимости совершить определенные действия в соответствии с собственной программой развития, направленной на осуществление выбора стратегии профессионального развития и профиля обучения в школе.

В зависимости от уровня осознанности профессиональных намерений у старшеклассников, с ними проводится специальная психологическая работа по формированию готовности к осознанному и самостоятельному выбору профессии на профильной ступени обучения, активизируя субъективацию новообразования, его превращение в субъектную способность учащегося.

Программы личностного и профессионального развития учащихся на начальной, средней и старшей ступенях профильной школы реализуются по непрерывной образовательной траектории. Постепенно изменяются и усложняются разные виды их творческой деятельности: исследование, конструирование, проектирование и др.

Проекты и программы, интегрированные в учебный (и внеучебный) процесс школы, позволяют переосмыслить стратегические ориентиры профильного обучения, сделав главной целью развитие субъектности (интегральных личностных характеристик), позволяющей учащимся осуществлять осознанный и самостоятельный выбор стратегии жизнедеятельности и профессионального пути. Появляется возможность в дальнейшем осуществлять непрерывный процесс самопроектирования личности и последовательно переходить с одной стадии психологической перестройки субъекта на другую: самоопределение, самовыражение, самореализацию.

Таким образом, личностно-профессиональное развитие человека на всех этапах его профессиональной эволюции (с момента поступления ребенка в школу через стадию осознанного и самостоятельного выбора профессии, этапа профессиональной подготовки до творческой самореализации в профессии) можно представить следующим образом:

#### ПЕРИОД ПРЕДПОДГОТОВКИ

I этап – младший школьный возраст, младший подростковый возраст – *стадия предрасположенности*;

II этап – подростковый возраст на ступени обучения, соответствующей основной школе, – **стадия профессиональных намерений**;

III этап – юношеский возраст в период обучения в старшей школе – **стадия готовности к осознанному и самостоятельному выбору профессии**.

#### ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

IV этап – возраст молодости, профессионального обучения – **стадия самоопределения**.

#### ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

V этап – возраст профессиональной молодости, первые годы трудовой деятельности – **стадия личностно-профессионального самоопределения**.

VI этап – возраст профессиональной зрелости – **стадия личностно-профессионального самовыражения**.

VII этап – возраст профессиональной зрелости – **стадия личностно-профессиональной самореализации**.

Разрабатываемый нами системный личностно-развивающий подход обращен к широкому культурному контексту жизнедеятельности современного человека. Он позволяет изучать профессиональную жизнь людей целостно в единстве как личностно-профессионального развития, так и профессионального регресса, в единстве как «позитивной» профессиональной эволюции (самоопределение, самовыражение, самореализация), так и «негативной» (профессиональная стагнация, деформации личности, спады, кризы), как «явных» (периоды активной профессиональной деятельности), так и «латентных» фаз (предподготовка к профессии, обучение, переподготовка и т.д.).

Теоретико-эмпирическое исследование показало, что профессиональное развитие неотделимо от личностного. В основе того и другого лежит принцип саморазвития, выделенный и обоснованный Л.С. Выготским, который позволяет личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования и обуславливает стратегию инновационной деятельности и гуманистического образа жизни.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Божович Л.И., Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-пресс, 1999. 534 с.
4. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии. Собр.соч. в 6 т. Т.1. М.: Педагогика, 1982. 487 с.
5. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии. Собр.соч. в 6 т. Т.2. М.: педагогика, 1982. 502 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М., 1999. 487 с.
8. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение / Под ред. Митиной Л.М. М.: Изд-во «Академия», 2005. 336 с.
9. Ломов Б.Ф. Системный подход и проблемы детерминизма в психологии // Психологический журнал. 1989. Т. 10. №4. С. 19-33.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
11. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Изд-во «Академия», 2004. 320 с.
12. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 375с.

13. Митина Л.М. Психологические средства преодоления трудностей личностно-профессионального развития и сохранения здоровья субъектов образования: коллективная монография / Под ред. Л.М. Митиной. М.; СПб.: Нестор-История, 2015. 416 с.
14. Психотехнологии и психотехники профессионального развития личности / Под ред. Л.М. Митиной, С.А. Подосинникова. Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет», 2008. 392с.
15. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. №4. С. 101-108.
16. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования. М., 1997. 288 с.
17. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1999. 360 с.

## CONTINUITY OF L.S. VYGOTSKY'S IDEAS IN SOLVING THE PROBLEM OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A MODERN INDIVIDUAL

© 2016

*L.M. Mitina*, Doctor of psychology, Professor, Chief researcher  
*FSBSI "Psychological Institute of RAE"*  
*Moscow (Russia), [mitinalm@mail.ru](mailto:mitinalm@mail.ru)*

**Abstract.** The aim of the research is to solve the most relevant problem of modern psychology – to find theoretical and empirical substantiation for integrated professional evolution of an individual. The ideas of L. S. Vygotsky, who advocated cultural-historical determination of the psyche and formulated the principle of self-development, formed the basis of a systematic personality-developing approach to studying the psychological aspects of individual's professional activity. This approach lets us study professional life of people in terms of personal and professional development as well as of professional regress, in terms of both "explicit" and "latent" phases of professionalization. Systematic methodology was used in order to develop a generalizing concept and an innovative psychological technology of professional development. The concept and the technology are project-based that lets us build educational and correctional programmes aimed at continuous personal and professional development of the subjects of education. We have also found alternative strategies (models) of professionalization: those of professional development and of adaptive functioning. We have detected periods, phases and stages of individual's professional evolution: from the moment that child enters school to the creative self-realization in profession.

**Keywords:** ideas, hypotheses and theoretical-methodological principles by L.S. Vygotsky; systematic personality-developing approach; concept and technology of individual's professional development; stages of individual's psychological adjustment; professional evolution; professional involution.

УДК 37.015.3

## ПОНЯТИЕ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА»: ОТ Л.С. ВЫГОТСКОГО К ПСИХОДИДАКТИКЕ

© 2016

*В.И.Панов*, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО,  
 заведующий лабораторией экопсихологии развития и психодидактики  
*ФГБНУ «Психологический институт РАО»*,  
*Москва (Россия), [ecovip@mail.ru](mailto:ecovip@mail.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена историко-психологическому анализу понятия «образовательная среда» в контексте модернизации российского образования, начавшегося в конце прошлого столетия. Даются краткая характеристика психодидактического подхода и отличительные особенности развивающего обучения и развивающего образования. Излагаются критические замечания А.Н.Леонтьева по отношению к теории среды Л.С.Выготского с авторскими комментариями. Представлены основные психодидактические модели образовательной среды.

**Ключевые слова:** образовательная среда; Л.С.Выготский; А.Н.Леонтьев; теория среды; критика; психодидактика; развивающее обучение; развивающее образование; модели.

### ***Введение к понятию «образовательная среда»***

История показывает, что интерес к понятию «среда» как понятия, представляющего один из ведущих факторов обучения и развития детей, растаял в советской психологии и педагогике после печально известного «Постановления ЦК ВКП(б) о педологических извращениях в системе Наркомпросов от 4.06.36 г.».

Новая волна интереса к образовательной среде как фактору и условию обучения и развития детей и, естественно, как понятию педагогической и психологической науки и практики возникла в 90-е годы прошлого столетия в так называемый перестроечный период развития нашей страны. Это было обусловлено тем, что основным вектором реформирования российского образования в тот период было смещение акцента в обучении детей с традиционной передачи учащимся предметных знаний-умений-навыков (ЗУНов) в сторону личностного развития учащихся. Вследствие чего появился интерес к психодидактическому подходу, теориям развивающего обучения и концепции развивающего образования, что требует краткого уточнения того, что скрыто за этими понятиями.

Среди причин, вызвавших интерес к психодидактическому направлению в современной дидактике, необходимо назвать, по крайней мере, четыре наиболее важные. Первая вызвана общими, мировыми тенденциями в развитии образования, в соответствии с которыми на первое место в целях обучения выходит компетентность и, соответственно, личность обучающегося. Вторая – инновационными процессами в стране, которые требуют инновационных изменений в содержании и технологиях обучения. Третья – несоответствием между репродуктивной направленностью традиционных технологий обучения и указанным требованием развивающей направленности современных технологий обучения. Четвертая – требованием безопасности используемых технологий обучения, имея в виду, что их эффективность не должна достигаться в ущерб физическому и психическому здоровью учащихся и педагогов.

Перечисленные причины приводят к пониманию того, что инновационные образовательные технологии и системы должны соответствовать не только дидактическому содержанию учебного предмета, но и природным физиологическим и психологическим, а также социальным особенностям и закономерностям развития учащихся [17]. В данном случае, имея в виду психодидактический аспект, в качестве исходных оснований для разработки образовательных технологий на первое место выходят психологические цели и задачи развития учащихся. В то время как предметные знания и умения превращаются из цели обучения в средство развития способностей и личности учащихся.

Именно в этом контексте появились и стали находить все большее применение теории развивающего обучения и развивающего образования, психодидактический (психолого-дидактический) подход к проблемам, в рамках которого появились разные

теории (модели) развивающего обучения, а также разные модели образовательной среды. Кратко охарактеризуем каждый из этих моментов.

### ***Несколько слов о развивающем обучении и развивающем образовании***

Осознавая противоречие между современными требованиями к образованию и традиционными методами обучения и воспитания, педагоги (ученые и практики) стали обращаться к поиску образовательных технологий, построенных на иных принципах, позволяющих обеспечить развивающую направленность теорий обучения и образования в целом. При этом термины «развивающее обучение» и «развивающее образование» настолько часто и в столь разном контексте стали встречаться на страницах педагогической и психологической литературы, что не всегда понятно, о чем в действительности идет речь.

Прежде всего, необходимо отметить, что в массовом педагогическом сознании понятия «развивающее обучение» и «развивающее образование» чаще всего выступают как синонимы, хотя с психологической точки зрения они имеют разный смысл.

Более того, понятие «развивающее обучение» ассоциируется чаще всего с системой развивающего обучения Эльконина – Давыдова [6]. Но сорока годами раньше это понятие уже применялось в психологии обучения Д.Н. Богоявленским и Н.А. Менчинской: «Если мы говорим о «развивающем обучении», то тем самым подразумеваем, что упражнения должны быть организованы так, чтобы необходимым условием их выполнения было применение соответствующих знаний. А этого можно достичь тогда, когда упражнения будут ставить перед учащимися определенные задачи, повторное решение которых будет закреплять не только конечный продукт – правильные ассоциации и их системы, но и те мыслительные операции, которые требуются для вычленения отдельных элементов этих ассоциаций и их обобщения» [3, с.12].

Важно принципиально отметить, что различные теории развивающего обучения разрабатывались и многими отечественными авторами (Ш.Амонашвили, В.С.Библер, П.Я.Гальперин, Ю.Н.Громыко, Л.В.Занков, И.И.Ильясов, В.Я.Ляудис, В.В.Репкин, В.В.Рубцов, В.И.Слободчиков, Н.Ф.Талызина, И.С.Якиманская и др.) и за рубежом (Дж.Брунер, Й.Лингарт, Б.Скиннер и др.).

Все эти теории развивающего обучения, за исключением теории Ш.Амонашвили, совпадая друг с другом по объекту развития (развитие мышления и умственных способностей), отличаются друг от друга [17]:

- типом мышления, полагаемого в качестве исходного основания для построения психологической концепции обучения (эмпирический или же теоретический типы обобщения; поэтапное умственное развитие и др.);
- типом учебной деятельности, моделируемой на уроке (репродуктивный, воспроизводящий или же продуктивный, конструирующий);
- типом субъекта как носителя мыслительного процесса, или умственной деятельности (например, субъект обобщения по эмпирическому типу или же субъект обобщения по теоретическому типу);
- разной приоритетностью в соотношении дидактических и психологических целей обучения (психология для решения дидактических задач обучения — дидактико-психологический подход, или же дидактика для решения психологических задач развития — психодидактический подход);
- использованием или неиспользованием актуализации зоны ближайшего развития «по Виготскому» в качестве необходимого условия для достижения развивающего эффекта.

Не останавливаясь на этом более подробно (все это есть в публикациях разных авторов), ограничусь далее лишь несколькими тезисами, характеризующими развивающее образование в отличие от развивающего обучения [16, 17]:

- усвоение «знаний–умений–навыков» из цели образования превращается в средство развития способностей; на смену «субъект-объектной» логике воздействия на ученика приходит логика со-действия, со-трудничества, когда учитель и ученик не противостоят друг другу, а выступают друг для друга как партнеры совместного развития;
- учащийся становится субъектом своего собственного развития, рассматривается как самоценная личность;
- стереотипное воспроизведение учениками стандартного минимума предметных знаний-умений-навыков и готовых истин меняется на проектирование и организацию образовательной среды, способствующей раскрытию природных данных учащихся, саморазвитию их познавательных, эмоциональных, физических и духовных способностей. Соответственно меняется и критерий ценности учителя – он ценится не за то, что «больше знает», а за то, что умеет организовать образовательную среду как совокупность условий, способствующих проявлению творческой природы развития учащихся и самого себя;
- меняется идеология образования. Речь идет о необходимости развития глобального мышления и о воспитании не только гражданина страны, но и гражданина планеты Земля, способного обеспечивать устойчивое общественное и экономическое развитие как в масштабе своей страны, так и в масштабе всей планеты;
- все актуальнее становится требование экологичности<sup>7</sup> образовательных технологий и образовательной среды в смысле их соответствия собственной природе человека и его развития как существа, воплощающего в себе биологическую и социальную сущности, в последнее десятилетие многие начинают говорить о духовной сущности человека, а мы добавляем к этому еще и психическую сущность;
- расширяется роль психологии по отношению к дидактике от психологического сопровождения и помощи в достижении дидактически значимых результатов к психологическому обоснованию и психодидактическому проектированию технологий обучения и образовательной среды в целом.
- Итак, если для теорий развивающего обучения ключевым понятием является «технология обучения», то для развивающего образования в качестве такового выступает понятие «образовательная среда» как совокупность условий способствующих (или препятствующих) раскрытию творческого потенциала учащихся и педагогов.

### **Краткая характеристика психодидактического подхода**

Первоначально термин «психодидактический подход» возник и был использован для обозначения *психолого-дидактической (психодидактической) парадигмы* (подхода) к построению таких *технологий обучения*, в основу которых положены психологические

---

<sup>7</sup> Иногда говорят о «природосообразности», но тогда нужно более четко определить, о сообразности какой природе идет речь? Обычно имеется в виду биологическая природа человека, но ведь есть еще социальная, духовная и даже психическая природа человека и соответствующие аспекты его развития средствами обучения.

принципы, закономерности и особенности психического развития в условиях и средствами обучения [5; 6; 23]. Одним из примеров служит система развивающего обучения «Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова», в основу которой положены принципы возрастной периодизации развития, единства деятельности и развития, совместно-распределенной деятельности как условия и средства порождения (конструирования) обобщенных понятий и концепция теоретического мышления (обобщение по теоретическому типу). В рамках указанной системы эти принципы выступили в качестве исходного основания для подбора и соответствующей трансформации содержания и методов обучения по основным учебным предметам младшей школы.

Однако, как было отмечено выше, есть и другие примеры развивающих технологий обучения, построенные на других психологических основаниях (Ш.А.Амонашвили; В.С.Библер; Г.Г.Граник; Ю.Н.Громыко; Л.В.Занков; В.Я.Ляудис; Н.А. Менчинская; Н.Ф.Талызина; Н.Б.Шумакова; И.С.Якиманская и др.).

Необходимость появления психодидактической парадигмы обусловлена тем, что традиционные технологии обучения обеспечивают развитие учащегося по принципу приращения новых знаний и умений, актуализируя при этом репродуктивную активность сознания учащегося (восприятие учебного материала – воспроизведение учебного материала). Поэтому творческая природа психического развития оказывается вне самой технологии обучения (ее содержания и методов). Причина этого имеет методологический характер и выражается в том, что технологии обучения при таком подходе воспроизводят логику и содержание соответствующей научной области, а не собственную логику психического развития согласно его природе [6]. Поэтому традиционный подход мы обозначили как *дидактическую* парадигму. Промежуточное место между дидактической и психодидактической парадигмами занимает господствующая ныне *дидактико-психологическая* парадигма, когда психологические знания используются в качестве средства повышения эффективности обучения в рамках дидактической парадигмы [17].

В настоящее время термином «*психодидактика*» – и это второй его смысл – обозначают также определенную *область взаимного пересечения интересов* современной психологии и дидактики как *междисциплинарное направление*, которое активно формировалось в последнее десятилетие прошлого века на стыке психологии и дидактики. Отличительной особенностью этого направления является использование психологических принципов, закономерностей и особенностей в качестве исходного основания:

- для экспертизы и разработки технологий обучения, учебников и учебных пособий (Е.Д.Божович; Э.Г.Гельфман; Г.Г. Граник; В.В. Давыдов; А.Н. Крутский; М.А.Холодная; Н.Б.Шумакова; И.С.Якиманская; Е.Л.Яковлева и др.);
- для разработки психологических аспектов управления развивающимися образовательными учреждениями с акцентом на организационной культуре (Т.А.Антопольская; В.С.Лазарев и др.);
- для проектирования и экспертизы образовательной среды (И.А.Баева; С.Д. Дерябо; Т.Г.Ивошина; В.П.Лебедева; Г.А. Мкртычян; В.И.Панов; В.В.Рубцов; В.А.Ясвин и др.).

### **Теория среды Л. С. Выготского и ее критика А. Н. Леонтьевым**

Активное использование термина «образовательная среда» современными психологами и педагогами не означает, что понятие «образовательная среда» появилось только в последние десятилетия. Как яркий представитель педологического подхода к детскому развитию, Л. С. Выготский указывал на важнейшую роль окружающей социальной среды и ее влияния на обучение и развитие школьника: «...социальная среда является источником возникновения всех специфически человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка,

которое совершается в процессе реального взаимодействия идеальных и наличных форм» [4, с.265].

В этом отношении примечательна дискуссионная статья А.Н. Леонтьева [14], в которой он представил критический анализ учения Л.С. Выготского о среде. К сожалению, точная дата написания этой статьи осталась неизвестной. Ее текст я получил от И.В. Равич-Щербо, которая обнаружила его в архивных документах, и впервые опубликовал с разрешения Д.А. Леонтьева в коллективной монографии «Экопсихологические аспекты развития индивидуальности» (1997). Однако цитировать эту статью я буду по второй, более известной публикации в ж. «Психологическая наука и образование» (1998, № 1).

Чтобы почувствовать критическую направленность мысли А.Н. Леонтьева и дискуссионный дух того времени, позволю процитировать основные позиции этой статьи.

«В постановлении ЦК ВКП(б) о педологических извращениях в системе Наркомпросов от 4.06.36 г. дается совершенно четкая характеристика всяких вообще педологических взглядов на среду. В их основе лежит теория фаталистической обусловленности. Ее сущность заключается в том, что развитие понимается как процесс, непосредственно определяемый, с одной стороны, врожденными свойствами ребенка (его «способностями», «одаренностью»), а с другой стороны, той средой, в которой оно совершается» [15, с.5].

«И ребенок, и среда действительно выступали перед педологическими исследователями, но они выступали лишь как внешне противостоящие друг другу абстрактные вещи. В каких связях и отношениях изучался педологией каждый данный предмет, входящий в состав среды?» [там же, с. 8].

«Как мы видели, теория среды, развиваемая Л. С. Выготским, неизбежно приводит его к утрате единства конкретной личности ребенка; мы видели, с другой стороны, что Л. С. Выготский настойчиво пытается сохранить это единство. Именно для этого он и вводит понятие переживания, которое, согласно первоначальному его определению, не совпадает с понятием значения как единица сознания, но служит для обозначения конкретного отношения, устанавливающегося между субъектом, взятым во всей его телесности, и средой» [там же, с. 16].

«...Влияние внешней ситуации, как и вообще влияние среды, определяется всякий раз не самой средой и не субъектом, взятым в их абстрактном, внешнем отношении друг к другу, но и не переживанием субъекта, а именно содержанием его деятельности. В деятельности, а не в переживании осуществляется, следовательно, действительное единство субъекта и его действительности, личности и среды» [там же, с. 20].

Из приведенных цитат видно, что А.Н. Леонтьев, с одной стороны, отдает должное попыткам Л.С. Выготского преодолеть с помощью понятия «переживание» позитивизм педологического подхода к среде (средовым факторам) в той ее части, где развитие ребенка рассматривается сквозь призму взаимодействия двух факторов: наследственности и среды. С другой стороны, ведущее значение во взаимодействии ребенка со средой он отдает «деятельности», по отношению к которой «переживание» является вторичным. Тем самым он производит методологическую инверсию подхода Выготского к среде, образно выражаясь, «выворачивая его наизнанку».

При этом обнаруживается принципиальное различие в методологических позициях этих корифеев отечественной психологии. Оно определяется, прежде всего, выбором в качестве исходной предпосылки отношения «индивид – среда», как это делает Выготский, или понятия «деятельность», как это делает Леонтьев.

Последний совершенно четко заявляет: «Данный предмет как среда существует только по отношению к определенному субъекту. Но что представляет собой само это отношение? Оно не существует, разумеется, как «чистое», только логическое отношение;

оно есть нечто иное, как содержание конкретной деятельности субъекта. Данный предмет и становится средой, лишь вступая в действительность деятельности субъекта, как один из моментов этой действительности; рассматривая же его в каких-нибудь других его связях и отношениях, мы ничего не можем узнать о том, что он есть как среда. Так, например, данные температурные условия существуют в значении среды, положительно или отрицательно, только по отношению к определенному организму» [там же, с. 8].

Продолжая анализ приведенных цитат, необходимо отметить несколько моментов. Леонтьев показывает, во-первых, что, согласно педологическим представлениям, развитие ребенка рассматривается как непосредственная функция двух основных факторов: врожденных свойств ребенка, (его «способностей», «одаренности»), с одной стороны, и той среды, в которой совершается это развитие, с другой стороны. Поэтому «анализ любого факта развития неизбежно приводит нас к идее о его прямой обусловленности либо врожденным моментом, либо средой, либо, наконец, совокупным действием обоих этих факторов» [там же, с.5]. Заметим, что среда в этом случае понимается как совокупность самых различных пространственно-предметных (от географических до жилищных) и социальных (от экономических до межличностных) свойств окружающего мира [там же, с. 8].

Во-вторых, в данной статье Леонтьев четко определяет, что теоретическая разработка проблемы среды предполагает ответ на следующие три основных вопроса: «1) общий вопрос о роли среды; 2) вопрос о своеобразии человеческой среды и 3) вопрос об изменчивости и относительности среды для ребенка» (там же, с. 6).

Замечу, что эти вопросы не потеряли своей актуальности и в настоящее время.

Ответ на первый вопрос, по словам Леонтьева, был дан «Уже на первом всероссийском педологическом съезде 1927 г., где и были представлены обе господствующие точки зрения. Согласно одной из них, «окружающая среда является лишь фактором, содействующим процессу развертывания заложенных в ребенке свойств; среда вызывает к жизни или подавляет, упрочняет или тормозит созревание механизмов детского поведения» [там же, с.6].

Иначе говоря, в качестве исходной предпосылки развития постулируются врожденные задатки способностей данного ребенка, которые могут получить или не получить своего развития в зависимости от условий окружающей среды. В этом смысле среда, очевидно, выступает в пассивной роли – как наличие или отсутствие условий, содействующих (или же препятствующих) развертыванию заложенных в ребенке свойств. А сам ребенок как носитель врожденных свойств занимает в этом случае активную позицию. Согласно другой, противоположной точке зрения, как отмечает далее Леонтьев, окружающая среда «определяет развитие; она активно строит деятельность ребенка, лишь используя при этом врожденный фонд его личности» [там же]. Нетрудно заметить, что при таком подходе окружающая среда рассматривается в роли активно действующего фактора (можно сказать, в роли квази-субъекта), который «активно строит деятельность ребенка», используя его врожденные задатки. Сам же ребенок оказывается в пассивной, подчиненной окружающей среде позиции, т. е., согласно нашей логике, принимает на себя объектную роль.

И далее Леонтьев задает принципиальный, на мой взгляд, вопрос, который по сути предопределяет его методологическую позицию: «В каких связях и отношениях изучался педологией каждый данный предмет, входящий в состав среды?». И тут же отвечает: «В лучшем случае, он изучался, – и это ясно видно из тех по сути скорее краеведческих требований, которые в этом смысле формулировались педологией – безотносительно к ребенку, т. е. как момент объективной общественной исторической действительности» [там же, с. 8].

Как видим, главным для Леонтьева является вопрос, находятся ли «предметы, входящие в состав среды», в каком-либо отношении к ребенку или они рассматриваются сами по себе, безотносительно к этому ребенку? Этот вопрос и ответ на него нужны автору для того, чтобы затем сказать, что о «предметах, входящих в состав среды», нельзя говорить безотносительно к ребенку, так как их значение для его развития определяется его отношением к ним, формирующимся в деятельности с этим предметом. Вспомним, что: «Данный предмет и становится средой лишь вступая в действительность деятельности субъекта, как один из моментов этой действительности» [там же, с. 8].

Здесь Леонтьев задает методологическое требование, только при выполнении которого окружающие человека предметы, могут и должны рассматриваться как окружающая среда. А именно, о предмете в пространственном окружении человека можно говорить как о среде только в том случае, если он (этот предмет) рассматривается в отношении к данному человеку как субъекту деятельности, содержанием (объектом) которой является этот предмет. Сам по себе этот предмет в качестве среды рассматриваться не может. Однако и для педологического подхода, в том числе и для Выготского, исходным является требование постулирования отношения «человек – среда» как действительно исходной методологической предпосылки рассуждений о развитии ребенка.

В чем же отличие и есть ли оно? С моей точки зрения отличие есть и существенное.

Для Выготского виды деятельности входят в «состав» среды, и ребенок посредством речевого общения овладевает ими в совместной деятельности со взрослыми или с другими детьми как носителями деятельности данного вида. И в этом смысле указанное исходное отношение «человек – среда» является действительно первичным по отношению к деятельности того или иного вида, представленной в данной среде. Поскольку ребенок еще не овладел ею, ему это еще только предстоит сделать. Соответственно, деятельность (ее виды) в педологических рассуждениях о взаимодействии человека и среды выступает вторичной по отношению к среде, компонентом которой она (эта деятельность) является.

Для Леонтьева же соотношение «деятельности» и «среды» как исходных понятий для педологических рассуждений о взаимодействии в системе «индивид – среда» имеет противоположный смысл. Согласно его позиции, исходной предпосылкой для любых рассуждений об окружающей среде как одном из базовых понятий педологического подхода должно являться предварительное постулирование деятельности («действительности деятельности», по его словам), содержание которой формирует отношение к данному предмету и субъектом которой является данный индивид. Следовательно, отношение «индивид – среда» оказывается в логическом плане вторичным относительно деятельности, выполняемой данным индивидом. Более того, это отношение обретает иной смысл, чем оно имеет в педологии, и в том числе в работах Выготского, а именно «индивид как определенность субъекта деятельности – среда как определенность предмета этой деятельности». Но такая определенность, заданность «предмета как среды» делает понятие среды излишним. Чтобы показать это, еще раз процитируем выделенный выше вопрос Леонтьева: «В каких связях и отношениях изучался педологией каждый данный предмет, входящий в состав среды!». Именно в подчеркнутых словах кроется ключ, открывающий противоречие в его рассуждениях о «предмете», «среде» и «деятельности».

Ведь скрытый смысл этой фразы означает, что среда состоит из данных предметов, т.е. представляет собой совокупность отдельных, перцептивно выделенных и вербально означенных предметов той или иной деятельности. Это действительно так, но только при допущении, что эти предметы, входящие в состав среды, уже кем-то перцептивно выделены (восприняты) именно как *предметы* и вербально-понятийно обозначены как

*предметы*. Однако таковыми они становятся, как совершенно справедливо говорит Леонтьев, лишь в деятельности и посредством деятельности.

В чем же противоречие, о котором сказано выше?

Противоречие в том, что, с одной стороны, согласно Леонтьеву, среда состоит из данных предметов («каждый данный предмет, входящий в состав среды»), а, с другой стороны, нельзя рассматривать предмет в качестве среды безотносительно к «действительности деятельности» и индивиду как ее субъекту. Однако на это можно возразить, что нельзя также рассматривать предмет, входящий в состав среды, и безотносительно к другим предметам, входящим в состав этой же среды, ибо прежде чем стать «объектом» деятельности данного субъекта, этот предмет должен быть функционально и перцептивно выделен из среды как отдельность (см.: [1]).

Но «действительность деятельности» ограничивает неопределенное многообразие свойств и отношений окружающей среды до функциональной заданности, определенности «данного предмета». Тем самым понятие «среда» лишается смысла, поскольку данность отдельного предмета не может соответствовать понятию среды как многообразию свойств и отношений окружающего мира, которое структурируется каждым индивидом по-разному, в зависимости от его индивидуально-типологических особенностей, потребностей, функциональных и целевых установок.

Если следовать вышеприведенным рассуждениям Леонтьева, то «предмет как среда» с определенностью его свойств, которые заданы деятельностным отношением субъекта деятельности, может логически рассматриваться только как «объект» деятельности данного субъекта. Но тогда понятие среды оказывается лишним, так как среда не может состоять из данности одного отдельного предмета.

Леонтьев прав, отмечая метафизический характер вышеприведенных рассуждений Выготского о среде, ибо содержание среды последний действительно рассматривает абстрактно, безотносительно к индивидам, деятельностно взаимодействующим с этой средой. С другой стороны, задавая свойства среды определенным видом деятельности, субъектом которой является или должен стать взаимодействующий с ней индивид, такой подход позволяет выстраивать учебную деятельность, обеспечивающую развитие необходимых для ее освоения психических функций и структур – не здесь ли один из истоков теорий развивающего обучения «по Гальперину», «по Эльконину – Давыдову» и др.?». И, вместе с тем, такой подход ограничивает развитие этого индивида «прокрустовым ложем» целеполагания и предметного содержания конкретной деятельности данного вида.

Однако развитие человека не может ограничиваться рамками деятельности только одного вида, оно должно быть полифункционально и полимодально. Следовательно, должны рассматриваться и такие условия, которые обеспечивают освоение учащимся разных видов деятельностей и посредством этого – развития разных сфер своей психики. А это означает, что необходимым условием для такого развития должна быть образовательная среда, содержащая в себе разные виды деятельностей и тем самым предоставляющая полифункциональные возможности для развития разных способностей учащихся, а не только познавательных. Такой средовой подход восходит к пониманию образовательной среды «по Выготскому» – и не здесь ли один истоков концепции развивающего образования?

### **Психодидактика образовательной среды: основные модели**

#### **Эколого-личностная модель**

Исходя из этого и основываясь на достаточно подробном анализе различного понимания образовательной среды в педагогической и психологической литературе, В. А. Ясвин дает определение, согласно которому понятием «образовательная среда (или среда образования)» следует обозначать «систему влияний и условий формирования

личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [24, с.11-12].

В качестве другой методологической предпосылки своего подхода к образовательной среде В. А. Ясвин использует педагогические представления о личности учащегося и о влиянии на нее школьной среды, почерпнутые из трудов таких известных педагогов, как Я. Корчак, П.Ф. Лесгафт, Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и др.

Наконец, опираясь на понятие «жизненная среда», структура которой проанализирована Г.А.Ковалевым [7], В.А.Ясвин выделил следующие компоненты образовательной среды как совокупности условий и факторов, которые подлежат проектированию, моделированию и экспертизе:

- *пространственно-предметный* компонент (помещения для занятий и вспомогательных служб, здание в целом, прилегающая территория и т.п.), который должен обеспечивать разнородность пространственных условий (гетерогенность и сложность), связность их функциональных зон, гибкость (возможность оперативного изменения), управляемость, символическую функцию, индивидуализированность и аутентичность (сообразность жизненным проявлениям);
- *социальный компонент*, который должен обеспечивать взаимопонимание и удовлетворенность всех субъектов (педагогов, учащихся, родителей, представителей администрации и др.) межличностными взаимоотношениями, включая ролевые функции и уважение друг к другу, преобладающее позитивное настроение всех субъектов, их сплоченность и сознательность, авторитетность;
- *психодидактический компонент*, т.е. содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса и обеспечивающий соответствие целей обучения, его содержания и методов психологическим, физиологическим и возрастным особенностям развития детей.

#### **Коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды**

Образовательная среда понимается В. В. Рубцовым [19] как такая форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которая создает особые виды общности между учащимися и педагогом и между самими учащимися, обеспечивающие передачу учащимся необходимые для функционирования в данной общности нормы жизнедеятельности, включая способы, знания, умения и навыки учебной и коммуникативной деятельности. Исходным основанием такого подхода к образовательной среде является понимание того, что необходимым условием развития ребенка является его участие в совместной деятельности, разделенной со взрослым и/или с другими субъектами образовательного процесса.

Такой подход к пониманию образовательной среды по-иному высвечивает предмет и смысл образования.

Во-первых, оно становится развивающим, когда знания, умения, навыки по учебным предметам передаются педагогом не сами по себе, а встроенными в форму сотрудничества, составляющего основу данной общности.

Во-вторых, образование приобретает смысл развивающихся общностей учащегося и педагога, и самих учащихся, причем в зависимости от возраста учащихся эти общности должны создавать условия для решения различных задач возрастного развития учащихся.

#### **Антрополого-психологическая модель образовательной среды**

Эта модель образовательной среды представлена В.И. Слободчиковым [21], исходя из двух различных смыслов самого понятия «среда»:

1) «как совокупность условий, обстоятельств, окружающую индивида обстановку, и соответственно - границу, определяемую масштабом *защиты* от среды и *ее утилизации* (способностью к ассимиляции и аккомодации)»,

2) как среда, понимаемая через «другой ряд представлений, где *среда* – есть *середина* = *сердцевина*, *связь* = *средостение*, *средство* = *посредничество*» [там же, с. 175].

В качестве параметров (показателей) образовательной среды В. И. Слободчиков предлагает использовать: ее *насыщенность* (т. е. ресурсный потенциал) и *структурированность* (т. е. способ ее организации).

При этом в зависимости от типа связей и отношений, структурирующих данную образовательную среду, он выделяет три разных принципа ее организации: единообразие, разнообразие, вариативность.

### **Психодидактическая модель дифференциации и индивидуализации образовательной среды школы**

Реализация этой модели в условиях современной школы предполагает [12-14; 17]:

- создание благоприятных условий и возможностей для полноценного развития личности за счет многообразия типов и видов образовательных учреждений и вариативности образовательных программ;
- обновление содержания образования, отражающее изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологии; развитие непрерывной системы образования, преемственность уровней и ступеней образования, поддержку инновационной деятельности;
- последовательную ориентацию на культуросообразность образования, призванную обеспечить формирование духовного мира человека;
- адаптацию учащихся к социальным изменениям;
- формирование устойчивых мотивов и установок активно влиять на условия достижения как личного успеха, так и общественного прогресса;
- совершенствование системы работы с одаренными детьми и молодежью;
- расширение сети и качественное обновление деятельности образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями и детей, нуждающихся в психолого-педагогической коррекции;
- формирование системы научных знаний, умений применять их в различных видах практической деятельности, информатизацию и компьютеризацию образования, освоение новейших средств информационных и телекоммуникационных технологий, развитие дистанционного обучения.

### **Экопсихологический подход и модель образовательной среды**

Близким к указанным подходам к пониманию образовательной среды является и экопсихологический подход к развитию психики [16-18]. Исходным основанием для экопсихологической модели образовательной среды служит представление о том, что психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте системы «человек – окружающая среда» [18]. Согласно такому подходу под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как еще непроявившихся способностей, так и для развития уже проявившихся способностей, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации.

В результате обобщения взглядов других авторов [7; 8; 20; 24 и др.] и собственного опыта в качестве основных структурных компонентов экопсихологической

модели образовательной среды были выделены деятельностный (технологический), коммуникативный и пространственно-предметный компоненты [17].

*Деятельностный (технологический) компонент* представляет собой «пространство» (совокупность) различных видов деятельности, необходимых для обучения, развития и возрастной социализации<sup>8</sup> учащихся. Существенно, что речь идет здесь не только об учебной деятельности, но также и об игровой, коммуникативной, проектно-исследовательской, досуговой и других видах деятельности.

Важно отметить, что деятельностный компонент образовательной среды должен, во-первых, обеспечивать учащимся разные возможности для развития своих способностей и проявления природных задатков в соответствии с возрастными особенностями вашего контингента обучающихся, обеспечивая тем самым возможность решения соответствующих психологических задач развития:

- на этапе начального обучения – это овладение учебной деятельностью как условием формирования психологических структур ее произвольной регуляции;
- на этапе основной школы – это овладение социально-коммуникативными видами деятельности (общение, совместная предметная деятельность) как условием для личностного самоопределения подростка;
- на этапе старшей профилированной школы – это освоение проектирования личностью своего жизненного пути и подготовка к профессиональной деятельности как условие социального (личностного и профессионального) самоопределения школьника.

Соответственно этому, во-первых, образовательная среда должна создавать на каждой ступени обучения те условия, которые необходимы учащемуся в соответствии с его возрастными и индивидуально-психологическими особенностями развития.

Во-вторых, нетрудно заметить, что базовым психическим новообразованием, «пронизывающим» все этапы возрастного развития является произвольность и осознанность регуляции (саморегуляции) своей познавательной, эмоциональной и личностной активности учащимися. Причем, поскольку на этапе начального школьного обучения развитие регуляторных способностей школьника происходит преимущественно посредством овладения учебной деятельностью, то в качестве обеспечивающих ее психических новообразований выступают когнитивно-регуляторные структуры. Тогда как на последующих этапах возрастного развития школьников акцент развития их произвольной регуляции смещается на формирование личностно-регуляторных структур, обеспечивающих регуляцию эмоциональной и личностной активности в социально-коммуникативных и допрофессиональных видах деятельности. Понятно, что несвоевременность и недостаточный уровень сформированности указанных регуляторных структур (способностей) будет создавать учащимся дополнительные трудности (психологический барьер) при переходе с одной ступени обучения на другую, а также при переходе из одного образовательного учреждения в другое [10; 11; 17].

Поскольку освоение любой деятельности происходит посредством коммуникативного взаимодействия (от общения до обмена действиями, операциями, ролями), то следующим компонентом образовательной среды выступает *коммуникативный компонент*. Он представляет собой «пространство» межличностного

---

<sup>8</sup> Еще раз уточним, что под возрастной социализацией в данном случае понимается процесс овладения видами деятельности, которые являются ведущими (по Д. Б. Эльконину) для данного индивидуального и возрастного этапа развития, и овладение которыми является необходимым условием и средством формирования психических новообразований, необходимых для перехода к следующему этапу возрастного индивидуального развития.

взаимодействия субъектов образовательной среды в непосредственной, предметно-опосредованной или виртуальной форме. Обычно выделяют только два типа таких взаимодействий: субъект-объектный и субъект-субъектный. С экопсихологической точки зрения, коммуникативный компонент образовательной среды складывается как минимум из шести типов межличностных взаимодействий: объект-объектного, субъект-объектного, объект-субъектного, субъект-обособленного, субъект-совместного и субъект-порождающего [17; 18]. При этом обнаруживается необходимость различения таких педагогических действий, которые реализуют «педагогическое воздействие» (субъект-объектный тип взаимодействия педагога с учащимися), «педагогическое взаимодействие» (субъект-субъектный тип взаимодействия) и «педагогическое содействие», фасилитация (субъект-порождающий тип взаимодействия).

*Пространственно-предметный компонент*, т.е. пространственные условия и предметные средства, совокупность («пространство») которых обеспечивает возможность требуемых пространственных действий и поведения субъектов образовательной среды. Ключевыми понятиями здесь выступают «территориальность», «персонализация», «место-ситуация» и др., подробно рассмотренные Г.А. Ковалевым и Ю.Г. Абрамовой [8].

Соответственно, проблема психического развития в экопсихологической модели образовательной среды предстает как проблема создания такой образовательной среды и такого взаимодействия между ее субъектами, которые бы способствовали проявлению творческой природы развития психики в системе «учащийся – образовательная среда».

Необходимым условием для этого являются [16; 17]:

- создание условий для проявления скрытых задатков и развития проявленных интересов и способностей учащихся посредством включения их в разнообразные виды деятельности, необходимые для возрастной социализации;
- актуализация зоны ближайшего развития (по Л.С. Выготскому) с опорой на актуальный уровень способностей учащихся и педагогов;
- смещение акцента с репродуктивных форм педагогической деятельности, построенной по принципу трансляции (передачи) ученикам знаний-умений-навыков по данному предмету, на продуктивные формы педагогической деятельности по организации такого взаимодействия (сотрудничества) между субъектами образовательного процесса, при котором они образуют коллективного (совокупного, группового) субъекта совместно-распределенной деятельности как необходимого условия актуализации их творческого потенциала и потребности в саморазвитии;
- полифункциональность и полисубъектность образовательной среды, обеспечивающие формирование детских и детско-взрослых общностей как совокупных субъектов этой среды. Причем это относится не только к «школьной» образовательной среде, но в еще большей мере и к образовательной среде, создаваемой учреждениями дополнительного образования, а также и к студенческим учебным группам;
- формирование у учащихся и у педагогов способности быть субъектами образовательной среды как развивающейся системы и своего собственного физического, познавательного и личностного развития как субъекта этой системы. Для развития соответствующих субъектных качеств необходимо включение учащихся и педагогов в различные виды совместной деятельности между собой (игровой, учебной, коммуникативной, художественной, спортивной, допрофессиональной и др.);

- создание условий для формирования рефлексивной позиции, когда индивид обретает способность «смотреть и анализировать себя со стороны», т.е. умеет на разных уровнях своего сознания относиться к себе самому как к Другому, отвечая на вопросы не только «ЧТО я делаю?», но и на вопросы «КАК?», «ЗАЧЕМ?» и «исходя ИЗ ЧЕГО?»». Тогда применительно к экспертизе и проектированию образовательной среды указанная рефлексивная позиция заставляет ответить самому себе на традиционные вопросы: КОГО учить – психолого-педагогические особенности контингента обучающихся, ЗАЧЕМ учить – социальная, психологическая и дидактическая обусловленность целей и задач обучения, включая осознание и выбор жизненных ценностей и духовно-нравственных целей образовательного процесса, ЧЕМУ учить – осознание и выбор предметного материала, КАК учить – осознание и выбор способа и методов преподавания и взаимодействия, КОМУ учить – профессиональные и личностные требования к педагогу, ГДЕ учить – соотнесение предшествующих позиций со спецификой данного образовательного учреждения;
- применение таких образовательных технологий, которые соответствуют природным физиологическим и психологическим, а также социальным особенностям и закономерностям развития учащихся, т.е. отвечать принципу экологичности.

### Заключение

В последнее десятилетие вследствие перехода российского образования на компетентностную парадигму обучения, когда целью обучения постепенно становится достижение высоких результатов по ЕГЭ и по ФГОСам очередного поколения, интерес к образовательной среде как понятию и предмету изучения, с одной стороны, явно снизился, а, с другой стороны – термин «образовательная среда» в литературе и даже в руководящих документах по проблемам образования и особенно в сочетании с другими эпитетами («воспитательная...», «информационная...» и т.п.) стал встречаться столь же часто, как и «обучение», «развитие», «воспитание», «инновации» и т.п., причем в самом разном понимании этого термина. Вследствие чего и возникла необходимость хотя бы краткого исторического экскурса с целью уточнения истоков возникновения понятия «образовательная среда» и разных смыслов его понимания от педологии «по Л.С.Выготскому» до современных авторов.

Принципиальным отличием психодидактических моделей образовательной среды является то, что ее реализация в рамках психодидактической парадигмы требует превращения базового (или повышенного) уровня «знаний-умений-навыков» из *цели обучения в средство развития* познавательных, творческих и личностных возможностей учащегося в его взаимодействии с образовательной средой. Соответственно изменяются роли ученика и учителя, так как в идеале они должны теперь образовать единую развивающуюся систему «учебный материал – учитель – ученик». Причем ученик превращается из «объекта» педагогического воздействия в «субъекта»-партнера по педагогическому взаимодействию с учителем и, кстати, со своими одноклассниками, что является необходимым условием для его социализации. Учитель же из «транслятора» учебного материала превращается в «организатора» познавательного взаимодействия между учебным материалом и учащимися, с которым он образует совместного субъекта познавательного развития.

Нетрудно заметить, представленные психодидактические модели образовательной среды соответствуют основным позициям системно-деятельностного подхода, согласно

которому целью общего образования должно стать создание условий для развития у учащихся способности быть субъектами универсальных учебных действий (познавательных, личностных, регулятивных, коммуникативных), обеспечивающих метапредметные результаты обучения.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Молчанов С.В., Салмина Н.Г. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе // Национальный психологический журнал. 2011. №1(5). С.104-110.
2. Барабанщиков В.А. Объект восприятия: ситуационный подход // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.). М.– Самара, 2001. С.110-117.
3. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. М.: АПН РСФСР, 1959. 347 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т.4. Детская психология / Под ред. Д.Б.Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
5. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М.: Педагогика, 1972. 424 с.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
7. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. №1. С.13-23.
8. Ковалев Г.А., Абрамова Ю.Г. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы // Учителю об экологии детства / Под ред. В.П.Лебедевой, В.П.Панова. М., 1996. С.189-199.
9. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / Под ред. В.В.Рубцова. Новосибирск: Вен-Мер, 1996. 158 с.
10. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. №1. С.5-12.
11. Круглова Н.Ф. Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника / Под общ. ред. О.А.Конопкина и В.И.Панова. М.: МПСИ, 2004. 248 с.
12. Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И. Практико-ориентированные подходы к развивающему образованию // Педагогика. №5. 1996. С.24-26.
13. Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И. Психодидактические аспекты развивающего образования // Педагогика. №6. 1996. С.25-30.
14. Лебедева В.П., Панов В.И. Формирование профессионального сознания учителя в условиях развивающего образования // Профессиональное образование. Казань, 2002. №1. С.3-14.
15. Леонтьев А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С.Выготского // Психологическая наука и образование. 1998. №1. С.5-21.
16. Панов В.И. От развивающего обучения к развивающему образованию // Известия Российской академии образования. 2000. №2. С.60-69.
17. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
18. Панов В.И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013. № 3. С. 13–27.
19. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. М. – Воронеж: МОДЭК, 1996. 384 с.
20. Рубцов В.В., Ивошина Т.Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М.: МГППУ, 2002. 272 с.

21. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.). М., 2000. С.172-176.
22. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
23. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996. 96 с.
24. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / Науч. ред. В.П.Лебедева, В.И.Панов. Черноголовка, 1997. 248 с.

## THE CONCEPT OF "EDUCATIONAL ENVIRONMENT": FROM L.S. VYGOTSKY TO PSYCHODIDACTICS

© 2016

*V.I.Panov*, Doctor of Psychology, Corresponding Member of the RAE,  
Head of the Laboratory «Ecopsychology development and psychodidactics»,  
FSBSI "Psychological Institute of the Russian Academy of Education",  
Moscow (Russia), [ecovip@mail.ru](mailto:ecovip@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to historical and psychological analysis of the notion of "educational environment" in the context of modernization of Russian education which began at the end of the last century. The author gives a brief description of psychodidactic approach and lists features of developmental learning and developmental education. He also outlines and comments Leontiev's criticism of Vygotsky's theory of environment. The article presents the psychodidactic models of educational environment.

**Keywords:** educational environment; Vygotsky; Leontiev; the theory of environment; criticism; psychodidactics; developmental learning; developmental education; models.

УДК 159.95

## РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ СПОСОБНОСТЕЙ В РАБОТАХ Л.С.ВЫГОТСКОГО И Б.М.ТЕПЛОВА

© 2016

*Т.В.Рогачева*, доктор психологических наук, профессор кафедры медицинской психологии

*ЧОУ ВО «Уральский медико-социальный институт»,  
Екатеринбург (Россия), [TVRog@yandex.ru](mailto:TVRog@yandex.ru)*

*И.В.Тимофеева*, кандидат педагогических наук, заведующая кафедры физической реабилитации

*Екатеринбургский институт физической культуры (филиал) ФГБОУ Урал ГУФК,  
Екатеринбург (Россия), [afk-ural@mail.ru](mailto:afk-ural@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье представлены два основных подхода к решению проблемы способностей в отечественной психологии. Позиция Л.С.Выготского ориентирована на анализ высших психических функций как процесса овладения культурой и собственным поведением. Авторы статьи указывают на революционное для 20-х годов XX века видение Выготским механизмов формирования способностей у детей с ограничениями здоровья, главным из которых является «вправление в жизнь». Ввод в научно-психологический словарь отечественной психологии понятия «дефект» позволил Выготскому дать развернутый анализ процессов снижения социальной

позиции ребенка с ограничениями здоровья, выдвигая на передний план вопросы социального обучения и воспитания таких детей. Смысл «вправления в жизнь» заключается в компенсации как установления новых связей в уже сложившейся системе взаимодействия ребенка с ограничениями здоровья с миром через активизацию резерва здоровых задатков и способностей. Б.М.Теплов, рассматривая проблему способностей как основной предмет психологического исследования, опирается на подход С.Л.Рубинштейна. Показано, что в концепции Теплова способности – это индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность деятельности. Делается вывод, что способности можно рассматривать как конструирование человеком моделей взаимодействия с миром.

**Ключевые слова:** способности как пригодность к жизни; способности как способы взаимодействия с действительностью; способности детей с дефектом.

Проблема способностей в отечественной психологии до сих пор выступает как нерешенная. Как писала О.М.Дьяченко, «в настоящее время понятие «способности» является одним из наиболее широко используемых психологических понятий... С одной стороны, к способностям стало относиться все: вся сфера возможностей ребенка, проявлений его индивидуальности, творческого потенциала и пр. С другой стороны, понятие способностей стало перекрываться другими психологическими понятиями, такими как уровень интеллектуального развития, уровень развития творческого мышления, превращаясь тем самым в ничто, теряя свое собственное психологическое содержание» [6, с.98].

Первым в отечественной психологии проблему способностей поставил А.Ф.Лазурский [7, с. 234]. С.Л.Рубинштейн, решая проблему способностей, поднимает до сих пор актуальные в отечественной психологии вопросы, связанные с одной стороны, с ролью объективных ситуационных обстоятельств в жизни человека, с другой – с качеством того «строительного материала» [8, с.268], из которого они формируются. «Способности человека – это снаряжение, которое выковывается не без его участия. По мере того как способности формируются, они в свою очередь обуславливают его деятельность, открывают все расширяющиеся возможности для достижения человеком все более высокого уровня» [8, с.268]. Именно поэтому Л.С.Рубинштейн связывает способности с успешностью деятельности. «Вопрос о способностях человека, поставленный по-настоящему, это не просто вопрос о пригодности человека к той или иной профессии. Это вопрос о самом человеке, его природе, его возможностях, его будущем – вопрос о том, что он есть и чем он может стать», - писал С.Л.Рубинштейн, подводя итоги всей своей жизни в «Автобиографическом портрете ученого» [8, с.484]. Именно поэтому в рамках концепции С.Л.Рубинштейна способность может быть рассмотрена достаточно широко, как пригодность или успешность в определенной деятельности, как пригодность к жизни, смысл и содержание которой есть «координаты возможностей и реальных деяний человека... в мире, в котором человек ищет и находит (или не находит) свое место, в котором он испытывает воздействия и страдание, в котором одно теряет, а другое приобретает взамен» [9, с.488].

У Л.С.Выготского другое представление о категории «способности». Л.С.Выготский рассматривал понятие «способности», определяя его через отдельные, но находящиеся в тесной взаимосвязи высшие психические функции. Л.С.Выготский писал: «Психологическое представление о работе человека, как составленной из многих отдельных способностей, не выдерживает строгой критики. Каждая наша «способность» работает на самом деле в таком сложном целом, что, взятая сама по себе, она не дает и приблизительного представления о настоящих возможностях ее

действия» [5, с.230]. Под высшими психическими функциями Выготский понимал «две группы явлений, которые на первый взгляд кажутся совершенно разнородными, а на деле представляют две основные ветви, два русла развития высших форм поведения, неразрывно связанных, но не сливающихся никогда воедино. Это, во-первых, процессы овладения внешними средствами культурного развития и мышления; во-вторых, процессы развития специальных высших психических функций, не отграниченных и не определенных сколько-нибудь точно и называемых в традиционной психологии произвольным вниманием, логической памятью, образованием понятий и т.д. Те и другие, взятые вместе, и образуют то, что мы условно называем процессом развития высших форм поведения ребенка» [1, с.24]. Таким образом, можно выделить основные признаки тех психических функций, которые в рамках концепции Л.С.Выготского можно рассматривать как способности. Первой характеристикой способностей выступает определение их через культуру. С позиции Л.С.Выготского, способности есть такие способы взаимодействия с действительностью, которые уже существуют в культуре. «Культура, — пишет Выготский в одной из своих ранних работ, — не создает ничего такого, чего не существовало бы в природе. Но она трансформирует природу ради достижения человеком его целей» и эта трансформация приводит к тому, что ребенок «осваивает навыки и формы культурного поведения, культурные методы рассуждения». «Согласно мысли Выготского, во всяком исторически возникшем приобретении человеческой культуры отложились, материализовались исторически складывавшиеся в ходе этого процесса человеческие способности (психические процессы определенного уровня организации). Без исторического и логико-психологического анализа структуры человеческих способностей, отложившихся в том или ином приобретении человеческой культуры, способов ее использования современным человеком, невозможно себе представить процесс овладения отдельным человеком, ребенком этим достижением культуры как процесс развития у него тех же способностей», указывал Д.Б.Эльконин [14, с.396].

Вторая характеристика способностей связана с проблемой развития. Способности могут развиваться только через освоение соответствующих культурных форм, причем Выготский четко выделяет механизм развития: от полюса «натурального» к полюсу «культурного» через промежуточный слой «примитивного» [3, с.67]. Интересен выделяемый Выготским промежуточный слой — слой «примитивного», смысл которого в том, что он, с одной стороны, есть потенциал развития складывающейся у ребенка системы способностей, а с другой — это самостоятельное образование, связывающее природные ресурсы ребенка с культурными способами познания. Для данного автора выделение такого слоя в психическом развитии ребенка является принципиальным, т.к. показывает значимость перехода от одного способа взаимодействия с действительностью к другому, когда одни формы психического встречаются с другими, ведя к образованию новых «функциональных органов». Описывая проявления гениальности, таланта у разных людей, Выготский замечает: «Например, Л.Н.Толстой, гениальный романист, захотел бы выполнять математические работы, вздумал бы заниматься медициной или даже шахматной игрой, вероятно, получилось бы громадное расхождение между его способностями как романиста и способностями к математике или шахматной игре» [1, с.306].

Интересен подход Л.С.Выготского к детям с ограничениями здоровья, детям с определенными дефектами, по его выражению. Выготского часто определяют как родоначальника принципиально нового подхода к таким детям. Выготский писал: «Воспитание ненормальных, калек и талантов издавна считается как бы экстерриториальным в педагогике, т.е. таким, на которое не распространяются общие

законы. Надо сказать, что этот взгляд глубоко ошибочен, и экстерриториальность этой области ей принадлежит не по праву, и присвоена по ошибке – в силу естественного непонимания неизученных еще феноменов. Общие законы педагогики только тогда и могут быть научными законами, когда они остаются одинаково приложимыми ко всей области воспитания» [5, с.374]. Выготский первым в истории отечественной психологии дал развернутый анализ закономерностей психического развития детей с различными дефектами. Выготский вводит понятие «дефект», смысл которого в «природном эксперименте», т.е. создаваемых природой различных нарушениях, ограничивающих функционирование ребенка первоначально как природного существа. Такой дефект назван Выготским первичным. Однако, «динамическое изучение дефективного ребенка не может ограничиться установлением степени и тяжести недостатка, но непременно включает учет компенсаторных – замещающих, надстраивающихся, выравнивающих процессов в развитии и поведении ребенка, писал Выготский [4, с.9]. Отсюда – введенное этим автором понятие вторичного и третичного дефектов, суть которых в социальных последствиях для такого ребенка. «Непосредственное следствие дефекта – снижение социальной позиции ребенка; дефект реализуется как... чувство малоценности, что есть психологическая оценка собственной социальной позиции». По образному выражению Л.С.Выготского, происходит социальный вывих, «перерождение общественных связей, смещение всех систем поведения» [4, с.13]. Аномальный ребенок начинает приобретать особые личностные качества: застенчивость, неуверенность в себе или агрессивность, негативизм и т. д. Именно поэтому основной задачей воспитания Л. С. Выготский считает «вправление в жизнь» аномального ребенка, т.е. исправление его социального вывиха как преодоление тех отклонений в поведении, которые определяют социальное лицо человека.

В противовес «филантропически-инвалидным» взглядам и «социальному призрачеству» Выготский на первый план ставил перед исследователями трудного детства важнейшую задачу перехода от изучения симптомокомплексов как самоцели к тщательному исследованию процессов развития, «лишь обнаруживающих себя в этих условиях», выдвигая напередний план психологии вопросы социального воспитания и обучения аномальных детей.

Непосредственно взаимодействуя с такими детьми, Выготский постоянно указывал, что «ребенок с дефектом не есть непременно *дефективный ребенок*» [4, с.15], потому «что вместе с физическим дефектом даны силы, тенденции, стремления к его преодолению или выравниванию.... Именно они придают своеобразие развитию дефективного ребенка; они создают творческие, бесконечно разнообразные, иногда глубоко причудливые формы развития, равных или подобных которым мы не наблюдаем в типическом развитии нормального ребенка» [4, с.16]. В своей работе «Основные проблемы дефектологии» Выготский приводит цитату Штерна, известного немецкого психолога начала XX века, который говорил: «То, что меня не губит, делает меня сильнее», формулируя основной закон о диалектическом превращении органической неполноценности через субъективное чувство неполноценности в психические стремления к компенсации и сверхкомпенсации. Под компенсацией Лев Семенович понимает процесс преодоления и борьбы, который «может иметь 2 крайних выхода – победу и поражение, исход зависит в основном от соотношения степени недостатка и богатства компенсаторного фонда» [4, с.11], и именно данное соотношение связано со степенью нормальности или аномальности каждого конкретного ребенка. Поэтому появляется возможность сформулировать «закон превращения минуса дефекта в плюс компенсации» т.к. дефект есть не только минус,

недостаток, слабость, но и плюс, источник силы и способностей, в нем есть какой-то положительный смысл!» [4, с.16].

Выготский подчеркивает, что процесс компенсации связан со многими факторами. «Использует индивид свои природные возможности или нет, зависит от личностных переменных, мотивации, компетентности в соответствующей сфере деятельности и от внешних условий» [3, с.188], однако, наличие у каждого ребенка с дефектом большого резерва здоровых, ненарушенных задатков, неравномерное (с точки зрения глубины) распространение дефективности на разные стороны психической деятельности открывают большие возможности для его развития. «Чувство малоценности, возникающее у индивида вследствие дефекта, есть оценка своей социальной позиции, и она становится главной движущей силой психического развития. Сверхкомпенсация, развивая все психические моменты, приводит к созданию сверхздоровья в больном организме, к выработке сверхполноценности, к превращению дефекта в одаренность... Путь к совершенству лежит через преодоление препятствий, затруднение функции есть стимул к ее повышению» [3, с.36]. Поэтому «способности возникают из недостатков» (К вопросу о динамике детского характера [2, с.159]).

Возникает вопрос: как можно использовать возможности и способности каждого ребенка с конкретным дефектом? Выготский указывает, что «решает судьбу личности в последнем счете не дефект сам по себе, а его социальные последствия, его социально-психологическая реализация» [3, с.37-38], которая тесно связана с воспитанием. Понимая под воспитанием «установление некоторых новых связей в уже сложившейся системе поведения», Выготский подчеркивает, что «не все новые связи будут воспитательными актами» [5, с.72]. «В ребенке потенциально заключено множество будущих личностей, он может стать и тем, и другим, и третьим. Воспитание производит социальный отбор наружной личности. Из человека как биотипа оно путем отбора формирует человека как социотипа» [5, с.72].

Выготский четко определяет участников процесса воспитания, указывая, что всегда воспитывает не родитель, не учитель, а социальная среда, поэтому пассивность самого человека как недооценивание его личного опыта – недопустимо (Л.С.Выготский называл это научным грехом). Именно поэтому «единственным воспитателем, способным образовать новые реакции в организме, является собственный опыт организма. Только та связь остается для него действительной, которая была дана в личном опыте» [5, с.59]. Выготский выводит формулу воспитательного процесса: «воспитание осуществляется через собственный опыт, который всецело определяется средой», а роль взрослого, воспитателя «сводится к организации и регулированию среды», а не воспитуемого. Таким образом, процесс развития дефективного ребенка двояким образом социально обусловлен: социальная реализация дефекта (чувство малоценности) есть одна сторона социальной обусловленности развития, социальная направленность компенсации на приспособление к тем условиям социальной среды, что созданы и сложились в расчете на нормальный человеческий тип, составляет ее вторую сторону. «Конечная целевая точка воспитания – социальная полноценность» [4, с.41].

Представление о процессе воспитания как формировании новых форм и способов взаимодействия с социумом потребовало от данного автора ввести понятие «зона ближайшего развития», которое трактовалось как «расстояние между уровнем актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством и в сотрудничестве» [5, с.430]. Таким образом, у каждого ребенка, кроме зоны актуального развития, т.е. доступных, самостоятельно выполняемых задач, есть проблемная зона, с задачами которой ребенок не может справиться без помощи другого

человека. Это и есть зона ближайшего развития. Стоит оговориться, что жизнедеятельность ребенка – это не только и не столько учение. Считаем, что понятие «обучение», активно используемое Л.С.Выготским, не может быть сужено до учебной деятельности. Ведь, как подчеркивала Г.А.Цукерман, «термин ЗБР становится гораздо более понятным, когда он представлен многомерно: как пространство потенциальных возможностей развития» [15, с.71].

Еще один признанный классик отечественной психологии – Б.М.Теплов – предложил другое направление в исследовании категории способностей. Как определил место и роль Б.М.Теплова в решении проблемы индивидуально-психологических различий историк отечественной психологии С.С.Степанов: «В эпоху пренебрежения умом и отрицания способностей он не только сам выступал ярким носителем этих качеств, но и сумел превратить их в предмет психологического исследования» [10, с.314]. В докторской диссертации, посвященной психологии музыкальных способностей, Теплов пишет о детерминированности способностей внешними факторами, в случае музыкальных способностей – самой музыкой. В статье «Способности и одаренность» Б.М.Теплов делает попытку дать определение способностей. Он выделил три признака, которые, по его словам, «всегда заключаются в понятии «способность». Первый признак состоит в том, что «под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого» [12, с.16]. Если речь идет о каком-то качестве человека, в отношении которого все равны, то это качество не может быть названо способностью. Например, способность говорить, мыслить и пр. на самом деле не является способностью, т.к. есть родовой признак человека.

Вторым признаком способностей, по мнению Б.М.Теплова, выступают «не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей» [12, с.16].

Третий признак способностей, выделяемый Тепловым, ориентирован на позицию С.Л.Рубинштейна, который также указывал, что способности не могут быть сведены к тем знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у человека. Автор пишет, что «в жизни под способностями обычно имеют в виду такие индивидуальные особенности, которые не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но которые могут объяснить легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков» [12, с.16]. Именно поэтому английские понятия «ability» как умение и «сaracity» как максимальные врожденные возможности человека в отношении определенной функции не могут быть использованы в русском языке для определения способностей. Первое понятие «ability» как совокупность навыков и умений противоречит теоретической позиции Теплова. Второе понятие позволило автору четко провести границу между врожденными возможностями индивида и способностями: «Врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т.е. задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития» [12, с.17].

Далее Теплов указывает на особенность возникновения способности. Он пишет: «Приняв, что способность существует только в развитии, мы не должны упускать, что ...способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности», причем «не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности» [12, с.20]. Подчеркивая принцип развития, Теплов считает заблуждением определение пределов развития определенных способностей. Он указывает: «Никто не может предсказать, до каких пределов может развиваться та или другая способность; принципиально говоря, она может развиваться беспредельно...

Практические пределы развития человеческих способностей определяются только такими факторами, как длительность человеческой жизни, методы воспитания и обучения и т.д.» [12, с.29].

Говоря об успешности выполнения той или иной деятельности, Теплов подчеркивает, что «степень успешности никогда не определяется какой-либо способностью: речь всегда должна идти о тех или иных сочетаниях способностей» [12, с.30]. Поэтому в процессе любой деятельности, слабые способности, с позиции Теплова, компенсируются. «Недостающая способность может быть в очень широких пределах компенсирована другими, высокоразвитыми у данного человека» [12, с.21], т.е. успешность любой деятельности прямо связана не с одной определенной способностью, но с комплексностью, с возможностями компенсации. Отсюда – идея Теплова о дифференциации и индивидуально-психологических различиях: «Разные люди имеют различные способности, различные не в количественном, а в качественном отношении... Основной вопрос должен заключаться не в том, насколько способен данный человек, а в том, каковы способности данного человека» [12, с.27-28]. «Однако высказанные Тепловым представления впоследствии были в отечественной психологии канонизированы и представлены во всех учебниках как завершенная система теоретических положений» [13, с.30]. Добавим, что эти представления еще были сужены до исследования способностей только как умственных способностей.

Подведем итог. Традиции отечественной психологии предполагают, что, во-первых, трактовка способностей может быть осуществлена только с позиций конкретного человека. В широком смысле под способностями принято понимать индивидуально-психологические особенности, регулирующие поведение человека и являющиеся условием успешного выполнения любой деятельности. Поэтому категория «способность» используется в контексте проявления индивидуальных различий, в том числе связанных с индивидуальной продуктивностью.

Во-вторых, способности чаще определяются через деятельностный подход. Поэтому под способностями понимают также и комплекс психических свойств человека, необходимых для выполнения определенного вида деятельности. Еще Б.М.Теплов указывал, что способности проявляются в деятельности, формируются в этой деятельности и не существуют вне определенных отношений человека к действительности, т. к. и отношения реализуются только через определенные способности. В этом смысле способности неразрывно связаны с социальной средой, в которой оказался человек.

Способность наряду с потребностью является родовой и сущностной силой человека, составляющей его потенциал. Способность можно рассматривать как системное качество, которое обеспечивает самоутверждение человека в мире посредством реализации его сущностных природных, социальных и духовных сил. Становление способностей предполагает приобретение и реализацию готовности присваивать, воспроизводить и продуцировать природно (как жизнедеятельность организма), социально (как социализацию) и духовно (как присвоение культуры) ценные способы взаимодействия с миром. Человеческая способность есть «осоциальная» жизнеспособность, т.е. приобретение, применение и преобразование опыта. Таким образом, под способностями, в русле теоретических положений Л.С.Выготского, С. Л. Рубинштейна, Б.М.Теплова понимается конструирование человеком моделей взаимодействия с миром, позволяющими организовать свою среду через овладение и освоение мира, что способствует самоосуществлению личности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – В 6-ти т. М.: Педагогика, 1983. Т.3. 367 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – В 6-ти т.М.: Педагогика, 1983. Т.5. 369 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – В 6-ти т. М.: Педагогика, 1983.Т.6. 397 с.
4. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.:Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
6. Дьяченко О.М. Проблема развития способностей: до и после Л.С.Выготского // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 98-109.
7. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характере. М.: Наука, 1995. 271 с.
8. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
9. Рубинштейн С.Л. Дневники. О философии и философе: автобиографический портрет ученого // Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003. С.482-488.
10. Степанов С.С. Век психологии: имена и судьбы. М.:Эксмо, 2002. 592 с.
11. Теплов Б.М. Психология индивидуальных различий. М.: Педагогика, 1985. В 2-х т. Т.1. С.14-41.
12. Теплов Б.М. Способности и одаренность // проблемы индивидуальных различий. М.: Из-во АН РСФСР, 1961. С.9-20.
13. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. М.: Из-во «Аспект Пресс», 2007. 284 с.
14. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. №4. С. 61-73.
15. Эльконин Д.Б. Послесловие к четвертому тому собрания сочинений Л.С. Выготского / Выготский Л.С. Собрание сочинений. – В 6-ти т. Т.4. М.: Педагогика, 1984. С. 386-403.

## SOLUTION OF THE ABILITIES PROBLEM IN THE WORKS BY L. S. VYGOTSKY AND B.M.TEPOV

© 2016

*T.V.Rogacheva*, Doctor of Psychology, Professor, Department of Medical Psychology  
*NOL IN 'Ural medical and social institution "*,  
*Ekaterinburg (Russia) TVRog@yandex.ru*

*I.V.Timofeeva*, PhD, Head of the Department of Physical Rehabilitation  
*Institute of Physical Culture of Ekaterinburg (branch) FGBOU UralGAFK*  
*Ekaterinburg (Russia) afk-ural@mail.ru*

**Abstract.** The article presents two main approaches to the abilities problem in the Russian psychology. L. S. Vygotsky's position is focused on the analysis of higher mental functions as process of mastering the culture and one's own behavior. The authors point out that Vygotsky's view of mechanisms that help physically challenged children to form abilities (the main of such mechanisms is "reposition into life") was revolutionary for the 1920s. The introduction of the "defect" term into the scientific vocabulary of Russian psychology let Vygotsky carry out a detailed analysis of the reduction of a physically challenged child's social position, highlighting the issues of social training and education of such children. The goal of "reposition into life" is compensation, i.e., the establishment of new relations in the existing system of interaction between the physically challenged child and the world through activation of the reserve of healthy faculties and abilities. B.M.Teplov considering the abilities problem as the main subject of psychological research is guided by S.L. Rubinstein's approach. It is shown that abilities in Teplov's conception are individual psychological characteristics that determine the success of the activity. The authors conclude that abilities can be considered as construction of models that help individual to interact with the world.

**Keywords:** abilities as adaptability for life; abilities as ways of interaction with reality; the abilities of children with a defect.

УДК 159.9.07. 159.95

## **КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ НАУЧНАЯ ШКОЛА: ПРОБЛЕМЫ, КОТОРЫЕ ПОСТАВИЛ Л.С. ВЫГОТСКИЙ**

©2016

*В.В.Рубцов, доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, директор ФГБНУ «Психологический институт РАО», ректор ВПО Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва (Россия), [rector@list.ru](mailto:rector@list.ru)*

**Аннотация.** В контексте современного запроса психологической науки и образовательной практики обсуждается содержание основных положений культурно-исторической научной школы, выдвинутых ее основателем Л.С.Выготским; проведен сравнительный анализ понятий социальной ситуации развития, зоны ближайшего развития, социального взаимодействия, обучения, организации совместной учебной деятельности и показан их дискуссионный характер для рассмотрения в поле научно-теоретических проблем современной психологии и актуальность практического наполнения в современной учебно-образовательной среде.

**Ключевые слова:** культурно-историческая психология; Л.С.Выготский; В.В.Давыдов; социальная ситуация; зона ближайшего развития; социальное взаимодействие; обучение; совместная учебная деятельность.

### **1. Об основных положениях культурно-исторической психологии**

В статье базисом для обсуждения положений культурно-исторической психологии выступит научная позиция В.В.Давыдова (моего учителя – *В.Р.*), поскольку именно этому ученому принадлежит заслуга их последовательной формулировки и наиболее исчерпывающей интерпретации, изложенные в одном из его последних выступлений [4]. По его мнению, основы культурно-исторической концепции были заложены самим Л.С.Выготским где-то около 1927-28 годов. Затем он очень многое внес в формирование ее основных положений. Но как при жизни самого Льва Семеновича, так и после его кончины, большое участие в раскрытии существа этой концепции, в ее уточнении и конкретизации принимали его прямые ученики, а затем и последователи. К прямым ученикам Льва Семеновича можно отнести, прежде всего, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Л.И. Божович, А.В.Запорожца, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина. Нельзя, считает В.В. Давыдов, понять существа этой концепции, не учитывая того обстоятельства, что она конкретизировалась, уточнялась, углублялась, видоизменялась и в значительной степени совершенствовалась учениками и последователями Льва Семеновича, т.е. его научной школой. Причем, уже в начале 30-х годов при жизни самого Льва Семеновича появилось основание для создания достаточно оригинальной для того времени общепсихологической теории деятельности, созданной прежде всего усилиями А.Н. Леонтьева и его последователей. Теория деятельности является, по мысли В.В. Давыдова, прямым преемником тех основных идей, которые были заложены в культурно-исторической концепции самим Львом Семеновичем.

В.В.Давыдов в этой связи критикует тех психологов, которые утверждают, что у Выготского якобы не было понятия деятельности. Выготский как хороший знаток немецкой классической философии и как подлинный марксист, по мнению В.В. Давыдова,

не мог пройти мимо выдающихся работ Маркса, посвященных проблемам деятельности. Уже с начала 1925 года Лев Семенович углубился в рассмотрение социолого-исторического понятия деятельности и ее применения в области психологии. Поэтому следует прислушаться к словам А.Н. Леонтьева о том, что Лев Семенович именно с 1925 года начал углублять социолого-историческое понятие деятельности в психологическую плоскость, и он сделал несколько шагов в этом направлении. О том, что у Выготского было подлинно содержательное, социолого-историческое с моментами психологического понятие деятельности, свидетельствуют несколько замечательных страниц одной из его статей (не вышедшей, к сожалению, до 1984 года), где он открыто, прямо употреблял термин «деятельность» как понятие и показывал, что человеческая жизнь, в отличие от жизни животного, протекает, нацеленная на будущее, свободной становится благодаря орудиям и благодаря слову. Некоторые положения самого Выготского, в частности, о содержании социальных условий развития человека, были углублены Алексеем Николаевичем Леонтьевым уже на основе достаточно разработанного психологического понимания деятельности. Леонтьев, не искажая ничего в существе подхода Выготского к условиям развития человека, слово «социальная ситуация» заменил понятием «развитие деятельности».

Основные положения культурно-исторической концепции Выготского и его научной школы в формулировке В.В.Давыдова имеют следующий вид.

1. Основой психического развития человека выступает качественное изменение социальной ситуации или, говоря терминами Леонтьева, изменение деятельности человека.
2. Всеобщими моментами психического развития человека служат его обучение и воспитание.
3. Исходной формой деятельности является развернутое ее выполнение человеком во внешнем или социальном, или коллективном плане.
4. Существенная роль в процессе интериоризации лежит в различных знаковых и символических системах.
5. Важное значение в деятельности сознания человека имеют его интеллект и эмоции, находящиеся во внутреннем единстве.

Специально не останавливаясь на этих принципах культурно-исторической теории, В.В. Давыдов вместе с тем отмечает, что слабо разработана проблема единства интеллекта и эмоций. А это – серьезная проблема в организации и анализе результатов современными исследователями. Дело в том, что у самого Л.С. Выготского в качестве единицы развития психического с одной стороны, определено значение. Вспомним, что наделение бессмысленного слова значением, есть по Выготскому, основной путь образования научных (в отличие от житейских) понятий. С другой стороны, в качестве единицы психического Л.С. Выготский определяет переживание, природа которого связана с общностью, общением и, конечно, с возникающей эмоцией. В каком соотношении «значение» и «переживание» находятся между собой? Проблема единства интеллекта и эмоций остается одной из самых острых, которые поставил Л.С.Выготский.

В.В. Давыдов также отмечает слабую разработку в современной психологии понятия «коллективная деятельность», которое ввел в науку Л.С.Выготский. Более того, т.к. коллективная деятельность есть, то, следовательно, ее носителем является коллективный субъект. Понятие коллективной деятельности и коллективного субъекта, это также новая проблема (хотя она давно поставлена), ее нужно разрабатывать на современном уровне. Но если мы ничего толком не можем сказать о коллективной или социальной человеческой деятельности, то, что мы можем сказать о так называемой интериоризации? Ведь интериоризация, с точки зрения Выготского и его последователей,

есть превращение коллективной деятельности в индивидуальную деятельность, коллективного субъекта – в индивидуального субъекта.

В.В. Давыдов уточняет также некоторые подходы Выготского к развитию человека. Так, Выготский в своих взглядах эволюционировал от первой своей публикации в 1915 году и до конца своей жизни. У него так и не было четкой однозначной терминологии, потому что ту теорию, которую он разрабатывал, нельзя было создать так быстро, как он к этому стремился. Вместе с тем, исходя из общей позиции Выготского, ребенок рождается в социальной ситуации, в общественной ситуации как человек со всеми присущими ему потенциальными возможностями и дальше развивается как социально-общественное существо. Здесь также есть над чем думать.

Шесть принципов культурно-исторической концепции обозначены как проблемы, которые поставил Л.С. Выготский, нуждаются в детальной и серьезной экспериментальной и теоретической проработке. Вместе с тем главное, что составляет основу научной школы Л.С. Выготского, является положение о том, что началом развития человека является коллективная (совместная) или социальная деятельность, выполняемая коллективным субъектом в культурной среде. Носителем этой культуры являются знаки и символы, благодаря знакам и символам в процессе обучения и воспитания становится важной индивидуальная деятельность человека, становится ясным и понятным индивидуальный субъект, а у него уже появляется индивидуальное сознание. При этом, в самом общем виде схема происхождения индивидуального сознания такова: коллективно-социальная деятельность, культура, знаки или символы, индивидуальная деятельность и индивидуальное сознание.

Если теперь сформулировать глобальный вывод о своеобразии самой культурно-исторической теории, то крайне важно сохранить точку зрения самого Л.С. Выготского – различать эту теорию и её специфически деятельностное представление, разработанное А.Н. Леонтьевым. Не допускать сведения культурно-исторической теории к культурно-исторической теории деятельности. Делать так, означает не учитывать по существу тезис Л.С. Выготского о том, что понятие «изменение социальной ситуации» (главное понятие культурно-исторической теории) соответствует в деятельностной интерпретации понятию «развитие деятельности». Оба понятия соотносимы, но определены в разных системах координат – в культурно-исторической теории, с одной стороны и теории деятельности, с другой. Данное обстоятельство характеризует, как я уже отмечал, своеобразие каждой теории и исторический факт развития научной школы Л.С. Выготского.

Следует остановиться на содержании некоторых основных понятий культурно-исторической теории и тех проблемах, которые актуальны для современных исследований и разработок в системе понятий научной школы Л.С. Выготского.

## **2. О «социальной ситуации развития» и «зоне ближайшего развития»**

Как было отмечено выше, в культурно-исторической теории Л.С. Выготского социальная ситуация рассматривается как источник развития [10; 8; 7; 5]. По Л.С. Выготскому, «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется дважды, в двух планах, сперва – в социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [1]<sup>9</sup>. Социальные отношения выступают как генетически социальные, причем в своей исходной форме всякая функция разделена между участниками. «За всеми высшими функциями и их отношениями стоят генетически социальные отношения, реальные отношения, homo

---

<sup>9</sup> L.S. Vygotsky calls the mentioned above statement to be a general genetic law of development. The development of higher psychological functions (children's, speech and drawing, reading, writing, development of mathematical operations and logical thinking, formation of concepts and child's world outlook, etc.) is socially determined. The individual comes out to be the social which has been already acquired. Vygotsky L.S. *Mind and Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. 1978.

duplex (человек двойной – лат.). Отсюда принцип и метод персонификации в исследовании культурного развития, то есть разделение функций между людьми, персонификации функций. Например, произвольное внимание: один овладевает другой владеет. Разделение снова того, что слито в одном (сравни современный труд)» (Л.С. Выготский, 1986, с. 54 – в публикации А.А. Пузырей).

Социальные взаимодействия определяют механизм разделения функций, с одной стороны, и способ их овладения с другой. Так, например, управляемые социальные взаимодействия, которые первоначально служат в качестве инструментов для социальной реализации процессов мышления и коммуникации начинают позднее выполнять роль когнитивной функции саморегуляции и умственного представления той или иной информации. Эти взаимодействия активизируют еще неразвитые когнитивные функции, что позволяет учащемуся действовать на более высоком когнитивном уровне. Различие между тем, что обучаемый может делать самостоятельно (актуальный уровень развития) и тем, что он может при соответствующем руководстве, называется «зоной ближайшего развития». Причем, согласно Л.С. Выготскому, обучение только тогда успешно, когда идет впереди развития, когда пробуждает и поднимает к жизни те функции, которые находятся в процессе созревания или в зоне ближайшего развития. Именно таким способом образование, с его точки зрения, играет исключительно важную роль в развитии.<sup>10</sup>

### **3. О процессах социального взаимодействия и обучения**

Два обстоятельства, сформулированные Л.С.Выготским, стали краеугольным камнем в новом подходе к постановке проблемы учебной деятельности.

Во-первых, научным сообществом была отчетливо осознана мысль, что социальные взаимодействия и развитие мышления не являются смешанными или независимыми процессами, эти процессы не являются также обратимыми (в смысле изоморфными), или даже равнозначными, но представляются взаимообусловленными процессами, ибо от протекания одного внутренне зависит порождение и протекание другого. Извлечь пользу и получить эффект от конкретных социальных взаимодействий, то есть реально оказаться в пространстве развития и сделать шаг в собственных достижениях, дети могут тогда, когда этому будет соответствовать некоторый актуальный уровень. Но и сам этот актуальный уровень является результатом предшествующих и будущих социальных взаимодействий.

Во-вторых, было осознано, что содержание понятия «зона ближайшего развития» предполагает новую парадигму развития, и соответственно новый подход к психологии учения-обучения. На смену представлению об обучении как естественном и индивидуальном процессе, то есть разделяющем участников учебной ситуации на того, кто учит, и того, кто учится, вырабатывается представление об обучении как процессе содействия и совместной деятельности [3]. Причем главным механизмом этого процесса, делающим его культурным и социально-детерминированным, является опосредствование собственно познавательных актов способами взаимодействия самих участников деятельности. На первый план в этом случае выступает проблема не только чему учить, но и проблема как учить, то есть проблема организации эффективных совместных форм учебной деятельности [9].

### **4. Об организации совместной учебной деятельности**

---

<sup>10</sup> О понятии «зона ближайшего развития» см.: Vygotsky L.S. Mind in Society (1978.P84-90) Newman D., Griffin P. and Cole M. The Construction Zone: Working for Cognitive in School Cambridge University Press, 1989. The concept of ZPD corresponds to a number of similar concepts, worked out in the theory of «the next stage» by E.Turiel, R. Sigler and others, and also in the theory of «scaffolding» by Brunner and D.Wood. For analysis of the concept correlation in different theories see; Griffin P., Cole M.A. Dialogue with Future through Today's Activity. Cognition and Communication. M.; Science, 1988. P.189-207.

Поиск эффективных форм совместности (со-действия как формы взаимодействия) в научной школе Л.С.Выготского связан с разработкой исследователями понятия «организация совместной деятельности», которое характеризуют:

- распределение действий и обмен ими;
- взаимопонимание;
- общение;
- рефлексия как особое действие со способами совместной работы.

Понятие о совместно-распределенном действии (со-действии) является конкретизацией идеи Л.С. Выготского о разделенности психологической функции как условия овладения ею в социальной ситуации. Особое значение при этом имеет метод исследования особенностей организации совместной деятельности в связи с генезом познавательных действий у ребенка. Своеобразие этого метода связано с моделированием ситуаций взаимодействия с помощью знаковых средств-схем и моделей деятельности. А его прототипом является метод двойной стимуляции Л.С. Выготского - Л.С. Сахарова [2]. В таких моделях, как правило, фиксируются состав индивидуальных действий, способ их разделения между участниками, и последовательность выполнения. Работая со схемой, группа детей получает возможность организовать свое общение как сотрудничество, фиксируя в ней изменения способов взаимодействия, соответствующие различным стратегиям решения задач. Созданный метод исследования взаимодействий в связи с генезом учебно-познавательного действия является важнейшим результатом и разработанной нами социально-генетической психологии учебной деятельности [6].

Культурно-историческая теория, особенно в ее деятельностном изложении, – выдающийся вклад в современную науку. В то же время, подчеркивал В.В. Давыдов, «Культурно-историческая концепция Выготского даже в ее деятельностном исполнении до сих пор является не столько подлинной теорией, сколько гипотезой. Но, как вы знаете, подлинная наука находит источник развития в формулировании теорий и в доказательстве их правомерности для различных сфер социальной практики людей. Именно молодые специалисты – философы, логики, психологи, педагоги, культурологи могут в ближайшие годы (сколько лет пройдет – трудно сказать) эту гипотезу культурно-исторического характера превратить в подлинно развернутую и фундаментальную современную теорию».

В заключительной части статьи хотелось бы отметить два важных обстоятельства, свидетельствующие о реальном развитии научной школы Л.С. Выготского.

Первое обстоятельство связано с развертыванием на основе культурно-исторической теории адресных исследований в различных областях социальной практики. Об этом смотрите презентацию в одном из ближайших номеров журнала «Культурно-историческая психология», который был создан как информационная площадка для обсуждения результатов современных исследований на базе положений теорий Выготского – Леонтьева – Лурии. Отмечу, что в последнее время журнал «Культурно-историческая психология» включен в список журналов WOS, что свидетельствует о международном признании представленных результатов.

Второе обстоятельство касается подготовки исследователей социальной практики, способных работать в системе понятий культурно-исторической научной школы, прежде всего в области образования. Профессорами международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» нашего университета разработана и реализуется магистерская программа «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании». Эта программа отвечает на вопрос о том, какими компетенциями должен владеть исследователь, чтобы изучать процессы обучения и развития в разные периоды школьного детства, работать с проблемами и особенностями

детей, позитивно влиять на эти процессы. По сути дела, это – компетенции современного исследователя социальной практики.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 3. С. 145.
2. Выготский Л.С., Сахаров Л.С. Исследование образования понятий: методика двойной стимуляции // Хрестоматия по общей психологии. Выпуск III. Субъект познания – М., 1998.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов - М.: Педагогическое общество России, 2000. — 480 с.
4. Давыдов В.В. Доклад на Международной конференции «Культурно-исторический подход: развитие гуманитарных наук и образование» (сокращенная стенограмма выступления) // Последние выступления // М.: ПЦ «Эксперимент», с.30-35.
5. Пузырей А.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. М., 1986. С.117.
6. Рубцов В. В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.
7. Leontyev A.N. The Problem of Activity in Psychology. The Concept of Activity in Soviet Psychology. N.Y. 1981. P. 140-162.
8. Luria A.R.(1932).The Nature of Human Conflicts: or Emotion, Conflicts and Will. N.Y.; Liveright.
9. Rubtsov V.V. "Learning in children: organization and development of cooperative actions". N.Y., Nova Science Publishers, Inc, 1991.
10. Wertsch J.V. (Ed.) (1985) Culture, Communication and Vygotskian perspectives. Cambridge University Press.

### CULTURAL-HISTORICAL SCIENTIFIC SCHOOL: PROBLEMS THAT L.S.VYGOTSKY RAISED

© 2016

*V.V. Rubtsov*, Doctor of Psychology, professor, full member of the RAE,  
director of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, the rector of the  
Moscow Psychological and Pedagogical University,  
Moscow (Russia), rectorat@list.ru

**Abstract.** The article discusses the contents of the main principles of the cultural-historical scientific school, which were put forward by its founder Vygotsky, in the context of current requirements to psychological science and educational practices. It presents a comparative analysis of the concepts of social situation of development, zone of proximal development, social interaction, learning, organization of joint learning activities, and shows their controversial nature for consideration in the field of theoretical problems of modern psychology as well as the practical relevance of their content in today's teaching and learning environment.

**Keywords:** cultural-historical psychology; L.S.Vygotsky; V.V.Davydov; social situation; zone of proximal development; social interaction; learning; joint learning activities.

УДК 159.9.018

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ ПАРАЛЛЕЛЕЙ РАЗВИТИЯ  
НАУЧНОГО ТВОРЧЕСТВА И ШКОЛ  
Л.С.ВЫГОТСКОГО, Б.М.ТЕПЛОВА, Г.И.ЧЕЛПАНОВА**

© 2016

*И.Н.Семенов, доктор психологических наук,  
профессор кафедры общей и экспериментальной психологии  
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,  
Москва (Россия), i\_samenov@mail.ru*

**Аннотация.** Работа посвящена сравнительному историко-научному анализу научной деятельности трех выдающихся психологов российского человекознания – Л.С.Выготского, Б.М.Теплова, Г.И.Челпанова, – труды которых получили мировое признание. Отмечается, что их формирование как ученых происходило в период расцвета Серебряного века русской культуры в 1910-е гг., а профессиональная самореализация и основные «акме-достижения» осуществлялись в труднейшее послереволюционное время. Самоотверженные занятия наукой в этом противоречивом социокультурном контексте потребовали героических усилий исследователей в области психологии. Акцент в настоящем методологическом исследовании ставится на поиске того существенного содержания в их предметной деятельности, которое сближает ее концептуальную проработку в историко-психологическом масштабе развития человекознания. В связи с этим эксплицируется логика развития их научного творчества. В результате концептуально-методологического анализа выделяются и характеризуются различные магистральные параллели в развитии их научных исследований. Показано, что ведущей магистралью для эволюции творчества всех троих корифеев является движение их научных поисков от познавательного интереса к психологии искусства через изучение общепсихологической проблематики тех или иных психических процессов (восприятия, мышления, воображения и т.д.) к теоретико-экспериментальному исследованию различных аспектов функционирования, формирования и развития психики в пространстве природной и культурной среды. Методологическая разработка для осуществления этих исследований теоретических подходов и экспериментальных методов привела их авторов к созданию трех научных школ, которые стали ведущими в старейшем учреждении российского человекознания – московском Психологическом институте.

**Ключевые слова:** российская психология; Психологический институт; научное творчество; исследовательская деятельность; логика развития; научная школа; культурно-историческая теория; деятельностный подход; дифференциальная психофизиология; пространственное восприятие.

**Введение.** Творческий вклад в психологию Л.С.Выготского [9], Б.М.Теплова [25], Г.И.Челпанова [30-34] широко известен и получил мировое признание [14; 16]. Однако, помимо этих основных достижений, интерес вызывают их труды не только по общей психологии, но и менее известные – особенно, по методологии человекознания [3-5; 7; 26; 30-33] и психологии искусства [6; 8; 24; 27; 28]. Ибо они опосредуют постановку общепсихологических исследований и обобщение теоретических итогов. Проблему сравнительного историко-методологического анализа их научного творчества составляет экспликация того, что же общего имеется между этими тремя корифеями российской психологии, помимо таких известных, но тривиальных в истории человекознания данных о том, что все они выдающиеся психологи, создатели крупнейших научных школ и какое-то время – сотрудники старейшего в стране Психологического института (далее: ПИ РАО) и преподаватели психологии в Московском университете (далее: МГУ). Ведь в

предметном плане их ведущая научная деятельность весьма различна как по своим организационно-исследовательским формам, так и по предметному содержанию. Значение деятельности этих корифеев целесообразно рассмотреть на фоне и в контексте их взаимодействия с остальными научными школами ПИ РАО.

**1. Развитие научных школ Психологического института в первой половине XX столетия.** В ПИ РАО хронологически **первой** сформировалась **челпановская** научная школа экспериментальной психологии, созданная при МГУ основателем и первым директором (в 1912-1923) института, заведующим кафедрой философии МГУ Г.И.Челпановым. Он был известным философом, логиком, педагогом [33], а также энтузиастом развития эмпирической психологии [30] в противовес спиритуалистической [31; 32]. Он руководил этой школой вплоть до его увольнения из ПИ РАО в 1923 г. из-за обвинений в приверженности идеализму, т.е. по вненаучным – идеологическим – соображениям властей. Эту школу экспериментирования прошло большинство ведущих российских психологов первой половины и середины XX в. [14; 18; 19], которые стали формировать собственные научные школы (Н.Ф.Добрынин, С.В.Кравков, А.Р.Лурия, Н.А.Рыбников, А.А.Смирнов, П.А.Шеварев, Г.Г.Шпет, В.М.Экземплярский и др.).

В первой половине XX в. в ПИ РАО развивался ряд общепсихологических научных школ: реактологическая К.Н.Корнилова (в 1920-е гг.), педологическая А.Б.Залкинда и П.П.Блонского (1920-1936), психотехническая И.Н.Шпильрейна и С.Г.Геллерштейна (1920-1937), культурно-историческая Л.С.Выготского (1924-1934), психологии одаренности и искусства Б.М.Теплова (1938-1944), процессуально-деятельностная С.Л.Рубинштейна (1942-1948), структурно-деятельностная А.Н.Леонтьева (1944-1951), дифференциально-психофизиологическая Б.М.Теплова (1950-1965).

Приглашенный в ПИ РАО в 1924 г. К.Н.Корниловым молодой Л.С.Выготский (см. о нем [15]) стремился сначала представить интересовавшую его проблематику взаимодействия сознания и поведения в контексте реактологических и педологических идей. Однако, Л.С.Выготский (после посещения феноменолого-этнопсихологического семинара Г.Г.Шпета [14] и защиты в 1925 г. своей теоретической диссертации по «Психологии искусства» [8]) взял курс на разработку собственного культурно-исторического подхода к изучению развития и распада высших психических функций [9], развернув с учениками их исследование (Л.В.Занков, Б.В.Зейгарник, Н.А.Менчинская и др.). В этом с ним стали сотрудничать в ПИ РАО А.Р.Лурия и А.Н.Леонтьев. Их тройственный союз во главе с Л.С.Выготским стал основой для создания в ПИ РАО на рубеже 1920-1930-х гг. под его руководством **«культурно-исторической»** школы (Л.И.Божович, Л.С.Сахаров, Ж.И.Шиф и др.), исследования [3; 7; 9] которой послужили важной предпосылкой [21] изучения в дальнейшем в ПИ РАО и МГУ [14; 18; 19] психологии деятельности (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн).

С 1934 г. стала формироваться научная школа Б.М.Теплова: сначала на базе его «лаборатории психологии ощущений и восприятия», а затем с 1938 г. в созданной им «лаборатории психологии искусства». Здесь он развернул междисциплинарное (в т.ч. психофизиологическое и музыковедческое) изучение творческих процессов, подготовив ряд трудов [25; 27] и докторскую диссертацию по психологии музыкальных способностей, защищенную в 1940 г., изданную после войны [25] и переведенную на многие языки. В этой руководимой Б.М.Тепловым школе **психологии одаренности и искусства** вокруг него группировались энтузиасты психологии искусства и творчества, которые вели в ПИ РАО исследования музыкальных способностей и художественного образа (С.Н.Беляева-Экземплярская, Л.В.Благоннадежина, Н.Н.Волков, Н.С.Лейтес, О.И.Никифорова, П.М.Якобсон и др.). После войны другой ученик Г.И.Челпанова, автор книг по композиции живописи Н.Н.Волков стал руководить лабораторией психологии

искусства и творчества при кураторстве заместителем директора ПИ РАО Б.М.Тепловым [22; 27; 35].

Организовавший во время войны светомаскировку в столице и изучавший ум и волю полководца [25] Б.М. Теплов (см. о нем [12]), после «павловской сессии» АН СССР в 1950 г. обратился к изучению психологических проявлений основных свойств нервной системы [25; 26]. Разработанные им оригинальные методы позволили развернуть исследования индивидуальных различий, что привело к созданию в ПИ РАО и крупнейшей в стране научной школы **дифференциальной психофизиологии**. Его достижения послужили базой для исследований [14; 20; 21] с других теоретических позиций [1; 13] дифференциальной психологии творчества (Д.Б.Богоявленская, Я.А.Пономарев, Л.М.Попов, И.Н.Семенов и др.), акмеологии [11] выдающихся личностей (А.А.Бодалев, А.А.Деркач, И.Н.Семенов) и педагогической психологии способностей (Д.Б.Богоявленская, В.Н.Дружинин, Д.В.Ушаков, В.Д.Шадриков и др.).

Ученик С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева и Б.М.Теплова, крупный историк и теоретик психологии, создатель научной школы социальной психологии научного творчества М.Г.Ярошевский [35] выделил две основные научные школы в истории ПИ РАО как «отчем доме российской психологической науки», а именно – школы Л.С.Выготского и Б.М.Теплова. Однако, обе они возникли на базе первоначальной для ПИ РАО общепсихологической школы Г.И.Челпанова [14; 33], непосредственным учеником которого был Б.М.Теплов, а ученик известного критика Ю.И.Айхенвальда правовед, философ и филолог по образованию Л.С.Выготский (см. о нем [15]), поступив в 1924 г. в ПИ РАО, завершал свое формирование как психолог под влиянием взаимодействия с челпановскими учениками, транслировавшими культуру психологического исследования, в частности на семинаре Г.Г.Шпета, который разрабатывал феноменологию и этнопсихологию. Тем самым научные школы в ПИ РАО постоянно взаимодействовали.

**2.Логика развития творчества и научных школ Г.И.Челпанова, Л.С.Выготского, Б.М.Теплова.** По своему предметному содержанию их научное творчество весьма различно. Так, Г.И.Челпанов – при всем своем интересе к экспериментальному изучению всего многообразия психических явлений [30] – известен также фундаментальными исследованиями пространственного и художественного восприятия, умственных процессов и памяти [29; 34; 35]. Хотя Л.С.Выготский также изучал психологию развития и дефектологию распада всех высших психических функций, но доминировал его познавательный интерес к общепсихологическому исследованию взаимодействия мышления и речи [9]. Аналогично Б.М.Теплов теоретически анализировал и практически осваивал множество психических процессов [25], но доминировало его дифференциально-психофизиологическое исследование основных свойств нервной системы [26], а также развитие ума, способностей, одаренности и индивидуальных различий [25].

Однако в аксиологическом плане немаловажную роль играет то – имеющее методологическое значение – обстоятельство, что созданию этих вершинных «акме-вкладов» в психологическую науку предшествовало изучение их авторами в той или иной мере методологической проблематики человекознания и психологии искусства. Причем, интерес к этим междисциплинарным областям сохранялся ими в течение всей научной деятельности.

Так, Г.И.Челпанов, будучи не только психологом и педагогом по призванию, но логиком и философом по образованию [33], также изучал и разрабатывал в своих философских трудах проблемы этики и эстетики [28]. После увольнения из ПИ РАО он занимался в Государственной академии художественных наук (ГАХН) эстетико-психологическими проблемами творческого восприятия, в т.ч. произведений искусства.

Правовед, философ, филолог по образованию и театральный критик по юношеским интересам, Л.С.Выготский в фундаментальных трудах «Гамлет» и «Психология искусства» [8] начал разработку основополагающих концептуально-методологических проблем культурно-исторического подхода в человекознании. В дальнейших исследованиях [2; 6; 9] он постоянно обращался к анализу проблем искусствознания, психологии творчества и психолингвистики.

Служа в армии, Б.М.Теплов параллельно завершал в МГУ философско-психологическое образование, сотрудничал с ПИ РАО и учился в консерватории у Игумнова, теоретически и практически осваивая искусствознание. Это послужило междисциплинарной базой для изучения природы музыкальных способностей и проблемы одаренности. Перейдя к изучению индивидуальных различий, он их анализировал сначала среди музыкантов и полководцев, а потом – экспериментально исследовал на материале психологических проявлений свойств нервной системы. При обобщении же полученных данных Б.М.Теплов включал их также в социокультурный контекст психологии искусства и творчества.

В культурно-историческом плане также важен единый образовательный базис формирования творческой личности у Л.С.Выготского (1896-1934), Б.М. Теплова (1896-1965), Г.И.Челпанова (1862-1936) в эпоху Серебряного века русской культуры, когда осуществлялось становление российской психологии во взаимодействии с философией, естествознанием и искусствознанием [17]. Так, становление профессора философии Г.И.Челпанова как профессионального психолога происходило на рубеже XIX-XX столетий, т.е. осуществлялось вместе с интенсивным ростом русской культуры Серебряного века. Параллельно со своими философско-логическими штудиями, он стал целенаправленно заниматься психологическими исследованиями и планировать их развертывание в ПИ РАО, привлекая студентов-философов из МГУ.

Формирование же творческой личности и профессионализма Л.С.Выготского и Б.М.Теплова в качестве психологов происходило в период расцвета культуры Серебряного века на рубеже 1900-1920-х гг. В это время оба получили гимназическое и высшее образование, произошло их самоопределение относительно занятий именно психологией и началась профессиональная деятельность как ученых-психологов в ПИ РАО. Правда, завершение обоими профессионального образования в бурные военные и послереволюционные годы сопровождалось интенсивной практической работой: Л.С.Выготского – в качестве литературно-театрального критика и энтузиаста дефектологии [9, т. 5], а Б.М.Теплова – как прапорщика действующей армии и далее военного специалиста по светомаскировке [23].

В дальнейшем доминанта научного творчества всех троих приходилась на 1920-1930-е гг., т.е. на закат Серебряного века и одновременно – на послереволюционный энтузиазм. При всех издержках большевизма этот порыв к светлому будущему сопровождался раскрепощением энергетики масс и трансформацией творческого потенциала Серебряного века в импульс авангардизма в поиске новых форм культуры послереволюционных лет. Для Г.И.Челпанова (как директора созданного им в царской России института и дуалиста в онтологической трактовке предмета психологии) эта трансформация означала профессиональный остракизм – в виде увольнения с поста директора, размывания созданной им научной школы экспериментальной психологии, измены ряда его учеников (П.П.Блонский, К.Н.Корнилов и др.) и смены профиля исследовательской деятельности. Так, перейдя в ГАХН вместе с Г.Г.Шпетом (ставшим там ученым секретарем), Г.И.Челпанов, стал обобщать философско-методологические основы психологического познания в «Очерках психологии» (М. 1926), в трудах по марксизму [31; 32]. При этом он сосредоточился на проблемах психологии искусства,

возглавляя в ГАХН Комиссию по исследованию восприятия пространства и художественного творчества.

Напротив, начало и становление Л.С.Выготского и Б.М.Теплова, как психологов, пришлось на время послереволюционной социокультурной трансформации общества, открывшей новые горизонты для научно-психологической деятельности. В жесточайших условиях разрухи и голода они, сконцентрировав волю, сосредоточились на психологических исследованиях как прикладных, так и экспериментальных. Так, Б.М.Теплов, пройдя в семинарии Г.И.Челпанова школу психологического экспериментирования и основательную философско-методологическую подготовку (в т.ч. вместе с философствующими психологами П.П.Блонским, В.В.Зеньковским, А.Ф.Лосевым, Г.Г.Шпетом и др.), стал самостоятельно разрабатывать теоретические основы цветоведения в архитектуре [23] и методы светомаскировки в военном деле.

Аналогично, Л.С.Выготский после окончания в Москве университета вернулся в родной Гомель, где параллельно с общественной, национально-культурной и журналистской, театрально-критической деятельностью стал заниматься философско-эстетическими штудиями, а также психологическим самообразованием в области как фундаментальной общей психологии, так и прикладной педологии и дефектологии. Начав в науке с талантливой разработки в ПИ РАО проблем и методов изучения поведения и сознания [9], а также с обобщения достижений «Психологии искусства», он, болея туберкулезом, за какой-то десяток лет героически реализовал свой творческий потенциал, накопленный в период расцвета культуры Серебряного века в 1910-е гг. На его излёте на рубеже 1920-1930-х гг. Л.С.Выготский создал новое направление в человекознании – культурно-историческую психологию, с позиций которой вел изучение проблем развития психики, поведения, речи, высших психических функций (восприятия, памяти, мышления, воображения) [9], а также психологии различных видов творчества [2; 6].

Более благоприятной оказалась личная и профессиональная судьба Б.М.Теплова (см. [12]). Получив в эпоху Серебряного века блестящее гимназическое, музыкальное и философско-психологическое (в МГУ у Г.И.Челпанова) образование, он, служа в мировую войну прапорщиком, сразу же после революции влился в ряды Красной армии, откуда демобилизовался в чине комбрига лишь в 1933 г., чтобы окончательно сосредоточиться на научно-психологической деятельности. Сильная воля, целеустремленный характер позволили ему раскрыть свои таланты мыслителя, изобретателя, экспериментатора, музыканта, организатора, дипломата сначала на поприще научно-технического обеспечения военного дела, а затем – научной и организационной деятельности в области психологии. Своеобразие творчества Б.М.Теплова состоит в том, что его продуктивность характеризуется несколькими «акме-вкладами». Первыми из них являются его разработки по светомаскировке, исходя из достижений психологии восприятия. Второй вклад – междисциплинарная концепция природы музыкальных способностей и одаренности. Третий – по сути рефлексивно-акмеологическая концепция психологии ума и воли в процессе практического творчества полководцев. Четвертый – руководство психологической наукой в качестве заместителя директора ПИ РАО, заведующего кафедрой в МГУ и Академии общественных наук и главного редактора журнала «Вопросы психологии». Пятый – дифференциально-психофизиологическое учение о психологических проявлениях основных свойств нервной системы и природы индивидуальных различий.

Именно пятый «акме-вклад» послужил концептуально-методическим базисом для развертывания исследований индивидуальных различий, что привело к созданию Б.М.Тепловым в ПИ РАО лаборатории дифференциальной психологии и крупнейшей

научной школы в российской экспериментальной психофизиологии (В.Д.Небылицын, В.С.Мерлин, Э.А.Голубева, Н.С.Лейтес, В.М.Русалов и др.).

**3. Эвристичность методологии человекознания и психологии искусства во взаимодействии школ Л.С.Выготского, Б.М.Теплова, Г.И.Челпанова.** Своеобразным отголоском идей и потенциала Серебряного века явилось изучение ими проблематики способностей и художественного творчества, в чем проявилась эвристичность психологии искусства и методологии человекознания для продуктивного взаимодействия созданных ими научных школ. Ибо интерес к психологии искусства является одной из магистральных параллелей развития их научной деятельности.

Так, ученик Г.И.Челпанова по его семинариям в МГУ, Б.М.Теплов в 1920-1930-е гг. развил теорию своего учителя о психологии пространственного восприятия для решения военно-прикладных задач в целях обеспечения светомаскировки. После заведования с 1934 г. в ПИ РАО «лабораторией психологии ощущений и восприятия», он руководил с 1938 г. «лабораторией психологии искусства», где написал докторскую диссертацию «Психология музыкальных способностей» и начал готовить фундаментальные труды по психологии способностей и одаренности [25]. Под руководством Б.М.Теплова его соратник Н.Н.Волков (ставший с 1944 г. заведовать «лабораторией психологии искусства») начал вести изучение в 1940-1960-е гг. психологических проблем восприятия цвета, предметов, рисунков, картин, а также композиции в живописи. Эти фундаментальные исследования были обобщены Н.Н.Волковым в его «теории пространственных ходов» [27]. Позднее в 1970-е гг., отталкиваясь от учения Г.И.Челпанова о гносеологии и психологии восприятия пространства, А.И.Миракян [14] стал в ПИ РАО изучать ее теоретические проблемы с фундаментальных позиций создаваемой им трансцендентальной психологии познавательных процессов (см. [20]).

Еще одним отголоском культуры Серебряного века явилось изучение сначала в ПИ РАО, а затем в МГУ последователями школы Л.С.Выготского проблема развития психики и деятельности [14; 19; 21], а также междисциплинарной – психологии искусства, творчества и способностей. Серебряным веком русской культуры и философии был вскормлен и создатель школы экспериментальной психологии и основатель ПИРАО Г.И.Челпанов. Из этой школы вышли ведущие российские психологи середины XX в.. Ибо под руководством Г.И.Челпанова они сформировались как ученые-психологи на перекресте взаимодействия воспринятых им в школах В.Вундта и К.Штумпфа технологий психологического экспериментирования и методологии человекознания (А.И.Введенский, Н.Я.Грот, Н.Н.Ланге, Г.Г.Шпет и др.), возникших в культуре и гуманистике русского Серебряного века.

Важно подчеркнуть, что помимо общепсихологических, общепсихологических, логических и педагогических проблем [31-33], Г.И.Челпанов в течение всей своей научной деятельности разрабатывал методологические основы человекознания [30-32] и экспериментальной психологии, а также изучал в своих междисциплинарных трудах философско-эстетические [28] проблемы психологии искусства [35]. Так, одной из научных тем в плане экспериментального семинария Г.И.Челпанова при МГУ на 1914/1915гг. было руководимое А.Ф.Лосевым (ставшим в последствие крупнейшим российским философом-эстетиком XX в.) исследование проблемы «Об эстетической образности». Идеи Г.И.Челпанова по психологии искусства нашли свое воплощение в исследованиях его ученицы С.Н.Беляевой-Экземплярской (см. [22]), которая стала крупным специалистом в области психологии художественного творчества, как и ряд других его учеников и последователей (Н.Н.Волков, Н.И.Жинкин, Б.М.Теплов, Г.Г.Шпет, П.М.Якобсон и др.).

Работая с 1924 г. в руководимой его учеником В.М.Экземпляром физико-психологической лаборатории ГАХН, Г.И.Челпанов шесть лет возглавлял научную работу Комиссии по исследованию восприятия пространства и художественного творчества. Им были сделаны доклады на следующие темы: роль движений глаз в оценке красоты формы, психофизическое объяснение эстетического удовольствия, роль подсознательного в процессе творчества, проблемы и методы художественного творчества, проблема понимания чужой душевной жизни в искусстве, методика экспериментального изучения детского художественного восприятия, механизм творческой мысли и природа вдохновения, творчество в науке и искусстве. Все это нашло свое отражение в его статьях в сборниках ГАХН и в фундаментальном обобщающем труде 1926 г. «Очерки психологии».

Важно подчеркнуть, что обращение Г.И.Челпанова к экспериментальному изучению высших умственных процессов [29] заложило в российской психологии традицию [16] их исследования с разных теоретических позиций в научных школах: Л.С.Выготского на материале развития высших психических функций [9], А.Р.Лурия – исторического развития познавательных процессов, С.Л.Рубинштейна – логико-мыслительных процессов (К.А.Абульханова-Славская, Д.Б.Богоявленская, А.В.Брушлинский, А.М.Матюшкин, В.Н.Пушкин), А.Н.Леонтьева – решения творческих задач (Ю.Б.Гиппенрейтер, Я.А.Пономарев, О.К.Тихомиров), П.Я.Гальперина – формирования умственных действий [10], в частности, средств мыслительной деятельности [16; 21] и способов решения [19] творческих задач «на соображение» (В.Л.Данилова, И.И.Ильсов, И.П.Калошина, И.Н.Семенов, Б.Д.Эльконин) и т.д. Отметим, что в этом роль Г.И.Челпанова сопоставима с интенцией О.Кюльпе на изучение процессов мышления в руководимой им Вюрцбургской школе (см. об этом [15]).

Созданная Г.И.Челпановым научная школа развивалась в таких направлениях, как: философско-методологическая рефлексия теоретических проблем психологического познания (В.В.Зеньковский, В.П.Зубов, А.Ф.Лосев, Г.Г.Шпет), психофизиология (Н.И.Жинкин, К.Н.Корнилов, С.В.Кравков, Н.Н.Ладыгина-Котс, Б.М.Теплов), дифференциальная психология (В.М.Экземпляровский, А.А.Смирнов, Б.М.Теплов), педагогическая психология (П.П.Блонский, В.В.Зеньковский, Н.А.Рыбников, А.А.Смирнов), психология труда (П.А.Рудик, Б.М.Теплов, В.М.Экземпляровский), психология искусства (С.Н.Беляева-Экземпляровская, Н.Н.Волков, Н.И.Жинкин, А.Ф.Лосев, Б.М.Теплов, Г.Г.Шпет). Таким образом, фундаментальные философско-междисциплинарные труды Г.И.Челпанова послужили теоретико-экспериментальной основой для развития не только общей и прикладной психологической науки, но также психологии искусства и творчества.

**Заключение.** Итак, проведенная науковедческая рефлексия эволюции жизнедеятельности таких различных корифеев российской психологии, как Л.С.Выготский, Б.М.Теплов, Г.И.Челпанов, позволила эксплицировать логику развития их научного творчества и на этом фоне охарактеризовать в его развитии следующие основные общие параллели: 1) формирование амбициозно-творческой личности каждого из них в период подъема и расцвета русской культуры Серебряного века; 2) получение профессионального психологического образования, опосредованного как самообразованием, так и ассимиляцией достижений философии и искусства; 3) профессиональная деятельность посредством реализации творческого потенциала, накопленного в период хотя и заката, но под влиянием Серебряного века, а также в социокультурном контексте послереволюционного энтузиазма; 4) интерес к философско-мировоззренческим вопросам и поиски их конструктивного решения, опосредованного разработками методологических проблем психологического познания; 5) лидерское формирование собственной научной школы для реализации инновационной

исследовательской программы, нацеленной на теоретико-экспериментальное изучение фундаментальной проблематики переднего края развития психологической науки.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Алексеев Н.Г., Семенов И.Н., Умрихин В.В. Концептуально-методологический анализ дифференциально-психологических исследований психических состояний // Мысли о мыслях / под ред. В.В.Давыдова, И.С.Ладенко, И.Н.Семенова. Новосибирск: Экор, 1996. Т. 1. Ч. 2. С. 77-79.
- 2.Выготский Л.С. Современная психология и искусство // Советское искусство. 1927. № 8. С. 5-8; 1928. № 1. С.5-7.
- 3.Выготский Л.С. Бихевиоризм. Волюнтаризм. Воля и ее расстройства. Гениальность. Мышление // Большая медицинская энциклопедия. 1928. Т. 3. Столб. 483-486; Т. 5. Столб. 590-600; 1929. Т. 6. Столб. 588-589; Столб. 612-613; 1931. Т.19. Столб. 414-426.
4. Выготский Л.С. О некоторых методологических вопросах // Тезисы докладов в Институте научной педагогики при 2-м МГУ. М.: МГУ, 1929. С.73-74.
- 5.Выготский Л.С. (ред). Предмет и методы современной психологии. М.: Изд-во БЗО при педфаке 2-го МГУ. М.: МГУ, 1929. 191 с.
6. Выготский Л.С. Воображение и творчество в школьном возрасте. М.-Л.: ГИЗ. 1930. 80 с. (2-е изд.: М. Просвещение, 1967. 93 с.).
- 7.Выготский Л.С. О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка // Педология. 1930. № 5-6. С. 588-596.
- 8.Выготский Л.С. Психология искусства / общая ред. и комментарий В.В.Иванова, вступ. ст. А.Н.Леонтьева. М.: Искусство, 1965. 379 с.
- 9.Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. / Глав. ред. А.В.Запорожец. М.: Педагогика. 1982-1984.
- 10.Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии / под ред. Е.В.Шороховой. М.: Наука. 1966. С. 236-277.
11. Деркач А.А., Семенов И.Н., Балаева А.В. Рефлексивная акмеология творческой индивидуальности. М.: РАГС, 2005. 197 с.
- 12.Любимов С.Е., Семенов И.Н. Научная деятельность Б.М.Теплова и его концепция творчества полководца в процессе практического мышления // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2015. № 3. С. 9-51.
- 13.Пономарев Я.А., Богоявленская Д.Б., Семенов И.Н. и др. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. – М.: Наука, 1990. 222 с.
- 14.Рубцов В.В., Ярошевский М.Г.(ред.). Выдающиеся психологи Москвы. М.: ПИ РАО; МГППУ, 1997. 374 с.
- 15.Семенов И.Н. Бехтерев Владимир Михайлович. Блонский Павел Петрович. Выготский Лев Семенович. Вюрцбургская школа. Гениальность. Душа. Желание. Индивидуальность. Кюльпе. Освальд. // Большая советская энциклопедия. Т. 3. С. 288; Т. 3; Т.5. С. 521; Т. 5. С. 601-602; Т.6. С.241-242; Т.9; Т.10. С.188; Т.14.С.75. М.: СЭ. 1970-1973.
- 16.Семенов И.Н. Современная советская психология мышления: панорама фундаментальных достижений // Психологический журнал.1989. № 6. С.160-162.
- 17.Семенов И.Н. Экзистенциально-культуральная рефлексия во взаимодействии художественного и научного творчества в Серебряном веке // Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / под ред. Д.В.Ушакова. М.: Изд-во ИП РАН, 2011. С. 606-624.

- 18.Семенов И.Н. Этапы, методология и направления исследований рефлексии в Психологическом институте на Моховой // Мир психологии. 2012. № 4. С. 261-275.
- 19.Семенов И.Н. Кафедра общей психологии МГУ как колыбель университетского профессионального образования психологов и изучения рефлексии // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2012. № 5-6. С. 112-133.
- 20.Семенов И.Н. Методологические проблемы рефлексивной психологии самовосприятия индивидуальности // Мир психологии. 2013. № 1. С. 131-148.
- 21.Семенов И.Н. Системодеятельностная методология и рефлексивная психология мышления. М.: Ин-т развития им. Г.П.Щедровицкого, 2014. 280 с.
- 22.Серова О.Е. С.Н.Беляева-Экземплярская: развитие челпановского подхода к эксперименту в исследованиях восприятия музыки // Альманах научного архива Психологического института. М.: ПИ РАО – МГППУ, 2012. С. 204-216.
- 23.Теплов Б.М. Основы применения науки о цвете в архитектуре // Современная архитектура.1929. № 2. С. 82-86.
- 24.Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания // Советская педагогика. 1946. № 6. С. 92-112.
- 25.Теплов Б.М. Избранные психологические труды. В 2-х т. М.: Педагогика. 1985. Т.1. 329 с.; Т.2. 360 с.
- 26.Теплов Б.М. (ред.). Философские вопросы учения о высшей нервной деятельности. Ученые записки Академии общественных наук при ЦК КПСС. Вып.19. М.: 1954. 276 с.
- 27.Теплов Б.М., Волков Н.Н. (ред.). Вопросы психологии труда и искусства. Известия АПН РСФСР. Вып. 25. М.: АПН РСФСР. 1950. 236 с.
- 28.Челпанов Г.И. Философия Канта: Ч. 4. Эстетика и учение о целесообразности // Мир Божий. 1901. № 6. С.84-106.
- 29.Челпанов Г.И. Об экспериментальном исследовании высших умственных процессов // Вопросы философии и психологии. Кн. 96. М., 1909.
- 30.Челпанов Г.И. Об экспериментальном методе в психологии. М., 1913.
- 31.Челпанов Г.И. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. 6-е изд. М.-Пг.-Х., 1918.
- 32.Челпанов Г.И. Спинозизм и материализм. Итоги полемики о марксизме в психологии. М., 1927.
- 33.Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование. М. - Воронеж, 1999.
- 34.Челпанов Г.И. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. // Челпанов Г.И. Собр. Соч. В 6 т. / под ред. В.В.Рубцова. Т.1. Кн. 1: Представление пространства с точки зрения психологии. – 340 с. ; Кн. 2: Представление пространства с точки зрения гносеологии. – 356 с. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2011.
- 35.Челпановские чтения – 2005: Психология искусства (К 110-летию со дня рождения С.Н.Беляевой-Экземплярской). М.: БФ «Твердислов», 2005.
- 36.Ярошевский М.Г. Две научные школы в отчем доме психологов России // Вопросы психологии. 1999. №3. С. 8-12.

**METHODOLOGICAL REFLECTION ON THE PARALLELS  
OF DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC CREATIONS AND SCHOOLS  
BY L. S. VYGOTSKY, B. M. TEPLOV, G. I. CHELPANOV**

© 2016

*I.N.Semenov, Doctor in Psychology, Professor,  
Department of General and experimental Psychology*

**Abstract.** The article is devoted to comparative historical-scientific analysis of scientific activity of three eminent Russian psychologists – L. S. Vygotsky, B. M. Teplov, G. I. Chelpanov, – whose works received worldwide recognition. It is noted that they formed as scientists in the heyday of the Silver Age of Russian culture in the 1910s, and their professional self-realization and main «acme-achievements» date to the hard post-revolutionary period. Their selfless scientific studies in that controversial social-cultural context required heroic effort. The aim of this methodological research is to identify the essential content in their substantive activity, which juxtaposes its conceptual elaboration on the historical and psychological scale of psychological development. Thereby the logic of development of their scientific creation is explicated. As a result of conceptual-methodological analysis it is possible to identify and describe different backbone parallels in the development of their studies. It is shown that the main way of creative evolution of the three coryphaei was movement of their scientific research from the cognitive interest in psychology of art through the study of general psychological problems of mental processes (perception, thinking, imagination, etc.) to theoretical and experimental research on various aspects of functioning, formation and development of the human psyche in natural and cultural environment. Methodological elaboration on theoretical approaches and experimental methods for the implementation of those studies led their authors to creation of three scientific schools, which became leading in the oldest scientific institution of Russian psychology – Psychological Institute of Russian Academy of Education.

**Keywords:** Russian psychology; Psychological Institute; scientific creation; research activity; logic of development; scientific school; cultural-historical theory; activity approach; differential psychophysiology; spatial perception.

УДК 159.9.01; 159.9.07

**СОВРЕМЕННЫЕ ОБЩЕМЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ  
В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ УЧЕНИИ Г.И.ЧЕЛПАНОВА**

**к 120-летию создания научного труда**

**«Представление пространства с точки зрения психологии»**

© 2016

*О.Е.Серова, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник группы истории отечественной психологии «Научный архив»,  
ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»,  
Москва (Россия), [s\\_olga953@mail.ru](mailto:s_olga953@mail.ru)*

**Аннотация.** Предпринят научный анализ основных положений фундаментального научного труда Г.И.Челпанова «Проблема восприятия пространства», в котором, по мнению автора статьи, ученым была сформулирована психологическая концепция восприятия пространства как живого, становящегося явления, творческого акта воссоздания в психологическом образе бесконечности и единства абсолютного бытия, разработана теоретико-методологическая база учения трансцендентального реализма и заложен потенциал полномасштабного развития психологии как научной дисциплины, охватывающей весь спектр исследовательских возможностей для изучения реалий метафизического единства личности. Установлен прогностический характер его учения, предвосхитившего направление вектора развития мировой научной психологии. Выявлено соответствие тенденций челпановского подхода к научной психологии методологическим

тенденциям современного постнеклассического научного мышления и преемственность познавательных интерпретаций с принципами интеллектуальной традиции отечественной православной культуры.

**Ключевые слова:** восприятие пространства; априорность; субъективное сознание; психический опыт; идеал-реализм; постнеклассическая рациональность.

Юбилейные и памятные даты заставляют нас с особым вниманием обратиться к определенным событиям в истории науки и в результате часто становятся катализаторами возникновения нового понимания, казалось бы, давно известных фактов. 120 лет назад была опубликована первая часть двухтомного научного труда Г.И.Челпанова, посвященного всестороннему исследованию восприятия пространства. Для молодого поколения психологов того времени он стал образцом разработки фундаментальных философских проблем психологии, продемонстрировавшим «ясное понимание абстрактных проблем и талант тонкого психолога-экспериментатора» его автора [20, с.11]. В контексте современных методологических, социокультурных и образовательных запросов научной психологии открываются новые перспективы подхода Челпанова к многообразию научно-психологических исследований как единого проблемного поля науки о духе и того укорененного в отечественной культуре философско-идеалистического основания, на котором сформировалась в конце XIX – начале XX века самобытная научно-психологическая школа, вдохновителем и организатором которой он был.

Изучение научного наследия *Геorgia Ивановича Челпанова (1862–1936)* до недавнего времени составляло непростую проблему для историков отечественной психологии, ведь результаты его исследовательского новаторства лишь в некоторой своей части подпадали под узко ориентированное представление о «научности», заимствованное советской психологией из естествознания. Потому научному рассмотрению подлежали его деятельность как создателя экспериментальной психологии в России и его заслуги как выдающегося организатора и педагога. Всесторонний анализ и адекватная оценка научного вклада ученого стали возможны в актуальных условиях оформления эпистемологии нового «диалогического» типа: 1) с возрождением гуманитарного статуса научной психологии, 2) возвращением в психологию метафизических категорий, 4) включением в контекст собственно научного рассмотрения социокультурных факторов в качестве базисных, 3) генерализацией профессионального интереса психологов в области нравственно-психологических проблем, 5) направленностью на изучение целостных проявлений психики человека как субъекта бытия, 6) осознанием междисциплинарности исследований как необходимого условия их эффективности и др.[22, с. 329-330].

Фундаментальный труд «Проблема восприятия пространства» был создан Челпановым на рубеже XIX и XX веков, в начальный период становления научной психологии, когда господствовало мнение, что «не может быть дисциплин, претендующих на респектабельность, и при этом не являющихся естественнонаучными» [14, с. 36]. Нарастание во внутри научном плане методологического кризиса было приостановлено за счет изобретения теоретической уловки – введения и активного использования метода «формальной комбинаторики», позволяющего устанавливать механические связи между изучаемыми явлениями. И в психологии «постоянная связь между теориями происхождения представления пространства и априорности пространства произвела то, что стали смешивать понятия априорности в смысле теории познания с априорностью в смысле психологии. Гельмгольц, напр., и другие физиологи сближали понятие априорности у Канта с нативизмом современной психофизиологии, признающим врожденность пространства» [26, с. 55]. Подобная трактовка закрепилась в качестве общепринятой и в скором времени стала восприниматься как «традиционная», несмотря

на существование ряда критических учений, авторы которых (Г. Коген, А. Риль, Ф. Паульсен, А. И. Введенский, В. П. Преображенский и др.) обоснованно указывали на непсихологические основания кантовской теории пространства.

Замысел научного пересмотра господствующей в обществе интерпретации кантовской теории пространства возник у Г.И.Челпанова в 1884 г. и получил свое оформление в докладе «Учение о пространстве у Канта и в современной психофизиологии», представленном на обсуждение студенческой аудитории Императорского Новороссийского университета [26, с. 62]. Так Челпановым был сделан первый самостоятельный шаг на научном поприще в направлении разработки темы будущей диссертации. Затем эта тема отчетливо прозвучала в его вступительной лекции 1892 года, прочитанной в Киеве на историко-филологическом факультете Университета св. Владимира [25], и в систематических циклах учебных лекций по психологии и этике для студентов Киевского и Московского университетов. Вместе с целым рядом вопросов, связанных с ее постановкой, проблема восприятия пространства обсуждалась в ходе методологических дискуссий на заседаниях Психологической семинарии и составила содержание научных публикаций Челпанова<sup>11</sup>. Интерес к ней ученый сохранял всю жизнь. Так, в Государственной академии художественных наук – его последнем официальном месте работы (1921–1930 гг.) – Георгий Иванович в течение шести лет возглавлял научную деятельность Комиссии по исследованию восприятия пространства и художественного творчества.

Научно-теоретическая работа «Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. I. Представление пространства с точки зрения психологии»<sup>12</sup>, первая публикация которой состоялась в Киеве в 1896 г., была успешно защищена Челпановым в качестве диссертационного исследования на соискание степени магистра 25 октября 1896 г. на историко-филологическом факультете Московского Императорского университета (оппонировали на защите Н. Я. Грот и Л. М. Лопатин). Позиция Челпанова на ряд ключевых теоретико-познавательных положений, по мнению, высказанному, в частности, Н.Я.Гротом<sup>13</sup> и В. Ф. Саводником<sup>14</sup>, требовала уточнения. И в максимально проработанном виде она нашла свое отражение в

---

<sup>11</sup> См., напр.: Глазомер и иллюзии зрения // Вопросы философии и психологии. 1893. Кн. 17. С. 45–54; Кн. 18. С. 1–13; Очерки по психологии слепых // Мир Божий. 1894. № 1. С. 34–53; № 2. С. 105–121; О природе времени // Вопросы философии и психологии. 1893. Кн. 19. С. 36–54; Обзор новейшей литературы по вопросу о восприятии пространства. 1895–1898. Киев, 1898.; О природе геометрических аксиом. Обзор новейшей литературы по теории познания. Киев, 1899.; Обзор новейшей литературы по теории познания (учение об априорности числа, пространства, времени и причинности). Киев, 1900.; Обзор литературы о трансцендентальной эстетике Канта (1870-1900). Киев, 1900.; Об априорных элементах познания (понятие числа) // Вопросы философии и психологии. 1901. Кн. 59. С. 529–559; Об априорных элементах познания (Понятие времени, причинности, пространства) // Вопросы философии и психологии. 1901. Кн. 60. С. 699–747; Философия Канта: 1. Теоретическая философия. 2. Теоретическая философия. 3. Моральная философия. 4. Эстетика и учение о целесообразности // Мир Божий. 1901. № 3. С. 1–23; № 4. С. 165–187; № 5. С. 55–80; № 6. С. 84–106; Обзор литературы по теории познания (имманентная философия) // Университетские Известия. 1902. № 7. С. 43–81; Негеометрия и ее значение для теории познания // Вопросы философии и психологии. 1902. Кн. 62. С. 934–953; Кн. 63. С. 1137–1157; Кн. 64. С. 1221–1247; Кн. 65. С. 1379–1408; Обзор литературы по теории познания (имманентная философия) // Труды Психологической Семинарии при Университете Св. Владимира: Философские исследования, обозрения и проч. Киев, 1904. Т. 1. Вып. 1. С. 1–39; другие работы.

<sup>12</sup> Челпанов Г. И. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. I. Представление пространства с точки зрения психологии. Киев: тип. т-ва И. Н. Кушнерева, 1896.

<sup>13</sup> Грот Н. Я. (рец.). Г. И. Челпанов. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. I. Представление о пространстве с точки зрения психологии. Киев, 1896 // Вопросы философии и психологии. 1896. Кн. 5 (35). Ноябрь–декабрь. С. 651–656.

<sup>14</sup> Саводник В. Ф. Несколько замечаний по поводу книги г. Челпанова «Проблема восприятия пространства» // Вопросы философии и психологии. 1896. Кн. 35. Ноябрь–декабрь. С. 641–650.

труде 1904 г. «Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. II. Представление пространства с точки зрения гносеологии»<sup>15</sup>, который был представлен автором в качестве диссертационного исследования на соискание степени доктора философии. 21 марта 1904 г. работа была защищена в Киевском Императорском Университете св. Владимира при официальном оппонировании Е. Н. Трубецким и проф. А. Н. Гиляровым.

Основной целью многолетнего научного исследования Челпанова было определение методологических условий, приводящих к правильной постановке и адекватному решению проблемы восприятия пространства, обладающей статусом одной из основополагающих философско-психологических проблем в истории человеческого познания. На рубеже XIX – XX веков в период начала формирования научной психологии и поиска ею теоретических оснований для разработки собственной методологической модели вышеуказанная научная цель носила стратегический характер.

Выбор Челпановым формы *теоретико-методологического* исследования стал результатом последовательной реализации принципов того понимания, которым руководствовался ученый в вопросе определения отношений между общей и экспериментальной психологией. Несмотря на важность экспериментального метода, – подчеркивал он – результаты его применения не могут служить надежным материалом для построения общепсихологических принципов, но множество психолого-теоретических вопросов нуждается во всестороннем пересмотре с тем, «чтобы правильная постановка их давала бы возможность поставить новые задачи, именно для экспериментов» [25, с. 61–62]. Тема, поднятая в диссертации, предполагала тот уровень философского обобщения, которому, по выводам Челпанова, не мог соответствовать никакой уровень экспериментальной проверки.

В рамках основного направления исследования особое значение, по мысли Г.И.Челпанова, приобретало требование дифференциации его *предметного* содержания, целиком зависимого от специфики той философской области – гносеологической или психологической – в контексте которой исследователь предполагал рассматривать выдвинутую проблему. Так, в контексте гносеологии на место предмета научного изучения заступал вопрос о природе пространства (объективной действительности понятия пространства), в аспекте психологии – вопрос о генезисе представления пространства.

Своеобразие ракурса постановки известной проблемы и определения основных задач научного анализа основывалось на отчетливом понимании автором диссертации всей сложности системы взаимоотношений разноуровневых элементов, составляющих содержание междисциплинарного контекста исследования. «Выяснить существование априорных элементов в познании, – писал он, – мне казалось возможным только в том случае, если мы выясним все вопросы, которые теснейшим образом связаны с вопросом о врожденности, и психологический вопрос о генезисе представления пространства <...> чтобы затем подробно указать на взаимное отношение между гносеологической и психологической точками зрения» [27, с.13]. Челпанов считал, что наличие самостоятельных дисциплинарно обусловленных научных целей и методов исследования «не мешает тому, чтобы задачи теории познания могли войти в состав психологии, понимаемой в самом широком смысле слова», и органичное их переплетение стало одной из отличительных характеристик его подхода.

В едином научно-информативном поле исследования специфика двухвекторного подхода к проблеме, определившего конкретные задачи для анализа многоуровневых содержательных рядов, нашла отражение в многокомпонентной структуре

---

<sup>15</sup>Челпанов Г. И. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. II. Представление пространства с точки зрения гносеологии. Киев: тип. т-ва И. Н. Кушнерева, 1904.

диссертационного труда. В первой части – «Представление пространства с точки зрения психологии» – Челпановым был осуществлен критический анализ обширной психологической эмпирики, представленной в трудах А. Бэна, В. Вундта, У. Гамильтона, И. Ф. Гербарта, Э. Геринга, У. Джемса, Э. Канта, О. Кюльпе, Т. Липпса, Р. Г. Лотце, Д. Милля, А. Рилля, Г. Спенсера, Дж. Уорда, К. Штумпфа и др., направленный на стратификацию этого научного материала в целях решения конкретных задач исследования, рассмотрена функциональная специфика разномодальных перцептивных составляющих генезиса представления пространства, сформулированы положения авторской модели представления пространства – его производности / непроизводности и структурных особенностей. Во второй части исследования – «Представление пространства с точки зрения гносеологии» – в центр критического анализа было выдвинуто понятие априорности в его антиномии к понятию эмпиризма, проведено общетеоретическое и специфицированное в аспектах гносеологии и психологии рассмотрение проблемы априорности / врожденности, рассмотрены вопросы об априорных элементах познания (категориях мышления, понятиях числа, времени, причинности), о природе генезиса геометрических аксиом и объективности понятия пространства.

Челпанов указал на теорию Э. Канта как на конкретный источник философских посылок своего труда. Но психологическое мышление Челпанова вскрыло созидательный характер кантовских идей именно для психологии. Аутентичное прочтение теории чувственного познания Канта, позволило ученому спроецировать ее смыслы на уровень фундаментальных проблем психологической науки и определить одну из основных задач ее исследований – изучение генезиса пространственного восприятия. Кантовская теория во многом сыграла роль категориальной сетки для определения основных соотношений в пространстве и времени психологического анализа выдвинутой проблемы.

Фундаментальность для психологии изучаемой проблемы обусловлена тем, что пространство, по Челпанову, есть один из трех объективных по своей природе моментов единого содержания ощущения, таких как качество, интенсивность, протяженность.

Ее *психологический* аспект, по мнению Челпанова, был сформирован пересечением двух вопросов – о происхождении (производности/ непроизводности) и процессуальности восприятия пространства. Теоретическая модель, предложенная Челпановым, выступила итогом проведенного им критического анализа всех существующих на время исследования научных теорий, рассматривающих эту проблему. В ходе аналитического изучения он развел гипотетические утверждения, характерные для каждой из них, по признаку специфичности их базового положения и классифицировал сами теории, с одной стороны, как теории *непроизводности*, или теории нативизма (Гамильтон, Геринг, Штумпф, Джемс) и – с другой – как теории *производности*, т. е. эмпирические или генетические. Далее Г.И.Челпанов систематизировал теории второго класса по *типу* объединения психических элементов, в котором ее автор усматривал основание механизма образования представления пространства: теории ассоциации (Бэн, Милль, Спенсер); локальных знаков (Лотце, Липпс); синтеза (Вундт); слияния (Гербарт, Фолькман) и априорности (Кант).

Используя весь объем информационного материала, привлеченного к рассмотрению, и доказательно приводя все «за» и «против» Челпанову удалось выявить когнитивный смысл каждой теории и указать ее особое место в качестве самостоятельного элемента общей объяснительной системы. В процессе анализа были, например, 1) сопоставлены и разведены понятия непроизводности как имеющего *психологический* смысл и врожденности, подразумевающего врожденность именно *физиологических механизмов*, 2) выявлена функциональная двойственность понятия априорности, под которой в контексте психологии понимаются существующие до чувственного опыта

способности к упорядочиванию, анализу, синтезу и др. (психологическая априорность), а в контексте гносеологии – *логическое содержание* сознания (гносеологическая априорность), 3) доказана самостоятельность сосуществования учения об априорности и новейшей эволюционной теории ввиду *разнородности* их методологических оснований: очевидность значимости наследственной передачи результатов опыта, на которую опирались приверженцы эволюционной идеи, логически не является антиномией выводам Канта и не устраняет его теорию познания, как это утверждали сторонники новейших научных веяний на рубеже XX столетия.

Челпановым была доказана несостоятельность теорий производности представления пространства, конкретнее – плоскостной протяженности как его сущностного свойства<sup>16</sup>: оно первоначально и непосредственно, или *непроизводно*, т. е. не является результатом психической переработки (ассоциаций, синтеза и проч.). Представление пространства начинается с «неопределенного сознания протяженности», некоего стабильного и недифференцированного перцептивного состояния, возникающего в результате обширной чувственной стимуляции («массивность или объемистость ощущения»), в котором «нет ничего такого, что представлялось бы субъективным, внутренним в отличие от чего-либо внешнего, объективного» [27, с. 16]. Челпанов называет его даже не представлением, а неопределенным содержанием сознания<sup>17</sup>.

Но первоначальная константность синкретичного образа, связанная с универсальностью формального ограничения по существу, предполагала процесс внутреннего развития. В силу имманентного динамизма оно проявлялось как становящийся переход от своей недифференцированной формы к развитому сознательному представлению, раскрывающемуся в актах самосознания посредством рефлексии над первоначально воспринятым психическим материалом. И если «глаз наш первоначально воспринимает пространственно» и «общее пространственное поле составляет первоначальный предмет нашего восприятия», то «только подразделение, упорядочение отдельных элементов составляет предмет опыта» [26, с. 179]. Развитая форма – это воссоздание в конкретизированном и отчетливом образе первоначальной неопределенности содержания пространственного восприятия.

Развитая форма представления пространства содержала в себе как свои осознанные (в разной степени на разных этапах) элементы множественности, порядка, отношения: «первоначально мы воспринимаем протяженность, в которой мы никаких частей не сознаем, но что эти части на самом деле существуют, указывает то обстоятельство, что чем большая площадь возбуждается, тем более объемистым кажется само ощущение» [26, с. 166-167]. Однако эти элементы даже исходно нельзя назвать «бессознательными» в современном смысле этого слова, скорее – до-рефлексивными. По Челпанову, психология по определению имеет дело только с материалом, который получил форму психологического явления, т. е. принадлежит сознанию, хотя может быть и «не замечаем» им, но как факт сознания всегда обладает потенциалом своего проявления. Потому недифференцируемая на начальной стадии пространственного восприятия «незамечаемая» часть во взаимосвязи его элементов, тем не менее, является его активной, действующей частью.

Однако собственно плоскостная протяженность (ее существенный признак – внеположность) сама по себе не может оказывать дифференцирующего воздействия на сознание (психологическая нерасчлененность), соответственно этим свойством обладают

---

<sup>16</sup> «Под плоскостной протяженностью, писал Г. И. Челпанов – ...следует понимать свойство “внеположности пространства”, т. е. другими словами, именно то, что ощущения в пространственном восприятии могут располагаться одно вне другого. Это последнее я собственно и считаю непроизводным» [24, с. 19].

<sup>17</sup> В данном случае можно применить к психическим явлениям такого плана определение А.С.Хомякова: это «я, но не от меня» [24, с. 279]. Здесь и далее в цитате курсив Хомякова. – О.С.

ее части, приобретающие индивидуальные признаки в сознании вследствие различия отношений, которые устанавливаются в их порядке<sup>18</sup>. Референты «отличительного» в целостном континууме представления были названы *локальными знаками* (Лотце, Гельмгольц, Джемс, Вундт, Крис, Ауэрбах, Кюльпе). «Под локальными знаками, – пояснял свою позицию Челпанов, – я понимаю следующее. Каждое место кожи или сетчатки обладает способностью производить специфические ощущения, которые и индивидуализируют впечатления, воздействующие на то или другое место. Совокупность этих ощущений, входящих в соотношение друг с другом, составляет комплекс, который собственно и есть локальный знак» [26, с. 328]. Закрепляя за локальными знаками роль референта *места* ощущения в порядке других ощущений, Челпанову впервые удалось обосновать понимание их индивидуализирующей ощущения функции, не прибегая к использованию непространственных элементов (ср.: Гельмгольц – интенсивность; Вундт – качество; Ауэрбах, Крис – энергия и пр.).

К *психологическим условиям* определения пространственного порядка ощущений Челпанов в первую очередь относил способность нашего мышления к логическим операциям со стимульным материалом, его анализу и синтезу, и способность нашего внимания одновременно удерживать в своем поле множества стимулов (осознаваемых отчетливо и ясно). К *физиологическим условиям* активации пространственного восприятия – особенности анатомо-физиологической организации воспринимающих систем: а) плоскостное расположение сенсорно-перцептивных элементов, принадлежащих определенному органу; б) способность каждого из них к специфическому возбуждению; в) способность их к одновременному возбуждению разномодальными стимулами, но г) при сохранении индивидуальной специфичности своих реакций. По выводам Челпанова, этим требованиям отвечала организация только зрительного и осязательного аппаратов человека, которые он и считал «истинно пространственно-воспринимающими органами». Постоянство совместного возбуждения группы определенных элементов пространственного поля, выявленное Челпановым как физиологическое условие способности локализации объектов в пространстве, позволило ему прийти к выводу об автоматизме ассоциативной взаимосвязи, существующей между локальными знаками.

Однако, задаваясь вопросом причинности, ученый подчеркивал вторичность физиологических факторов в процессе образования пространственного представления, поскольку «вообще способность и стремление ощущений располагаться в пространственном, временном или каком-либо ином порядке... должна быть признана первоначальной и присущей духу, подобно функции единства и т. п.». Методы научно-психологического исследования, по его убеждению, были применимы только к изучению «условий, при которых дух бывает побуждаем к подобного рода действию» [26, с. 184]. Потому большое место в первой части его работы было отведено рассмотрению функциональной роли различных систем перцептивно-сенсорного комплекса человека в процессе формирования образа пространства.

Сложность процесса внутренних интеракций была продемонстрирована на примере восприятия «глубины», которая, по выводам Челпанова, не является первичным содержанием сознания (качеством), как представление плоскостной протяженности, и носит производный от него характер (умозаключение). При этом он не утверждал, что в первоначальном сознании восприятие третьего измерения отсутствует: оно пребывает в нем в совершенно неразвитом виде и требует длительного процесса развития, смысл которого заключается в актах переструктуризации опыта представления плоскостной протяженности. В отличие от последней восприятие глубины не имеет собственной физиологической основы. Ведущая, но скрытая для самосознания, роль в реконструкции

---

<sup>18</sup> Психологическое значение термина «порядок», по Г.И.Челпанову, это «совместное существование в содержании мысли известных элементов» [26, с.176].

ее развитой формы принадлежит представлениям величины, т. е. двигательнo-осязательному опыту. Непосредственно осознаваемая активность в этом процессе зрительных ощущений выполняет по отношению к нему лишь знаковую функцию: бинокулярная диспарация, конвергенция, аккомодация – только вспомогательные условия, *знаки* для фиксации той или иной глубины, *не обладающие свойством ее определения*. «Главный опытный мотив», принадлежащий двигательнo-осязательной сфере и определяющий модификацию недифференцированного образа первоначально воспринятой плоскостной протяженности – изменение расположения ее элементов в направлении центра, лежащего вовне. Челпанов утверждал, что *«психологически третьего измерения не существует»*, так как оно может быть сведено к протяженности в два измерения [27, с. 18].

Признание непроизводности представления пространства находилось в связи со статусом объективности / субъективности психического опыта. Как уже было отмечено выше, «субъективное сознание, сознающее себя как субъективное, ограниченное нашим *я*, первоначально не существует» [27, с. 200], так же, как первоначально не существует и объективного сознания, поскольку первоначально некое *до-самосознающее* состояние. Челпанов, считая, что приложение определений объективного / субъективного к фактам внутренней жизни носит только приблизительный характер, устанавливает факт *соотносительности* этих понятий, ведь свое собственное существование *я* <sup>19</sup> сознает только относительно чего-то, чье существование оно ощущает. Любое ощущение можно отнести к чему-то внешнему, т.е. – независящему от ощущающего существа. Только при условии дифференциации всего содержания душевной жизни на субъект и объект сознание может представить одно ощущение субъективным, другое объективным. Такая дифференциация происходит в акте восприятия пространства и связана с локализацией воспринятых элементов в разных пространственных рядах, а именно: в пределах нашего *я* или вне его пределов.

Обсуждая проблему объективного значения наших субъективных построений, Челпанов поднял вопрос о трансцендентном основании психологического образа пространства. «Вопрос этот может быть решен в том случае, если мы пространство сравним с чувственными качествами. О чувственных качествах мы должны сказать, что они являются символами некоторых реальностей, отличных от них по своему содержанию: цвет, например, есть символ для волнообразных колебаний эфира и т. п. Не можем ли мы и относительно пространственного качества сказать, что оно есть символ для отличной от него реальности вследствие того, что оно так же есть предмет ощущения, как цвет, звук и т. п.» [26, с. 289]. В контексте идей Челпанова, представление пространства обусловлено не только свойствами нашего сознания, но и некой «основой», выступающей объективным коррелятом нашего представления о пространстве. Вопрос о конкретных свойствах этой основы, как полагал исследователь, превышает возможности простой гносеологии и требует привлечения метафизических построений, направленных на выяснение отношений между духом и материей, между субъектом и объектом. Он высказал допущение, что эта объективная основа может являться не пространством, а только его аналогом. Однако то, что для восприятия пространства так же, как и для восприятия чувственных предметов, имеются определенные психофизиологические условия – такие, как специфически организованные анатомо-физиологический и психологический аппарат – служило неоспоримым аргументом в пользу утверждения объективности существования этой основы.

Признание независимой реальности, доступной для познания человека только в адаптированном его сознанием виде, обусловило существо научной позиции

---

<sup>19</sup> Ср. определение А.С. Хомякова: «*я и от меня*» [24, с. 275]. – О.С.

Г.И.Челпанова, которой он дал определение «*идеал-реализм*», или, по уточненному замечанию В.В.Зеньковского, это – *трансцендентальный реализм* [10, с. 235].

Следствием вывода об объективном корреляте представления пространства явилась теоретическая дифференциация основного понятия. Челпанов выделил два вида априорности: «во-первых, априорность психологическую, именно внеположенность пространства, которая из внешнего опыта получена быть не может, но которая составляет функцию самого сознания»; «во-вторых, априорность гносеологическую, так как пространство представляет собой известное понятие, которое составляет необходимое предположение или предпосылку внешнего восприятия, или опыта» [27, с. 202]<sup>20</sup>.

По Челпанову, априорные элементы нашего сознания не являются извне привнесенными конструктами или архетипами, детерминирующими жестко определенное содержание образов. Постоянные формы сознания и законы его познавательной деятельности сами создаются творчеством нашего духа. Опираясь на их постоянство, строятся априорные суждения, обладающие свойствами всеобщности, необходимости и аподиктической достоверности, или те идеальные элементы сознания, которым нет соответствий в предметно-чувственном мире, и которые выступают по отношению к нему как *постулаты*, содержащие в себе «требования, чтобы известные положения, фактически непредставимые, осуществлялись в действительности» [27, с. 297].

К ним относятся, например, постулат причинности и тождества. Реальность существования постулатов обретает доказательность только с позиций априоризма, ведь связанная с ними *идеализация* действительности входит в противоречие с предельным понятием эмпиризма о познании как *копии* действительности. Нигде в действительности мы им прямого соответствия не можем быть найдено. Опыт и внешний и внутренний предоставляет человеку данные не о тождественности, а об индивидуальном существовании явлений, о временном предшествовании явлений друг другу, но не о том, что одно явление существует как причина другого.

Особенность идеалов в том, подчеркивает Г.И.Челпанов, что логическое познание их не достигает, что им соответствует только одна познавательная способность – вера. Идеал – это всегда *веруемое* знание, а потому «мы творим наше познание при помощи форм нашей мысли и верим, что ему в действительности соответствует мир, который нами создан» [27, с. 300].

Естествознание и его методология, за которым закрепилось представление о науке в собственном значении этого слова, целиком основаны на вышеназванных принципах, то есть на логически недоказуемом, т.е. веруемом знании. Вообще фундаментальный постулат любой науки не может быть доказан в рамках логики той науки, которая из него развивается. Следовательно, вся наша наука основана на вере [27, с. 299]. Потому предметом гносеологии, утверждал Челпанов, является именно объяснение условий, в которых осуществляется познание.

В качестве этих условий выступают априорные элементы в нашем сознании, созданные самостоятельным творчеством духа как результаты известного ряда психических переживаний, инструментом проявления вовне которых служат органы чувств.

Нельзя сказать, чтобы современники Челпанова, авторы критических отзывов на его работу – проф. Н. Я. Грот, В. Ф. Саводник, проф. А. Н. Гиляров<sup>21</sup> – остались

---

<sup>20</sup> Что относится и к понятиям пространственных элементов, таким как линия, точка и т.п., к понятию причинности и числа, которые являются абстракциями и уже в этом качестве привносятся во внешний опыт. «Челпанов... с большой убедительностью показал, что только априористическая теория удовлетворительно объясняет происхождение геометрических форм» (В.В.Зеньковский) [11, с. 270].

<sup>21</sup> Особенно показателен в этом отношении диалог, развернувшийся между профессором Челпановым и профессором Гиляровым, до настоящего времени остающийся важнейшим историко-психологическим

равнодушны к его основной психолого-методологической идее, но они и не проявили достаточного желания углубляться в своеобразие задачи и методологического подхода Челпанова, тем самым, как оказалось, надолго заложив инерцию достаточно поверхностного отношения к его работам и оценки их с позиций соответствия/несоответствия «современному научному запросу». Вследствие этого в дальнейшем «кто только не обвинял Г.И. Челпанова за эклектику, отсутствие собственной точки зрения, логические ошибки и соглашательство!» [6, с. 53].

Изгнание Г.И. Челпанова в 1923 г. из Психологического института и Московского университета было и остается трагическим фактом истории отечественной психологии. Однако историко-психологический анализ позволяет утверждать, что челпановские идеи всегда пребывали (и пребывают, как это будет показано ниже) в ее логико-научном пространстве и времени.

В 1920–1930-ых гг. теоретико-методологическое исследование Челпанова оказалось востребованным для решения задач *прикладной психологии*. В это время со стороны РККА научной психологии поступил заказ на исследования в области восприятия, в результате которых должна была быть сформирована теоретико-методологическая база и комплекс специальных методических указаний по маскировке объектов различных сфер народного хозяйства. При этом было выдвинуто директивное условие обязательного подтверждения предлагаемой для практики теоретической информации результатами психологических экспериментов. Руководителем лаборатории зрительных восприятий маскировочного отдела инженерного научно-испытательного полигона РККА был назначен Б.М. Теплов – ученик Г.И. Челпанова, который сумел привлечь к этой работе и других ближайших его учеников – С.Н. Беляеву-Экземплярскую, А.А. Смирнову, П.А. Шевареву, С.Н. Кравкову<sup>22</sup>. Затем работа по изучению психологии восприятия и, в частности, восприятия цвета была продолжена ими в Психологическом институте и на кафедре цвета Архитектурно-строительного института. В мировой психологии вопрос восприятия пространственных характеристик предметов и цвета оставался одним из наиболее сложных и малоизученных; число экспериментальных исследований по проблеме оставалось незначительным (E. Boullough 1907, D. Katz 1911, J. De Camp 1917, C. Worden и E. Flynna 1925). Потому, к великому сожалению, практически не известные в силу своего закрытого характера (и не только) работы челпановских учеников по реализации заказа военного ведомства мы сегодня можем считать одними из первых в области *экспериментально-психологического* исследования проблемы пространственных восприятий. В числе непосредственно направленных на освещение данной проблематики следует указать две статьи Б.М. Теплова, в одной из которых им был рассмотрен вопрос

---

документом, помогающим раскрыть смысл целого круга научных инноваций, предложенных в анализируемой работе, и составить представление об эмоциональном уровне атмосферы обсуждения. См.: *Гиляров А. Н.* (рец.). Г.И. Челпанов. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. II. Представление пространства с точки зрения гносеологии // Журнал Министерства народного просвещения. 1904. Ч. CCCLVI. Декабрь. С. 419 – 434; *Челпанов Г. И.* Априоризм и эмпиризм (Ответ проф. Гилярову) / Г.И. Челпанов. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. II. Представление пространства с точки зрения гносеологии. М.: ПИ РАО – МГППУ, 2011. С. 301 – 329.

<sup>22</sup> Результаты, достигнутые в ходе научных разработок Лаборатории, составили основу широкомасштабной маскировочной работы в годы Великой Отечественной войны. Более подробно об этом периоде научной деятельности Б.М. Теплова см.: *Способности* (К 100-летию со дня рождения Б.М. Теплова) / отв. ред. Э.А. Голубева. М.: «Феникс», 1997.; *Б.М. Теплов. Психологические исследования в области военно-маскировочного дела (1923–1927 гг.)* / под общ. ред. Е.П. Гусевой / М.: «Твердислов», 2006. ; *Козлов В.И.* Психологические проблемы военной маскировки: научные исследования под руководством Б.М. Теплова / Альманах Научного архива Психологического института: Челпановские чтения 2010. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2010. Вып. 4. С. 24–30.

ограничений пространственного видения<sup>23</sup>, а во второй проведен анализ состояния на начало 1930-х гг. научно-теоретической и экспериментальной разработки проблемы пространственных и весовых свойств цвета (1931) [23]. По мнению коллег, наиболее высокого уровня в организации и проведении экспериментальных работ достигла С.Н.Беляева-Экземплярская<sup>24</sup>. Она изучала иллюзии, возникающие при восприятии пространственного качества объектов, феномены «выступающих» и «отступающих» цветов, свойство «пространственной несравнимости цвета» (1924) [3], ей также принадлежало исследование эстетически и психологически значимых закономерностей пространственного расположения элементов одежды (1934) [5].

*Тема*, поднятая Челпановым, но уже в ракурсе психологических проблем искусствоведения и психологии художественного восприятия, была продолжена в исследованиях Н. Н. Волкова<sup>25</sup>. Она составила содержание его диссертационных работ «Исследование в области восприятия изображенного пространства» (1946), «Восприятие предмета и рисунка» (1950), научных монографий «Цвет в живописи» (1965), «Восприятие картины» (1976), «Композиция в живописи» (1977) и др. Теория «пространственных ходов», предложенная Н. Н. Волковым, опиралась на общетеоретическое положение о восприятии как многосложном и целостном психическом процессе, направленном на действительность, взаимодействующую с человеком. Исследователем была доказана нетождественность актов восприятия реального пространства и пространства изображенного (также и воображения); выявлено существенное отличие установки сознания на тот и другой процесс; установлен целый ряд специфических закономерностей как психологических условий трехмерного «прочтения» плоскостного изображения пространства и многое другое [8].

Основная *идея*, определившая творческую уникальность научной картины мира Челпанова, была воспринята в 1970-х гг. А. И. Миракяном (1929–1995) и с высочайшим профессионализмом воплощена как в его работах, так и исследованиях, выполненных под его руководством сотрудниками лаборатории психологии моделирования перцептивно-интеллектуальных процессов ПИ РАО. По убеждению Миракяна, психологической науке следовало пересмотреть укоренившиеся под термином «научные» установки продуктивно-феноменологического физикалистского подхода к проблеме восприятия пространства и разработать философско-методологические основания трансцендентальной теории психологии восприятия» [15, с. 67]. В предложенной исследователем трактовке восприятие понималось как процесс порождения свойств и отношений объектов, включающий порождение пространственной протяженности и порождение процесса ее отражения. В серии проведенных его учениками экспериментальных исследований были подтверждены, например: а) роль порождающего процесса как непосредственно-чувственной основы и относительной меры субъективного восприятия времени; дискретизирующая функция его самозавершающихся форм, приводящая к формированию

<sup>23</sup> Теплов Б.М. Пространственные пределы видения. Б/д. Сведения о статье сохранились: Научный архив ПИ РАО. Ф. 8. Материалы кабинета истории психологии. Коллекция рукописей работ сотрудников Психологического института. 1920–1940 гг.

<sup>24</sup> О жизненном пути и работах этого ученого см.: Челпановские чтения 2005: Психология искусства (К 110-летию со дня рождения С.Н.Беляевой-Экземплярской). Материалы научно-практической конференции. М.: «Твердислов», 2005; Серова О.Е. Теоретические и экспериментальные исследования психологии восприятия музыки в научном наследии С.Н.Беляевой-Экземплярской / Вопросы психологии. 2009. №5. С. 127–138.

<sup>25</sup> О жизни и научном творчестве Н. Н. Волкова см.: Чуприкова Н. И. Теория, методология и результаты экспериментального исследования зрительного восприятия в книге Н. Н. Волкова «Восприятие предмета и рисунка» // Фундаментальные проблемы общей психологии / Отв. ред. Н. И. Чуприкова, И. В. Равич-Щербо. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2004. Т. I, кн. 1. С. 74–78; Альманах научного архива Психологического института: Челпановские чтения 2006/2007. М.: БФ «Твердислов», 2007; Гусева Е.П., Козлов В.И., Серова О.Е., Червяков А.Д. Челпановская традиция в научном творчестве Н.Н.Волкова // Альманах научного архива Психологического института: Челпановские чтения 2012. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2012. Вып. 5. С. 216–236.

в целостности перцептивного процесса микроактов и возникновению отношений между ними, порождающих у человека первичное ощущение «течения» времени (В. И. Козлов) [12, с. 147]; б) базисность принципа пространственно-временной дискретизации для порождающего процесса отражения в осязании: восприятие двух тактильных стимулов как двух одновременных воздействий возможно лишь в случае их последовательного (неодновременного) предъявления, одновременное предъявление двух тактильных воздействий приводит к порождению восприятия лишь одного из них (Н. Л. Морина) [16, с. 204]; в) сукцессивный характер отражения пространственной протяженности пальцами руки, многоактность структуры процесса порождения восприятия пространственной протяженности: при асинхронной стимуляции, действующего на противопоставленные пальцы руки, происходит порождение ощущения пространственной протяженности в условиях отсутствия реального объекта вследствие процессуальной дискретности стимульного потока (Т. С. Погорельцева) [18, с. 267–268]; г) зависимость процесса порождения восприятия протяженности (величины) от непосредственно-чувственного ощущения длительности процесса стандартизации, которым обуславливается конкретная величина воспринимаемого объекта как своей основы, и то, что порождение каждой конкретной формы объекта имеет свое собственное время осуществления, поэтому продолжительность предъявления различных знаков, необходимых для их адекватного восприятия, дифференциально зависит от их формы (Г. В. Шукова) [28, с. 290].

Эвристический потенциал его учения по новому раскрылся в современной концепции экопсихологии развития, использующей принцип формопорождения для а) экспликации психики как особой формы бытия, б) экспликации системы «человек – окружающая среда», развивающейся в форме онтологического субъекта на основе субъект-порождающего взаимодействия между ее компонентами, в) применения в качестве методологического основания, позволяющего рассматривать психические состояния и процессы как разные проявления единой по своей природе психики (В. И. Панов) [17, с. 303].

Созданная А. И. Миракяном в русле челпановских идей современная трансцендентальная концепция психологии – яркое доказательство *научно-теоретической* значимости учения о пространственном восприятии Г. И. Челпанова для решения фундаментальных научно-психологических проблем. Полученные учеными Психологического института данные позволяют сегодня во многом уточнить положения челпановской теории, наполнить конкретным психологическим содержанием крупные теоретические формы, которые более века назад Челпанов назвал «зрительным пространством», «осязательным пространством» и даже пространством «мускульного чувства».

Однако все вышесказанное относилось к работам сотрудников Психологического института, в стенах которого приверженность научным идеям Г. И. Челпанова, хотя и не всегда афишировалась, но никогда не исчезала. Но в целом практика вычеркивания имен из истории науки принесла свои горькие плоды, и в научном сообществе проблематика изучения восприятия пространства постепенно перестала ассоциироваться с именем Челпанова, а затем выросло поколение психологов, вообще не осведомленных о деятельности основателя отечественной научной психологии. Но, однако, будучи уже для официальной науки безымянными, методологические положения, выдвинутые Челпановым, подтверждались и подтверждаются результатами экспериментальной практики и, таким образом, остаются включенными в содержание современной отечественной психологии. Например, в 1969 году, синтезируя данные целого комплекса независимых друг от друга психологических<sup>26</sup> и физиологических работ более чем

---

<sup>26</sup> Психологический базис исследования составили работы Б. Г. Ананьева: Пространственное различение (1955), Психология чувственного познания (1960), Особенности восприятия пространства у детей (в

десятилетнего периода, академики Б.Г.Ананьев и Э.Ш.Айропетьянц пришли к определению феномена восприятия пространства как интегративного опознавания предмета в структуре поля, обеспеченного системным психофизиологическим механизмом и мультифункциональностью мышечного чувства, однако не сводимого к общему объему рецепторной информации: «даже обширный объем дерекцепции не вызывает критического дефицита информации о пространстве» [1, с. 6]. Выводы об уровне структуры пространственного восприятия были отражены и в статье, опубликованной Б.Г.Ананьевым два года спустя [2]. В 1970-1980-ых гг. Е.Ю.Артемьева, доктор физико-математических наук, преподаватель факультета психологии МГУ через исследование психологии субъективной семантики и, в частности, процесса познания и описания геометрических фигур вышла на проблему двухфазности восприятия пространства: в ее формулировке, стадии ««первовидения» – когда объект оценивается нерасчлененно-целостно, и “второвидения” – когда объект отдается на поаспектное анализирование классифицирующим системам». Вследствие чего ею был поднят вопрос о неадекватности статистических критериев для оценки субъективного опыта пространственных представлений и необходимости непараметрической оценки деятельности субъекта [3, с. 32, 110]. С.А. Прохоров в кандидатской диссертации (2005) обосновал вывод об актуальности проблемы восприятия пространства с точки зрения понимания пространства как основания «образа мира» человека, где понятие смысла играет роль «квази-измерения» [19, с. 3]. О.А.Гончаров (2009) в ракурсе проблемы экспериментального изучения зрительного восприятия пространства на плоскости пришел к выводам о субъективности пространственного восприятия, его гетерогенности и анизотропности, культурно-эволюционном характере восприятия третьего измерения как не собственно признака, а системы приемов (использував примеры изображения обратной перспективы на детских рисунках) и подчеркнул функциональную нагруженность зрительно-моторной координации и предметно-манипулятивной активности при восприятии пространственных признаков [9, с. 3, 10].

Таким образом, достоверность, надежность, валидность и пр. научной позиции Г.И.Челпанова в области исследования восприятия и представления пространства доказано самой историей отечественной научной психологии.

В качестве важнейших моментов в целях раскрытия темы статьи подчеркнем следующее.

1. В концептуальных положениях и методологических решениях фундаментального научного труда «Проблема восприятия пространства» нашло отражение научное кредо Г.И.Челпанова.
2. Г.И.Челпанов создал психологическую концепцию восприятия пространства как живого, становящегося явления, как *творческого акта воссоздания в психологическом образе бесконечности и единства абсолютного бытия*.
3. Трансцендентальный реализм стал философским обоснованием научной психологии, исходящей из представления о *метафизическом единстве человека* – дух, высшие духовные функции неразрывно связаны со всей полнотой душевной

---

соавторстве) (1964), Функциональные асимметрии в осязательно-пространственном различении // Психология ( Учен. зап. ЛГУ. Сер. философских наук. № 185. Вып. 6). Л.: ЛГУ. 1954. С. 101-112, Восприятие пространства и сенсомоторная организация человека // Проблемы восприятия пространства и времени: Второе научное совещание по проблемам восприятия пространства и времени (доклады) Л.: ЛГУ. 1961. С. 11-14.

- жизни, и они же через душу связаны и с телом<sup>27</sup> – той психологии, основания которой и создал Г.И.Челпанов.
4. Г.И.Челпанов, разрабатывая положения трансцендентального реализма, заложил возможность полномасштабного развития психологии как научной дисциплины, не нуждающейся в методологической редукции ни одного из элементов реального метафизического единства личности.
  5. В процессе исследования Г.И.Челпанов как методолог науки наметил истоки проблем, позднее заново сформулированных в работах К. Поппера, И. Лакатоса, Дж. Агасси, Л. Лаудана, Дж. Брауна и др. В терминах науки своего времени ученым практически были активированы идеи, впоследствии ставшие неотъемлемой частью методологического ресурса современной психологии, но которые уже принято связывать только с именами ученых второй половины – конца XX столетия: например, о различии исследовательских миров и смыслового разночтения одних и тех же терминов (Т. Кун); метод «фильтра независимых критериев», действующих на «длительном пробеге» исследований (Ньютон-Смит); оценки «когнитивной ценности» теории (Х. Лейси) и др.
  6. В отличие, например, от Т. Куна или П. Файерабенда, научный подход Г. И. Челпанова отрицает несовместимость и фрагментарность временного пространства науки в качестве его существенных признаков и строится на принципах его обще-смысловой целостности и диалектического со-существования различных теорий как вариантов ограниченного толкования истины, характерных для восточно-европейской интеллектуальной традиции и впервые выведенных в трудах основателей русской философско-религиозной мысли (И.В.Киреевский, А.С.Хомяков, К.С.Аксаков).
  7. Целостная концепция философской интерпретации теорий, принадлежащих к разным типам научного знания, фактически примененная Г.И.Челпановым, в экстраполированном виде может быть означена в качестве полифонической модели психологической науки как системы идеал-реалистического знания, в которой в *личностно-трансцендентальной неразрывности раскрываются истины бытия и истины познания*<sup>28</sup>.
  8. Результаты теоретико-методологического исследования Г. И. Челпанова обладают огромным потенциалом своего применения, представляют собой теоретические ориентиры проекта развития психологической науки XXI века, которые позволяют ей продуктивно синтезировать знания гуманитарных и естественных наук на пути постижения трансцендентальных законов и психологических механизмов внутренней жизни человека.

Вышеизложенные положения выявляют соответствие тенденций челпановского подхода к научной психологии и методологии психологического исследования с методологическими тенденциями современного постнеклассического научного мышления. В контексте его фундаментальной работы «Восприятие пространства» по существу своего содержания развернуты идеи а) о повороте науки «существующего» к науке «возникающего», б) значимости перехода от индуктивно-эмпирического к дедуктивно-теоретическому уровню познания, в) единой целостности мироздания и познающего сознания человека, коэволюционности принципов естествознания и

---

<sup>27</sup> Использовано определение, принадлежащее В.В.Зеньковскому, как в высшей степени отражающее суть замысла Г.И.Челпанова. – О.С.

<sup>28</sup> Идея такого подхода уходит корнями в представления о смысле, целях и задачах научного творчества, сформулированных в работах И. В. Киреевского, А. С. Хомякова, К.С. Аксакова методологический потенциал которых заново открывается нам уже в XXI веке.- О.С.

гуманитарных наук в психологическом исследовании, г) необходимости всестороннего анализа специфики человека как уникального субъекта познания и создания специфической методологии познания этого субъекта, т.е. идеи, актуальные для науки постнеклассического периода своего развития. Этот перечень может быть и далее продолжен. В терминах современной науки, его труд отличает «представление о науке и о человеке как уникальных открытых саморазвивающихся системах», потому «пестрая картина концептуально-теоретического содержания психологии должна быть рассмотрена не как статическая, не как сложившееся к данному моменту развития положение дел, а как динамически развивающееся целое, в котором различные парадигмы оказываются этапами становления психологической науки, этапами, на которых постепенно происходит закономерное усложнение объекта психологии и схем профессионального мышления» [13, с. 20]. Точность прогностического предвосхищения вектора развития психологической науки обусловила и специфичность челпановского подхода к разрешению ее содержательных и методологических проблем, который, как уже подчеркивалось выше, был укоренен в интеллектуальной традиции русской православной культуры, обеспечившей базис понимания, напр., соотношения общепсихологического начала и экспериментального метода в психологии. И здесь, опережая свое время, Г.И.Челпанов стоял, как сказали бы сегодня, на позициях «открытой рациональности», которую отличает требование включения принципов и моделей различных культур мышления в европейскую науку XXI века.

Историко-психологические исследования, выполненные в русле новейших методологических тенденций, открывают широкие возможности для анализа действительного масштаба психологических идей Г.И. Челпанова и их созвучия современному научному запросу. И профессиональным психологам еще «предстоит открыть для себя всю глубину и нравственную неотразимость той научной традиции, которую заложил своими трудами Г.И.Челпанов» [21, с. XXVI]

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айропетьянц Э.Ш., Ананьев Б.Г. Мозговые механизмы и эволюция восприятия пространства / Восприятие пространства и времени / Отв. ред. действ. чл. АПН проф. Б.Г.Ананьев, проф. Э.Ш.Айропетьянц. М.: Наука, 1969. С. 5–11.
2. Ананьев Б.Г. Уровни пространственной ориентации человека // Вестник Ленингр. ун-та. Серия: Экономика. Философия. Право. 1971. Вып. 2. № 11. С. 70-78.
3. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики: монография / предисл. А.Ш.Тхостова. М.: Изд-во ЛКИ, 2007. 136 с.
4. Беляева-Экземплярская С.Н. Об иллюзии выступающих вперед цветов // Журнал психологии, неврологии и психиатрии. 1924. Т. IV. Приложение. С. 10–28.
5. Беляева-Экземплярская С.Н. Пространственная композиция одежды // Швейная промышленность. 1934. № 10. С. 14–22.
6. Богданчиков С. А. Происхождение марксистской психологии. Дискуссия между К. Н. Корниловым и Г. И. Челпановым в отечественной психологии 20-х годов. Саратов: СЮИ МВД России, 2000.
7. Виндельбанд В. История философии: пер. с нем. Киев: Ника-центр, 1997. 386 с.
8. Волков Н.Н. Исследования в области восприятия изображенного пространства. Рукопись. 112 л. Научный архив ПИ РАО. Ф. 14, оп.1, ед. хр.133.
9. Гончаров О.А. Восприятие и изображение третьего пространственного измерения: автореф. дис. ... докт. псих. наук. СПб.: СПбГУ, 2009.
10. Зеньковский В. В. История русской философии: в 2 т. М.; Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 1999. Т. 2. – 158 с.

11. Зеньковский В.В. Памяти проф. Г.И.Челпанова / Г.И.Челпанов. Мозг и душа. М.: ПИ РАО; изд-во «Круг», 1994. С. 7–11.
12. Козлов В. И. Формопорождающий процесс и непосредственно-чувственное восприятие времени // Миракян А. И. и современная психология восприятия. Сборник материалов научной конференции / под общ. ред. Н. Л. Мориной, В. И. Панова, Г. В. Шуковой. М.: ПИ РАО; «Социальные науки», 2010. С. 90–151.
13. Кубарев В.С. Общая психология и психология личности / Сибирский психологический журнал. 2015. № 58. С. 6–24
14. Лихи Т. История современной психологии. СПб.: Питер, 2003. – 420 с.
15. Миракян А. И. Основания трансцендентальной психологии восприятия // А. И. Миракян и современная психология восприятия. Сборник материалов научной конференции / под общ. ред. Н. Л. Мориной, В. И. Панова, Г. В. Шуковой. М.: ПИ РАО; «Социальные науки», 2010. С. 61–90.
16. Морина Н. Л. Теоретико-экспериментальное исследование принципов порождающего восприятия в осязании // А. И. Миракян и современная психология восприятия. Сборник материалов научной конференции / под общ. ред. Н. Л. Мориной, В. И. Панова, Г. В. Шуковой. М.: ПИ РАО; «Социальные науки», 2010. С. 150–218.
17. Панов В. И. Онтологические и трансцендентальные предпосылки экологии развития // А. И. Миракян и современная психология восприятия. Сборник материалов научной конференции / под общ. ред. Н. Л. Мориной, В. И. Панова, Г. В. Шуковой. М.: ПИ РАО; «Социальные науки», 2010. С. 293–324.
18. Погорельцева Т.С. Осязательное восприятие пространственной протяженности как порождающий процесс // А. И. Миракян и современная психология восприятия. Сборник материалов научной конференции / под общ. ред. Н. Л. Мориной, В. И. Панова, Г. В. Шуковой. М.: ПИ РАО; «Социальные науки», 2010. С. 253–269.
19. Прохоров С.А. Пространственные составляющие многомерного мира человека: автореф. дис. ... канд. псих. наук. Барнаул: БГПУ, 2005.
20. Речи и приветствия на Торжественном открытии Психологического института имени Л.Г.Щукиной при Императорском Московском Университете. М., 1914 / Научный архив ПИ РАО. Ф. 18, оп. 3, ед. хр. 3.
21. Серова О.Е., Гусева Е.П., Козлов В.И. Психологический институт в Москве: российский центр психологической науки, культуры, образования. Документальная летопись к 100-летию со дня основания. 2-е изд., исп. и доп. М.; СПб.: Нестор-История, 2013.
22. Серова О.Е. Экопсихология научного сознания и духовно-нравственное направление современной психологии // Экопсихологические исследования: сборник / под ред. В.И.Панова. М.: ПИ РАО, 2009. С. 328–334.
23. Теплов Б.М. Пространственные и весовые свойства цвета // Малярное дело. 1931. №2.
24. Хомяков А.С. По поводу отрывков, найденных в бумагах И.В.Киреевского / Полн. собр. соч. М.: тип. т-ва И.Н.Кушнерева, 1911. С. 261 – 281.
25. Челпанов Г. И. К вопросу об априорности и врожденности в современной философии. Вступительная лекция, читанная в Университете св. Владимира 6 октября 1892 г. Киев: тип. Императорского Университета св. Владимира, 1892.
26. Челпанов Г. И. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. I: Представление пространства с точки зрения психологии // Г.И.Челпанов. Собрание сочинений: в 6 т. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2011. Т. I. Кн. 1.

27. Челпанов Г. И. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. II: Представление пространства с точки зрения гносеологии // Г.И.Челпанов. Собрание сочинений: в 6 т. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2011. Т. I. Кн. 2.
28. Шукова Г. В. Зрительное восприятие пространственной протяженности как порождающий процесс // А. И. Миракян и современная психология восприятия. Сборник материалов научной конференции / под общ. ред. Н. Л. Мориной, В. И. Панова, Г. В. Шуковой. М.: ПИ РАО; «Социальные науки», 2010. С. 269–293.

**MODERN TRENDS OF GENERAL METHODOLOGY IN G.I.CHELPANOV'S  
PSYCHOLOGICAL DOCTRINE**

**To the 120<sup>th</sup> anniversary of scientific work  
"Representation of Space in Terms of Psychology"**

© 2016

*O.E.Serova*, Ph.D., lead researcher of the group history of national psychology  
«Scientific archive»,  
*FSBSI «Psychological Institute of the Russian Academy of Education»,  
Moscow (Russia), s\_olga953@mail.ru*

**Abstract.** The article presents an attempt to analyze the main principles of G.Chelpanov's fundamental scientific work «The Problem of Space Perception» in which he formulated the psychological concept of space perception as a living, transforming phenomenon, as a creative act of reconstruction of the infinity and unity of absolute existence; developed theoretical and methodological basis of transcendental realism; laid the foundation for full-scale development of psychology as a scientific discipline, covering the whole range of research opportunities of exploring the metaphysical unity of personality. The article asserts the prognostic nature of his doctrine that anticipated the direction of the vector of development of world's scientific psychology. The author discovers that the tendencies of Chelpanov's approach to psychological science correspond to the methodological tendencies of contemporary post-nonclassical scientific thinking, and that the cognitive interpretations continue the principles of intellectual traditions characteristic for the Orthodox culture.

**Keywords:** space perception; apriorism; subjective consciousness; mental experience; ideal-realism; post-nonclassical rationality.

УДК 159.99 159.91

**НАУЧНЫЙ ПОДВИГ БОРИСА МИХАЙЛОВИЧА ТЕПЛОВА.  
К 120-летию со дня рождения**

© 2016

*Я.А.Теплова*, кандидат физико-математических наук, зав. лабораторией атомных столкновений,  
*Научно-исследовательский институт ядерной физики им. Д.В.Скобельцына  
Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова,  
Москва, (Россия), sonatina1929@mail.ru*

**Аннотация.** Статья основана на фактах биографии и дневниковых записях Б.М. Теплова – ученика Г.И.Челпанова и преемника заложенной им традиции

методологической разработки психологических исследований. Автор прослеживает путь ученого в трудных условиях выполнения ответственных государственных заданий, работавшего над созданием новой отрасли отечественной психологической науки – дифференциальной психологии и психофизиологии.

**Ключевые слова:** высшая нервная деятельность; память; ощущения; восприятие; дифференциальная психофизиология.

Настоящий текст является попыткой проследить путь в науку человека с разнообразными способностями, неуклоннодвигающегося к поставленной еще в молодости цели. Он во многом основан на собственных высказываниях Б.М.Теплова, записанных в дневнике, который он вел с 1920 по 1960 год. В настоящее время материалы дневника еще не обработаны до конца из-за трудностей с расшифровкой рукописных текстов. Однако мне, как автору статьи, кажется, что как материалы дневника, так и тексты многочисленных писем (и его собственных, и адресованных ему), представляют известный интерес, поэтому работа над ними будет продолжена.

...В гимназическом аттестате Б.М. Теплова, на фоне отличных оценок по всем предметам, поставлена запись об особых успехах в словесности и истории. Но мне представляется, что преподаватели могли бы отметить еще и склонность ученика к глубокому анализу изучаемого предмета. Будучи гимназистом, Борис Михайлович неоднократно выступал на литературных вечерах с докладами. А в первые два года обучения на историко-филологическом факультете Московского императорского университета (1915-1916 гг.) написал несколько рефератов, в одном из которых детально разобрал основной труд ирландского епископа – философа Дж. Беркли по разделу «естествознание и математика». В конце второго года обучения Борис Михайлович был мобилизован в армию, попал на фронт и закончил учебу только в 1921 г., после окончания первой Мировой войны и своей дальнейшей военной службы.

Тогда же, в студенческие годы, Борис Михайлович рассуждал о науке так: «...одной из основных особенностей научных законов является возможность с их помощью предсказывать явления», и еще: «цель науки познать, а не выдумывать, как бы эти выдумки не были полезными». Важно, что уже в первых работах проявлялся интерес Бориса Михайловича к психологии, сравнение ее характеристик с особенностями логики (1916)<sup>29</sup>.

Всю свою жизнь, иногда по стечению обстоятельств, а иногда по собственному желанию, Борис Михайлович взаимодействовал с точными науками. Он считал, для того, чтобы психология стала полноценной наукой, ей необходим симбиоз эксперимента и теории. Об этом он многократно писал, говорил своим ученикам и старался с ними вместе эту цель воплотить в жизнь, считая, что только проверка фактами делает теоретические построения жизнеспособными.

По приказу военного командования Борис Михайлович в 1919 – 1932 гг. должен был заниматься проблемами маскировки. Он прошел обучение, получил звание инженера маскировочной службы и был назначен начальником опытных станций военного института маскировки.

Некоторое время Борис Михайлович считал себя оторванным от творческой работы, но вскоре понял, что эта область практических знаний требует основательного знакомства со многими науками, в том числе с физиологией, психологией и физикой. Это следует из записи в его дневнике. В центре исследования был цвет, а научное направление

---

<sup>29</sup> Эта тема унаследована Б.М. от своего учителя Г.И.Челпанова, много размышлявшего над проблемой логического анализа психологии. – *Прим. Ред.*

определялось как цветоведение. Параллельно изучались, совместно с С.В. Кравковым, связанное с этим зрительное восприятие.

В процессе работы над проблемами военной маскировки проявились организаторские способности Б.М. Теплова. Ему удалось создать эффективно работавший коллектив из квалифицированных специалистов. Авторские работы по военной маскировке были опубликованы в серии статей в нескольких военных журналах, и частично переизданы в сборнике «Психологические исследования в области военно-маскировочного дела» [11].

В сборнике «Альманах Научного архива Психологического института: Челпановские чтения 2010», в статье В.И. Козлова показано, как под руководством Бориса Михайловича техническая деятельность в военном ведомстве превратилась в настоящее научное направление [3].

Серия экспериментальных работ по исследованию особенностей зрительных ощущений человека позволила Борису Михайловичу сделать ряд обобщений относительно механизмов зрения, связанных как со строением глаза, так и с индивидуальными особенностями психических процессов. Среди многих опытов следует отметить небольшую изящную работу, построенную по классическому образцу: четко обозначенные цель, метод измерения, использованная аппаратура, результаты, математическая обработка, выводы, сравнение с результатами других авторов, предложения по применению и перспективам дальнейших исследований [9].

Итоги работ, выполненных в лаборатории психофизиологии ощущений, собраны в сборнике, при этом обширная библиография основной статьи Б.М. Теплова содержит 168 публикаций, из которых только 6 на русском языке (что свидетельствует о его эрудиции). Кажется важным сделанный им в этой статье вывод: «...ощущения зависят не только от прямого раздражения, но и от целой совокупности других наличных сейчас и действовавших до того раздражений. Есть основания думать, что закономерности «периферии» и закономерности «центров» мозга могут быть различны. И в таких случаях, найдя пути к преимущественному воздействию на центры, мы можем порою получать неожиданные и практически важные изменения чувствительности наших рецепторов» [5].

В статье «Цвет» из физической энциклопедии (ФЭ) 1998 г. издания говорится, что цвет предмета обусловлен, кроме механических и оптических факторов, «...особенностями недостаточно изученного психофизиологического процесса переработки зрительных впечатлений в мозговых центрах» [16]. Отсюда следует, что за период с 1924-1930 годов практически до настоящего времени не было опубликовано ничего принципиально нового по сравнению с выводами из работ группы Б.М.Теплова и С.В.Кравкова (если ориентироваться на эту статью из энциклопедии). Однако ссылки на их работы в упомянутой статье «Цвет» отсутствуют, но более новых результатов, по-видимому, тоже нет.

Борис Михайлович очень много читал. Об этом свидетельствует уже упоминавшееся множество ссылок в его статьях. Он был энциклопедически образованным человеком. В его архиве остались рефераты, переводы трудов многих философов, включая великих ученых древности и Нового времени. Он не только пассивно их изучал, но и выделял полезное для своих работ, интересное с его точки зрения, часто игнорируя представлявшиеся абсурдными идеалистические философские рассуждения. Его задачей было извлечь то, что может пригодиться в психологии. Старания не пропали даром, и впоследствии Борис Михайлович, много занимавшийся историей психологии, читал соответствующий курс лекций в Московском Государственном Университете.

В архиве Бориса Михайловича сохранились рефераты с его комментариями на труды нескольких ученых. Среди них выделяются рефераты по работам Джорджа Беркли (1684-1753), Вольфганга Гете (1749-1832), Германа Эббингауза (1850 – 1900) и

Вильгельма Фридриха Оствальда (1853 – 1932). Можно объяснить избирательный интерес Бориса Михайловича к этим ученым тем, что все они занимались естествознанием в самом широком смысле этого слова, в том числе и природой восприятия цвета человеком, и зрительными ощущениями.

Так, В. Гете, кроме того, что был великим поэтом и активным гражданином, изучал развитие естествознания, в том числе биологии, геометрии, природы цвета и его восприятия человеком. Рассматривая все это на грани физиологии и психологии, Гете описал большое количество световых эффектов. Дж. Беркли, хотя и был священнослужителем, но, одновременно, занимался естествознанием, проводил опыты, получил полезные результаты по применению дегтярной воды, написал несколько трактатов, в том числе «Опыт новой теории зрения». Г. Эббингауз в своей книге «О памяти» описал эксперименты по изучению этой психической функции и, на основании результатов своего исследования, показал, что можно экспериментально исследовать и более сложные, по сравнению с ощущениями, психические процессы. Кроме этого, он установил закономерности запоминания и забывания, а также разработал теорию цветового зрения, «светлотного» контраста. Г.Эббингауз пытался определять интеллектуальные способности человека. Б.М.Теплов критикует Эббингауза за то, что он «опускает волевые акты – активное начало в описании душевных явлений» при передаче сигналов (рукопись, 1916). Наконец, В.Ф.Оствальд, один из основателей физической химии, замечательный экспериментатор. Он создал теорию электролитической диссоциации, закон разбавления, учение о цветах и красках, а также много полезных приборов. В 1909 г. Оствальд получил Нобелевскую премию по химии. Одновременно со многими званиями и должностями В.Ф.Оствальд был членом-корреспондентом Петербургской академии наук. Б.М.Теплов, при выполнении экспериментальных работ по зрительным ощущениям (в 1930-х гг.), использовал изобретенный В.Ф.Оствальдом фотометр.

Иными словами, все эти великие ученые развивали такие области научных знаний, которые могли помочь в прикладных работах по маскировке, а также продвинуть работы в области психологии.

Большой период своей жизни (1930-1940 гг.) Борис Михайлович Теплов посвятил исследованию одаренности и способностей в сфере музыкальной и театральной деятельности человека. Эти исследования, проводившиеся на основе экспериментальных и опросных данных, были обобщены в работе «Психология музыкальных способностей» (1947). Кроме этого, Борис Михайлович опубликовал ставшую быстро известной работу «Ум полководца» (1943), для написания которой использовались архивные материалы [12]. Обе работы оказались, в результате, введением в область изучения индивидуальных особенностей человека. Зрительные и слуховые ощущения являлись как бы частными проявлениями чувствительности в общей проблеме изучения человеческой психики.

Уже с 1930-х годов в дневнике Б.М. Теплова упоминаются работы великого русского физиолога И.П. Павлова (1849-1936). Борис Михайлович с громадным уважением относился к его трудам, восхищался виртуозностью опытов, особенно результатами «хронических опытов» на живом организме. Борис Михайлович видел необходимость глубокого изучения трудов Павлова. Себя же он считал еще недостаточно знакомым с трудами великого физиолога и даже перед физиологическим конгрессом 1935 г. писал, что по этой причине не готов активно участвовать в его работе.

В одной из своих работ Борис Михайлович приводит интересное высказывание И.П. Павлова: «... можно с правом сказать, что неудержимый со времен Галилея ход естествознания впервые заметно приостановился перед высшим отделом мозга ... И, казалось, что это не даром, что здесь действительно момент критический, так как мозг, который в высшей его формации – человеческом мозгу – создает и создавал

естествознание, сам становится объектом этого естествознания» [7]. Поэтому изучение высшей нервной деятельности человека представляет сверхсложную задачу.

Однако И.П.Павлов не проводил опытов на человеке. Он фактически экстраполировал сведения, полученные на основе изучения поведения животных, на человека и протекание у него нервных процессов. Б.М. Теплов ставит задачу – обобщить материалы, полученные Павловым и его учениками на животных, с точки зрения интересов исследования типологических особенностей нервной системы человека, сформулировать основные вопросы и наметить направление работ. По словам Бориса Михайловича, систематические исследования основ индивидуально-психологических особенностей были не только желательны, но и совершенно необходимы для подлинно научного понимания психологических различий между людьми (1947).

Борис Михайлович был уверен, что для исследования высшей нервной деятельности человека необходимы специфические методы, требующие аппаратной проверки. Основная идея этой работы состояла в сопоставлении рефлекторной деятельности и изменения параметров глубинной чувствительности, связанных с работой отдельных частей мозга. В результате сложилась программа действий, в которой, вслед за Павловым, предполагалось называть свойствами нервной системы ее природные врожденные особенности, влияющие на индивидуальные различия. Понятие об этих свойствах помогало построению представлений о природе способностей и характера человека. Б.М.Теплов писал: «...путем нахождения подходящей методики можно сделать новый шаг в понимании того или другого физиологического свойства...» и, наконец, «...сопоставление методик – это для нас в настоящее время основной прием экспериментальной работы».

Далее Б.М.Теплов пишет: «Мы не можем непосредственно наблюдать процессы возбуждения и торможения в центральной нервной системе (ЦНС), и, тем более, свойства этой системы (силу, подвижность и т.д.), мы можем изучать эти процессы и их свойства опосредованно, через проявления их в реакциях на определенные раздражители» [13]. Статистические методы, с его точки зрения, тоже нужны, но, скорее, как дополнение к качественному анализу. Изучение же того, как складываются убеждения и взгляды человека, как усваиваются им знания и как формируются у него умения и привычки, составляет, с точки зрения Бориса Михайловича, важнейшую и самую очевидную задачу психологии (1953).

Борис Михайлович Теплов, как правило, не присоединялся к модным течениям. Использование достижений учения И.П.Павлова было естественным продолжением предшествующих работ лаборатории Теплова, которые, можно сказать, обогатили это учение созданием новых методик для непосредственной работы с человеком. Процесс изучения свойств нервной системы у человека принципиально отличался от формального использования учения Павлова, которое А.В. Петровский называет «...обездушиванием науки, или продолжением енчмениады» [4].

Чем бы ни занимался Б.М. Теплов: циклом вопросов, связанных с маскировкой, изучением чувствительности глаза, способностями и одаренностью; типологическими особенностями и индивидуальными качествами нервной системы человека, или, наконец, дифференциальной психофизиологией, – все эти направления развивались на стыке разных наук, т.е. в «междисциплинарном пространстве». А ведь в настоящее время именно такой подход считается наиболее информативным методом исследования. Б.М.Теплов говорил: «Мы выбрали путь от физиологических особенностей нервной системы к психологическим различиям» [8].

Конечно, исследовательская работа проводилась Б.М.Тепловым совместно с большим коллективом талантливых сотрудников. После ухода из жизни Бориса Михайловича они стремятся продолжить работу в том же направлении. На этом пути

наибольших успехов добился В.Д.Небылицын. Он осуществил мечту Бориса Михайловича о получении объективных данных о высшей нервной деятельности человека с использованием электрофизиологической аппаратуры и математической обработки многопараметрических результатов методом факторного анализа. Благодаря усилиям В.Д.Небылицына Институт общей и педагогической психологии АПН РСФСР (ныне Психологический институт РАО) оснастили необходимой отечественной и иностранной аппаратурой, в нем был создан вычислительный центр. Это дало возможность развернуть экспериментальные исследования и получить новые данные, имеющие большое практическое значение. Специалисты считают, что изучение нейрофизиологических функций лобных отделов головного мозга во многом способствует идентификации и раскрытию природы общих свойств нервной системы человека [1].

В.Д.Небылицын, вместе с Б.М.Тепловым, заложили в нашей стране основу нового направления в научной психологии – дифференциальной психофизиологии, выведя ее на передовые рубежи в международном масштабе. Метод исследования этой новой дисциплины заключался в поиске показателей, в которых могли отразиться индивидуальные различия в деятельности структур мозга, не связанные непосредственно с переработкой сенсорной информации, а играющие регуляторную роль. Итоговый анализ экспериментальных данных был изложен В.Д.Небылицыным в многочисленных публикациях. Многие исследователи говорят о его больших достижениях в изучении индивидуальных свойств личности.

Участие в работе, успехи и результаты исследований сотрудников лаборатории Б.М. Теплова подробно обсуждаются в книге В.В. Умрихина «Развитие советской школы дифференциальной психофизиологии» [15]. Анализ деятельности лаборатории Теплова убеждает автора в том, что это была настоящая исследовательская школа. Обзор особенностей работ этой школы дает В.В. Умрихину возможность сформулировать наиболее полное определение данного направления: «Дифференциальная психофизиология – междисциплинарное направление, возникшее на пересечении физиологии ВНД и дифференциальной психологии (психология индивидуальных различий), ориентированное на объяснение зависимости психологических различий человека от индивидуальных особенностей его нейродинамической организации» [15].

Одним из наиболее активных продолжателей дела Б.М. Теплова является Э.А.Голубева, которая в течение более, чем 20 лет возглавляла лабораторию дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института РАО. В своей книге «Способности. Личность. Индивидуальность» она обобщила результаты, полученные в процессе развития данного направления психологии в последнее время. «Главное достижение трех последних десятилетий ... выявление индивидуальных неповторимых сочетаний общих и специальных человеческих типологических свойств нервной системы в качестве природных задатков различных подструктур индивидуальности и личности, но особенно общих и специальных способностей» [2].

О перспективах работы в области дифференциальной психологии говорил физиолог и психолог Е.Н.Соколов: «Существенной особенностью работы является постановка новых вопросов. Сюда относится проблема становления общих и специальных способностей. Современные данные о периодах, когда определенные функции организма формируются наиболее успешно, видимо, будут углубляться в дальнейших работах на стыке дифференциальной психофизиологии и нейропсихологии развития».

Интересную и полезную историко-психологическую работу по восстановлению и публикации большого количества не опубликованных текстов Б.М.Теплова провела ведущий научный сотрудник Научного архива Психологического института Е.П.Гусева. Хочется думать, что они найдут своего читателя.

Б.М. Теплов говорил о том, что правильная и методологически обоснованная логика развития науки не может не привести, рано или поздно, к практически полезным результатам. Однако логика фундаментальных и прикладных исследований различна. Борис Михайлович много занимался прикладными исследованиями, начиная с занятий маскировкой и цветоведением и заканчивая педагогической деятельностью. Его результаты использовались в архитектуре, живописи, оборудовании производственных и театральных помещений, и во многих других конкретно-практических сферах деятельности. В дальнейшем, совместно с В.Д.Небылицыным, они опубликовали несколько работ о профессиональной пригодности личности в ряде специальностей (авиация, космонавтика, работа на электростанции и т.п.) [1].

В настоящее время в России психология, особенно прикладная, широко распространилась по педагогическим, медицинским и различным отраслевым учреждениям и предприятиям. В целом это положительное явление, но необходим высокий профессионализм психологов и разумный баланс между теоретическими разработками и их практическим применением. В то же время, в годы, когда работал Б.М. Теплов, Советский Союз сильно отставал в этом отношении от западных стран (Франции, Канады и др.), где Борис Михайлович знакомился с работой профессиональных психологов, в том числе и практических. Каждое предприятие там имело группу психологов.

У нас же, в лучшем случае, небольшие группы психологов работали только в сфере некоторых «особых» профессий, связанных с экстремальными нагрузками на человека – в авиации, а позднее космонавтике, в сфере химического производства и т.п. Безусловно, психология индивидуальных различий очень важна именно в сфере профессиональной деятельности человека.

Однако прикладная психология далеко не исчерпывает значение исследований особенностей человеческой индивидуальности. В обычной жизни все чаще звучит определение «человеческий фактор», с которым связывают возможность, с одной стороны, техногенных аварий и катастроф и, с другой, высочайших творческих достижений. Для раскрытия природы этого явления недостаточно сугубо прикладных исследований, здесь может помочь только фундаментальная наука. Это свидетельствует об актуальности реализации и дальнейшего развития программы исследований, которую, в свое время, наметил, но не успел до конца осуществить Б.М. Теплов.

За время работы в институте Б.М. написал много работ, среди них несколько монографий, собрал коллектив единомышленников и вместе с ними и учениками фактически создал новое направление в Психологии – дифференциальную психофизиологию, сопровождая исследования результатами серии многочисленных опытов. Ему было присвоено звание «Заслуженный деятель науки». Сам Борис Михайлович ценил больше всего свои последние труды, например [10; 12]. После смерти Бориса Михайловича его коллеги и ученики опубликовали часть его работ [6]. Б.М. Теплов выполнял еще, кроме основной работы, множество общественных поручений (депутат райсовета), активно участвовал в преподавательской работе в нескольких вузах, заведовал кафедрой в Академии общественных наук, занимался популяризацией науки. Он был награжден орденом и медалями, среди которых очень ценил медаль «За оборону Москвы». В 2000 г. вместе с группой психологов Борис Михайлович Теплов (посмертно) был отмечен Премией Президента РФ за разработку проекта «Теоретико-экспериментальная модель общих и специальных способностей человека и их задатков для учебных заведений высшего и профессионального образования».

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. В.Д.Небылицын. Жизнь и научное творчество. / Под. ред. А.В. Брушлинского, Т.Н. Ушаковой. М.: Изд. Ладомир, 1996. 384 с.
2. Голубева Э.А. Способности, личность, индивидуальность. Дубна: Изд. Феникс, 2005. 512 с.
3. Козлов В.И. Психологические проблемы военной маскировки: научные исследования под руководством Б.М.Теплова // Альманах Научного архива Психологического института: Челпановские чтения 2010. Вып. 4. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2010. С. 24-30.
4. Петровский А.В. Обездушивание науки, или продолжение епичмеилады // Журнал Наука и жизнь. 1989. № 12. С.100-105.
5. Теплов Б.М. Зрительные ощущения и восприятия. М: ОГИЗ соцэкгиз, 1935. Т 2. С. 2-65.
6. Теплов Б.М. Избранные труды. Т. 1-2. М.: Педагогика, 1985.
7. Теплов Б.М. Материалистическое учение И.П.Павлова // Журнал Молодой коммунист. 1953. № 9. С. 95-102.
8. Теплов Б.М. Об объективном методе в психологии. М: Изд. АПН РСФСР, 1952. С.3-46.
9. Теплов Б.М. Пороги различения светлоты при разном окружении // Журнал Психология. 1932. № 3. С.26-42.
10. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: АПН РСФСР, 1961.
11. Теплов Б.М. Психологические исследования в области военно-маскировочного дела : (1923 - 1927) / ред-сост.: Е.П. Гусева, Я.А. Теплова, А.Д. Червяков; под общ. ред. Е.П. Гусевой. М.: БФ Твердислов, 2006. 168 с.: ил.
12. Теплов Б.М. Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. Т. 1-5. М., 1957-1967.
13. Теплов Б.М. Типологические свойства нервной системы и их значение для психологии. М.: Институт философии АН СССР. 1962.
14. Теплов Б.М. Ум и воля военачальника // Журнал Военная мысль. 1943. № 12. С.64-83.
15. Умрихин В.В. Развитие советской школы дифференциальной психофизиологии. М: Наука. 1987. 203 с.
16. Физическая энциклопедия. М., 1998. Т. 5. С. 418.

## SCIENTIFIC FEAT BORIS MIKHAILOVICH TEPOV.

### On the 120th anniversary

© 2016

*Ya.A.Teplova*, PhD in Physics and Mathematics, Head of the Laboratory of Atomic Collisions,

*Research Institute of Nuclear Physics named after D.V. Skobeltsyn of Moscow State University. Moscow (Russia), sonatina1929@mail.ru*

**Abstract.** The article is based on the biographical facts and diaries of B.M. Teplov who was G.I.Chelpanov's disciple and successor of the tradition of methodological development of psychological studies. The author traces the scientist's path who worked under difficult conditions, had to fulfil important government tasks and worked on a new branch of Russian psychology – differential psychology and psychophysiology.

**Keywords:** higher nervous activity; memory; sensations; perception; differential psychophysiology.

© 2016

*Я.А.Теплова*, кандидат физико-математических наук, зав. лабораторией атомных столкновений,

*Научно-исследовательский институт ядерной физики им. Д.В.Скобелева  
Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова,  
Москва, (Россия), sonatina1929@mail.ru*

**Аннотация.** В статье изложены результаты специального историко-психологического исследования, направленного на анализ фактов и научных событий военной биографии Б.М.Теплова.

**Ключевые слова:** школа прапорщиков; Высшая школа военной маскировки; Научно-технический комитет Военно-технического управления (ВТУ) РККА; Психологический институт.

Годы жизни Б. М. Теплова совпали с великими событиями в жизни нашего отечества, среди которых гражданская и две мировых войны. Фактически он был участником всех трех войн.

Борис Теплов родился в г. Туле, 21 октября (по новому стилю) 1896 г. в семье инженера-предпринимателя Теплова Михаила Владимировича. Известен в Туле был дедушка Бориса Михайловича – Владимир Семенович, который владел большим по тем временам производственным предприятием по изготовлению скобяных изделий, имевших широкое распространение по всей России. Владимир Семенович Теплов – почетный потомственный гражданин Тулы, совладелец Александринского Тульского банка, был избран гласным городской думы, получил дворянское звание. Он пользовался уважением в городе, был весьма демократичен: на свои средства учредил для рабочих ремесленное училище (Тульский биографический словарь. Тула: «Пересвет», 1996. Т.2. С.223). Владимир Семенович имел большую семью – 13 детей, мальчикам обеспечил возможность получить высшее образование. Михаил Владимирович, отец Бориса Михайловича, окончил Рижский Политехнический институт. В семье Михаила Владимировича росло четверо детей. Борис был единственным мальчиком, он успешно закончил дворянскую классическую гимназию (золотая медаль) и музыкальную школу в Туле и решил продолжить учебу в Московском университете. Отец отнесся к этому решению доброжелательно, однако предупредил, что сможет давать деньги только на оплату жилья и еду, сверх этого – должен заработать сам. С этого времени началась самостоятельная жизнь Бориса Михайловича.

В 1914 году он поступил в Московский императорский университет (нынешний МГУ) на историко-филологический факультет. Музыкальные занятия в классе профессора К.Н. Игумнова в консерватории Борис Михайлович должен был оплачивать сам, пришлось заняться репетиторством. Россия в это время уже вступила в мировую войну, но принимали участие в ней только войсковые соединения, гражданские люди жили более или менее спокойно: работали, учились. Два года Борис Михайлович слушал лекции известных профессоров (среди которых был Г.И.Челпанов), писал рефераты (некоторые сохранились), сдавал экзамены на знание древнегреческого и латинского языков и был переведен на третий курс. Однако военные действия продолжались, приобретая затяжной характер, и понадобились резервы. В феврале 1916 года Борис Михайлович участвовал в выпуске сборника «Студенчество жертвам войны», доход от

продажи которого был передан солдатским организациям, а 22 июня 1916 года Б.М.Теплов был призван в действующую армию. Сначала срочно, вместе с группой студентов, он должен был отправиться в 3-ю Тифлисскую студенческую (юнкерскую) школу прапорщиков в Тифлис (Тбилиси), после окончания которой студенты получали звание «прапорщик» (младший офицер). Однако мобилизация и организация отъезда осуществлялись в медленном темпе, студентов временно распустили с условием следить за приказами командования. Борис Михайлович успел съездить в Тулу и выполнить часть университетских заданий.

В личном архиве Тепловых сохранились документы, по которым можно частично восстановить последовательность событий в военной жизни Бориса Михайловича. Среди них имеется подборка Приказов по армейскому подразделению. 23 декабря 1916 года Б.М.Теплов был в Тбилиси и получил «увольнительную», будучи уже полноценным юнкером 2 роты (личный знак № 269). Во время учебы в школе прапорщиков Бориса Михайловича угнетало изобилие бессмысленных строевых занятий в ущерб нужного знакомства с материальной частью артиллерийских орудий. После окончания школы (январь 1917 г.) Теплов получил звание «прапорщик» и был назначен младшим офицером в 213 полк, а 7 февраля получил направление в запасной пехотный полк в город Лебедянь. 5 июня 1917 г. он был направлен с группой солдат для проверки пассажирских поездов Лебедянь – Елец, а 10 июня попал на фронт в 265 Вышневолоцкий полк. 3 августа 1917 года младший офицер Б.М.Теплов оказался уже на Западном фронте, в районе озера Нарочь, в 15 роте Вышневолоцкого полка, где проводил ревизию окопов и оружия. Последний приказ, который получил Теплов, относится к декабрю 1917 года – отправляться в штаб Духовицкого полка для выяснения границ участка. Как известно, в это время на Западном фронте велась позиционная война, героизм в бою проявить было невозможно, солдаты сидели в окопах, вне зависимости от погоды, часто по пояс в воде. Борис Михайлович впоследствии рассказывал, что его удивило – в мирной жизни он часто простужался, а на фронте, в окопах, ничем не болел.

После февральских событий, когда весь старый штаб полка был арестован, Б.М.Теплова сначала назначили заведующим полковой разведкой, а затем – полковым адъютантом (июнь-июль 1917 г.). В это время прапорщики оказались востребованными из-за отсутствия офицеров более высокого звания. Солдаты относились к Борису Михайловичу с уважением и четко выполняли его приказы. Однако армия в целом была деморализована, и Теплова, в числе других младших офицеров, вскоре демобилизовали, ему пришлось уехать в Москву и искать временную работу. Борис Михайлович нашел должность помощника секретаря в Тверском районном суде Москвы. Эта должность, конечно, не соответствовала его потенциалу и званию, но надо было что-то делать. В феврале 1919 года Б.М.Теплов вступил в ряды бойцов Рабоче-Крестьянской Красной Армии (РККА). К этому времени он уже был молодым военным специалистом, и его определили на службу в Высшую стрелковую школу «Выстрел» на должность артиллерийского каптенармуса. В июне 1919 года он был командирован в Высшую школу военной маскировки (ВШВМ).

Отсутствие специалистов по маскировке в царской армии было признанным недостатком, поэтому такую службу нужно было создавать, а для этого понадобились специалисты. Этот недостаток должна была исправить создаваемая ВШВМ, получившая права Высшего учебного заведения, с помощью своих выпускников. Курсанты в школе слушали серьезные курсы математики и других технических дисциплин, которые читались крупными специалистами (июнь 1919 г. – октябрь 1921 г.). Борис Михайлович с 1920 г. был председателем учебного комитета школы, организовывал обсуждение разных спорных вопросов, в том числе сроков обучения. В этом же году Борис Михайлович восстановил свою учебу в Московском университете (МГУ) и в результате закончил

одновременно и МГУ и ВШВМ, после окончания последней получил диплом инженера военной маскировки с указанием на значительные успехи. Документ был подписан председателем педагогического Совета А.М.Диденко. Запомнился рассказанный Борисом Михайловичем случай, связанный с организацией «Выстрел». В какой-то момент власти решили, что там «зреет» заговор (что было на самом деле, Борис Михайлович так и не узнал). Когда он шел однажды по делам ВШВМ в здание, где находился «Выстрел», его арестовали: видимо, помещение, в котором располагался «Выстрел» превратили в «ловушку» и брали всех входящих в здание. Арестованных отвезли на Лубянку, а затем – в Бутырскую тюрьму и поместили в небольшую камеру, которая не годилась для такого большого скопления народа, спать в ней приходилось, сидя на полу, еды практически не было. Борис Михайлович вскоре заболел, и его перевели в тюремную больницу, а через некоторое время освободили за отсутствием состава преступления. Этот маленький нелепый эпизод запомнился на всю жизнь, больше Теплов в тюрьму не попадал.

После окончания ВШВМ Бориса Михайловича назначили начальником опытных станций и поручили разрабатывать основы службы маскировки в армии. Сначала он считал это скучной работой, но через некоторое время понял, что в этом сугубо практическом деле требуются разнообразные научные знания, а решение вопросов находится на стыке нескольких наук (оптики, физиологии, химии и многих других) и, чтобы превратить маскировку в самостоятельное направление исследований, необходимы хорошие специалисты. Б.М.Теплову удалось собрать работоспособную группу, провести много полезных экспериментов и достигнуть благодаря этому значительных успехов, а также сформулировать и оформить правила поведения в боевых условиях для военных. Кстати, после начала Мировой войны пропали публикации по маскировке в иностранной прессе, и пришлось все делать самостоятельно. Особенно активно Борис Михайлович изучал вопросы зрительного восприятия и «цветоведения». Он обнаружил, что много полезных для маскировки исследований выполнил известный ученый, лауреат Нобелевской премии Н. Освальд (его лекции слушал когда-то отец Бориса Михайловича в Рижском политехническом институте). Некоторые предложения Освальда Б.М.Теплов смог использовать в своих экспериментах. Впоследствии он разрабатывал похожие научные направления в гражданской жизни, которые пригодились в архитектуре, офтальмологии и даже оформлении театральных постановок. Результаты этих работ публиковались в журналах, в том числе военных, (около 50 публикаций), а в 2006 году некоторые публикации из военных журналов были переизданы в виде сборника (Б.М.Теплов. Психологические исследования в области военно-маскировочного дела, 2006) и обсуждались в Психологическом институте на научно-практической конференции Челпановские чтения в 2010 г. До 1933 года Теплов работал в военном ведомстве, занимая разные должности и выполняя отдельные поручения. Последняя должность – член научно-технического комитета Военно-Технического управления (ВТУ) РККА (в звании комбрига), а затем Борис Михайлович был переведен в резерв Красной Армии. Полностью Теплова освободили от военной службы только в 1943 году по состоянию здоровья.

Можно отметить, что Борис Михайлович в душе был сугубо штатским человеком, склонным к гуманитарным наукам. В гимназическом аттестате, кроме отличных отметок по всем предметам, указаны особые успехи в словесности и истории. Борис Михайлович с удовольствием занимался музыкой, очень любил и знал театр как музыкальный, так и драматический. В семье Тепловых, по моим сведениям, военных не было, кажется, был генерал в семье Борисовых, к которым принадлежала мать Бориса Михайловича, но это не повлияло на его настрой. Однако жизнь сложилась так, что Б.М.Теплов прослужил в армии 15 лет.

Параллельно с военной службой Борис Михайлович начал работать в Психологическом институте, который в начале XX века создал его учитель, Г.И.Челпанов. Психология как наука вызвала у него огромный интерес и удовлетворение. С 1933 года он уже официально получил должность заведующего лаборатории, и до конца жизни оставался сотрудником института, занимая разные должности. В 1934 году Б.М.Теплов присвоили степень кандидата биологических наук, а в 1940 г. он защитил докторскую диссертацию на тему «Проблемы музыкальных способностей». К этому времени относятся и публикации по вопросам «зрительных восприятий» и «цветоведения»: Теплов Б.М., Алексеев С.С., Шеварев П.А. Цвет в архитектуре. М.: Стройиздат, 1934; Теплов Б.М. Зрительные ощущения и восприятия. М.: ОГИЗ СОЦЭКГИЗ, 1935; Теплов Б.М. Индуктивные изменения абсолютной и различительной чувствительности глаза / Вестник офтальмологии. 1937. Т.11.

Борису Михайловичу пришлось заниматься и административной работой: дважды за определенный период времени его назначали заместителем директора по научной работе, но административную работу он не любил и старался, если можно, от нее избавиться, хотя считал обязательной нагрузкой, необходимой и полезной для коллектива.

22 июня 1941 года немецкие войска без объявления войны перешли границы СССР, началась Великая отечественная война. Многие ученые выступили с осуждением этого акта. Б.М.Теплов опубликовал статью «Бунт звериного инстинкта против человеческого разума». Сначала немцы угрожали Москве с воздуха, совершая налеты на город и сбрасывая бомбы, в том числе зажигательные. Институт Психологии административно присоединили к МГУ, из студентов и преподавателей сформировали отряды для ликвидации последствий бомбардировок. Б.М. Теплов вместе с сыном нес дежурство во время наиболее сильных бомбардировок, оставался на посту и в момент падения фугасной бомбы на МГУ. В книге «Психологический институт в Москве» (2013) написано о Борисе Михайловиче: «...нес дежурства во время наиболее сильных бомбардировок... Был на посту в момент падения фугасной бомбы... Не покинул пост, когда тот был оставлен профессиональными пожарниками» [1, с.94]. Немецкие войска приближались к Москве. В июле 1941 года Б.М. Теплов вместе с группой профессоров вступили в Народное ополчение, и вскоре из штаба «1 Стрелкового полка 8 Краснопресненского района дивизии» поступил приказ – бойцам полка Смирнову А.А. и Теплову Б.М. следовать по железной дороге до станции Павшино». (По состоянию на 15.11.1941 г. в Институте числилось лишь 38 научных сотрудников, из них в Народном ополчении находилось 12 человек). Теплов был полезным бойцом среди, в большинстве своем, штатских людей, обучал товарищей как военный специалист. 22 августа отряд должен был дислоцироваться в западном направлении. Часть отряда переправилась через реку, другая – не успела, в это время из штаба полка приехал нарочный с приказом отозвать несколько человек из отряда и вернуть в Москву, среди них оказался Б.М.Теплов. Большая часть переправившейся группы погибла, среди них были и сотрудники Психологического института.

В Москве продолжались интенсивные бомбардировки, и отряды дежурных снова тушили пожары. Известно, что в Москве активно использовались методы маскировки разных важных объектов, разработанные в военном институте, где на руководящих должностях служил Борис Михайлович, поэтому катастрофических разрушений не было. Но в октябре 1941 года Москва оказалась практически на осадном положении, жители уходили из города. Несмотря на это Психологический институт, Музыкальный театр имени Станиславского и Немировича-Данченко и ряд других организаций продолжали работать. Планы работ Психологического института были скорректированы в соответствии с военными нуждами. В декабре 1941 года немецкие войска были отброшены от города, однако по решению правительства, сотрудники и студенты МГУ

(куда входила и часть сотрудников Психологического института) были эвакуированы вглубь страны. 11 декабря 1941 года они выехали из Москвы, 21 декабря прибыли в Ташкент, а 29 декабря – в Ашхабад. В Ашхабаде ни о каких экспериментах не могло быть и речи: климат (жара), отсутствие бытовых удобств, еды, а самое главное – условий для работы. Все это не способствовало активной деятельности. Однако в городе была хорошая библиотека, и Борис Михайлович на основе исторических материалов написал одну из своих лучших книг «Ум и воля военачальника». Книга оказалась очень своевременной, руководство страны ее одобрило, и в сокращенном виде, как статью, ее напечатали в центральном военно-теоретическом журнале СССР «Военная мысль» (1943 г.). В дальнейшем книга несколько раз переиздавалась в России и за рубежом, последний раз в 2003 г.

15 июля всю группу эвакуированных отправили в г. Свердловск, ехали 12 суток, но были счастливы, так как избавились от несносной жары в Ашхабаде. Условия для работы были более приемлемыми, появилась возможность учить студентов, а у молодежи – учиться. Борис Михайлович и его жена Татьяна Михайловна старались помочь фронту всеми доступными им средствами – они сдавали кровь, и осталось письменное подтверждение того, что Б.М.Теплов был донором с 12 сентября 1942 года по 7 мая 1943 года, при этом положенный отпуск не использовал. 17 января 1943 года всех вернули в Москву, и началась нормальная научная жизнь. В 1944 году Борис Михайлович Теплов был награжден медалью «За оборону Москвы». В 1946 году вышел в свет его учебник для средней школы «Психология», над которым он работал в эвакуации, и который выдержал 7 переизданий и был переведен на несколько иностранных языков.

Научные достижения Б.М.Теплова и его заслуги в области решения важнейших практических задач военного и предвоенного времени не остались только «прошлым опытом» российской психологии. Одним из ярких событий психологического сообщества 2015-2016 гг. стало проведение Центром экстренной психологической помощи Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий научно-практической конференции «Опыт решения психологических задач в годы Великой отечественной войны 1941-1945 гг.» в рамках всесоюзного проекта «Психологи в годы Великой отечественной войны» и выход сборника ее материалов. И среди психологов, чей весомый вклад в Великую Победу был предметом рассмотрения современными учеными, имя Бориса Михайловича Теплова заняло достойное место. Современные исследователи открывают новые грани в его научном подходе. Для них знаменитое исследование Теплова интеллектуально-волевой деятельности военачальника выступает как «пример научной эрудиции, высочайшего уровня психологического анализа и бесценное описание сложнейшего духовно-психологического явления, методологический подход к объяснению которого характеризуется укорененностью в основаниях отечественной культуры психологического мышления <...> К проблеме аутентичного описания явлений такого уровня современная психология снова возвращается». [2, с. 32].

Обращение к воинскому, научному и гражданскому подвигу таких ученых, каким был Борис Михайлович Теплов, говоря словами, прозвучавшими на конференции, является «сегодня важным и актуальным методом формирования нравственного самосознания современного российского общества» [2, с. 29-30].

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Психологический институт в Москве: российский центр психологической науки, культуры и образования. Документальная летопись к 100-летию со дня основания /Авторы и отв. ред. издания Серова О.Е., Гусева Е.П., Козлов В.И. - 2-е изд., исп. и доп. М.; СПб.: Нестор-История, 2013. – 248 с., ил.

2. Серова О.Е. Из военной истории российской психологической науки: 1941-1945 // Опыт решения психологических задач в годы Великой отечественной войны 1941-1945 гг. Сборник материалов научно-практической конференции, Москва, 26 ноября 2015 г. / под общ. ред. Ю.С. Шойгу. М.: ФКУ ЦЭПП МЧС России, 2016. С.28-39.

## **BORIS MIKHAILOVICH TEPLOV AS A WARRIOR, A SCIENTIST AND A PATRIOT**

© 2016

*Ya.A. Teplova*, PhD in Physics and Mathematics, Head of the Laboratory of Atomic Collisions,  
*Research Institute of Nuclear Physics named after Skobeltsyn of Moscow State University, Moscow (Russia), sonatina1929@mail.ru*

**Abstract.** The article presents the results of a special historical and psychological research carried out to analyze the facts and scientific events of B.M.Teplov's military biography.

**Keywords:** school of ensigns; Higher School of Military Masking; Scientific and Technical Committee of Military Technical Administration of the Red Army; Psychological Institute.

УДК 159.91

## **Б.М.ТЕПЛОВ: ДИАПАЗОН ЭВОЛЮЦИИ НАУЧНЫХ ИДЕЙ**

© 2016

*В.А.Толочек*, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов им. В.Н.Дружинина  
*ФГБУН «Институт психологии РАН», Москва (Россия), [tolochekva@mail.ru](mailto:tolochekva@mail.ru)*

**Аннотация.** Обсуждаются идеи Б.М.Теплова, послужившие основанием как становления новой дисциплины – дифференциальная психофизиология – и разработки новых психологических феноменов, так и в их развитии поставивших новые научные проблемы – о сущности психического, о взаимоотношениях биологического и психического («психофизиологической проблемы»), об отношениях биологических основ и высших проявлений психического, парциальности свойств высшей нервной деятельности, ресурсов адаптации человека, потенциале биологически обусловленных предпосылок, их биполярности в процессах адаптации к требованиям среды, индивидуального стиля деятельности и др. Исследования в русле дифференциальной психофизиологии представили естественнонаучные основания для постановки новых и переосмысления «вечных» проблем в смежных дисциплинарных областях – обучения и развития человека, способностей, таланта и одаренности, успешности профессиональной деятельности, успешности социализации и др. Парадоксально, но результаты дифференциально-психофизиологических исследований могли послужить основаниями для мировоззренчески противоположных научных подходов в их ключевых моментах, в частности – проблемы психологического профессионального отбора и проблемы индивидуального стиля деятельности.

**Ключевые слова:** идеи; эволюция; дифференциальная психология; дифференциальная психофизиология; отбор; индивидуальный стиль деятельности.

Одним из важных вкладов Б.М.Теплова в психологическую науку можно считать его научную позицию и собственно разработку проблем дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии, активное участие в их становлении как научных дисциплин [1; 2; 5; 6; 8; 10; 11; 13]. *Дифференциальная психология* – отрасль психологической науки, изучающая психологические основы индивидуальных различий; *дифференциальная психофизиология* – отрасль психологической науки, изучающая биологические основы индивидуально-психологических различий. Отцом дифференциальной психологии считают В.Штерна; в отечественной психологии можно назвать несколько имен ученых, принимавших и передававших другим научную эстафету – И.П.Павлов, Б.М.Теплов, В.Д.Небылицын, В.С.Мерлин и др. Отечественная психофизиологическая школа характеризуется устойчивой традицией понимания и объяснения индивидуальности человека и классификации людей. Развивая представления И.П.Павлова о типах нервной системы и типах людей, исследователи выделили типологические проявления индивидуальности в поведении, профессиональной, интеллектуальной деятельности [3; 4; 5; 7; 8; 9; 11; 13; 16; 17; 18; 19 и др.].

Исторической миссией дифференциальной психологии стало обсуждение и изучение феномена индивидуальных особенностей людей, подготовка предпосылок для валидного и надежного измерения этих особенностей, разработка методологии измерения психических функций. Изучение биологических основ индивидуальных особенностей людей способствовало расширению предмета других дисциплинарных областей современной психологии, актуализации и укрепления в дисциплине статуса индивидуальности человека. Исторической миссией дифференциальной психофизиологии также можно считать разработку ряда фундаментальных вопросов – о сущности психического, о взаимоотношениях биологического и психического («психофизиологической проблемы»), об отношениях биологических основ и высших проявлений психического, разработку методологии изучения психических функций, также способствовавшую расширению предмета и углублению его понимания в других дисциплинарных областях современной психологии. Исследования особенностей высшей нервной деятельности, темперамента, сенсорных систем также приводили к актуализации проблемы стиля, роли стиля в становлении, функционировании и развитии индивидуальности человека.

В истории становления отечественной дифференциальной психофизиологии В.М.Русалов [13] выделяет три основных этапа: 1) Павловский (до 1956 г.); 2) Тепловско-Небылицынский (до 1972 г) и 3) современный. Основными результатами первого этапа можно считать постановку вопроса о биологических предпосылках психического, разработку концепции основных свойств нервной системы и методических подходов к изучению ее проявлений. Главными результатами второго этапа признают дальнейшее развитие представлений об основных свойствах и проявлениях нервной системы у человека, разработку методологии изучения и измерения проявлений этих свойств, понимаемых диалектически. На этом историческом этапе ученые встретили ряд «непреодолимых противоречий»: феномен парциальности (существенные различия проявления свойств в разных анализаторах); трудности в измерении свойства торможения; выявлены серьезные ограничения ранее разработанного методического инструментария и др. [13]. Фазы развития отечественной дифференциальной психофизиологии Т.Ф.Базылевич акцентирует несколько иначе, согласно им присущим задачам, методам и методологии: имплицитный (1956 – 1968), эксплицитный (1969 – 1998), рефлексивный (1998 - 2004) и институциональный (с 2005) [1; 2].

Эволюционируя в логике научной дисциплины с середины 1950-х годов, решая свои генеральные задачи (изучение свойств человека, определяющих его уникальность и

социальную успешность, биологических основ индивидуально-психологических различий, «жестких звеньев», функционально объединяющих свойства индивида и личности, целостной интегральной индивидуальности и др.), дифференциальная психофизиология постоянно находила, создавала, прогнозировала и предвосхищала естественнонаучные основания для постановки новых и переосмысления «вечных» проблем в смежных дисциплинарных областях – обучения и развития человека, способностей, таланта и одаренности, успешности профессиональной деятельности, успешности социализации и др. [5; 8; 11; 14; 15]. Одним из важных следствий становления отечественной дифференциальной психологии стала постановка и разработка проблемы стиля – «индивидуального стиля деятельности» [4; 5; 7; 8; 9; 16; 17; 18; 19].

При методологической рефлексии роли дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии в становлении стилевой проблематики, мы выделяем несколько важных аспектов. Как и присуще науке, ее «эмпирические факты», как правило, уже изначально являются «научными фактами», т.е., предвосхищаемые, получаемые и объясняемые не иначе как в рамках определенной методологии и парадигмы. Еще более этот «парадокс» присущ процессам ассимиляции научных фактов в других областях знания. Одни и те же факты могут не только интерпретироваться как факты, но и выступать основаниями для объяснения разных подходов, выводов, других фактов, могут ориентировать на решение разных социальных задач.

Выделим две мощных «боковых ветви», которые формировались не только при разной интерпретации научных фактов, но даже мировоззренчески противоположны в ключевых моментах – проблемы *психологического профессионального отбора* и проблемы *индивидуального стиля деятельности*, в отечественной психологии развиваемые во многом с опорой именно на данные дифференциальной психофизиологии. Обращение к «первоосновам», к самому глубинному уровню организации психического, отражалось в мировоззренческих позициях (частью декларированных, объясняемых, постулируемых) и преломлялось в разных профессиональных картинах мира ученых.

Среди наиболее ярких и последовательных подходов к проблеме профессиональной успешности человека выделим два и условно назовем их линиями «Теплов – Небылицын – Гуревич» и «Теплов – Небылицын – Мерлин – Климов». В логике первой линии постулировались непеременные *ограничения* в адаптации человека к среде, определяемые его психофизиологией. Последняя выступала основанием для профессионального отбора (в профессиях 1 рода). Допускался компромисс – возможность успешной адаптации лиц с разными природными задатками в массовых профессиях (к профессиям 2 рода), т.е., не требующих высокого мастерства, не сопряженных с жесткими условиями, не имеющих выраженной профессиональной иерархии и т.п. В логике второй линии «Теплов – Небылицын – Мерлин – Климов», напротив, развивались представления о колоссальных *возможностях*, предоставляемых человеку его биологической организацией. Ключом к использованию ресурсов психофизиологии является *индивидуальный стиль деятельности* – «индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности» [7, с. 49]. Сам феномен стиля понимался как путь решения «проблемы мастерства и его формирования, проблемы наивысших достижений в деятельности каждого» [5; 7; 8; 9].

Если в логике первой линии гуманистические идеи Теплова-Небылицына о потенциале биологически обусловленных предпосылок, их биполярности в процессах адаптации к требованиям среды, к возможности актуализации присущего человеку потенциала, трактовались лишь как «позитивное объяснение» успешности человека *в масштабе популяции* в целом, то в логике второй линии рассматривались

психофизиологические ресурсы адаптации *конкретного человека*, его рост и развитие, условия его восхождения к «интегральной индивидуальности», к состоянию активного субъекта своей профессиональной деятельности и своей жизнедеятельности, к самоэффективности и самоактуализации (последние понятия как таковые не использовались, но мировоззренческие позиции В.С.Мерлина и Е.А.Климова близки концепциям А.Маслову, К.Роджерса и др. представителей гуманистической психологии). Если в логике первой линии признавались лишь способности, потенции человека как *ординарного исполнения ординарных трудовых функций*, то в логике второй линии вопрос ставился радикально – как *диапазон возможностей* человека, интегрирующего свои природные, психические, духовные ресурсы, позволяющие ему восходить на *вершины профессионализма* (другими словами, к предельно возможному для людей достижениям).

Первая линия «Теплов – Небылицын – Гуревич» в последующем имела развитие как «посредничество» множества условий внешней среды в оптимизации деятельности человека и определении его успешности, например, как принцип метасистемы «человек – профессия». Согласно последней, человек как отдельный и одиночный субъект уже не просто противостоит профессии, но является одним из моментов взаимного согласования двух «начал» – индивидуальности человека и условий профессиональной деятельности [3]. В работах В.А.Бодрова, В.А.Пономаренко и др. показано, что точность и надежность профессионального отбора, например, летчиков ВВС, никогда не превышала 70 – 75%; далеко не все «пригодные» в последующем становятся профессионально успешными, тогда как профессионально растущих оказывалось много и среди «условно пригодных», иначе – не вполне соответствующих психологическим моделям; что психофизиологические критерии – лишь одно из условий становления профессионала даже в видах деятельности с экстремальными условиями, наряду духовностью человека, внепрофессиональными потенциалами [3; 12].

Примечательно, что именно вторая линия «Теплов – Мерлин – Климов» также получила свое развитие в предметно разных направлениях. Так, в исследованиях под руководством Б.А.Вяткина и М.Р.Щукина [4; 19] описано множество условий, влияющих на формирование стиля и, следовательно, косвенно определяющих успешность субъекта; выявлено множество функций стиля в становлении интегральной индивидуальности, прямо и косвенно повышающих «надежность» функционирования и развития человека в социальной среде. Е.П.Ильин выделил ряд детерминант, определяющих профессиональную успешность субъекта наряду со стилем – мотивацию, способности, различие ситуаций деятельности и др. Согласно Е.П.Ильину, стиль опосредует, но не компенсирует способности. Стиль имеет мощные, но все же ограниченные ресурсы адаптации к условиям и требованиям среды [5]. В наших исследованиях выделены такие факторы, как адекватность вариативных реорганизаций изменениям условий деятельности (иначе – это вопрос подготовленности человека, его саморегуляции, его активности как субъекта); адекватность стиля субъекта стилям его партнеров, образно названных «психологическая ниша» (иначе, согласованность особенностей деятельности субъекта с таковыми целого профессионального сообщества, или – согласованность стилей всех взаимодействующих субъектов); адекватность стиля наставника и ученика как их психофизиологическое соответствие и соответствие их стилей [16; 17; 18].

Обобщая обширный эмпирический материал, должно признать, что до настоящего времени едва ли полученные в психологии факты, которые можно считать «необходимыми и достаточными» для окончательного утверждения представлений о роли психофизиологии человека в успешности адаптации к социальной среде. Нет фактов, однозначных для принятия тех или иных социальных решений. Разработка проблемы биологических основ психики и индивидуальности, психофизиологических ресурсов человека в школе Теплова – Небылицына, позволила много продвинуться в понимании

сущности психофизиологической организации человека, породила много эвристичных идей. Но по-прежнему остаются открытыми вопросы: а) психофизиологическая организация человека есть его ресурс, или ограничение; б) психофизиологическая организация человека и межиндивидуальная вариативность обеспечивают адаптацию только лишь в масштабе популяции в целом, или же это ресурсы адаптации отдельного человека; в) психофизиологическая организация есть «негатив» и основание профессионального отбора, или же «позитив», определяющий поиск уникальных способов индивидуальной адаптации и индивидуальных путей восхождения к вершинам профессионального мастерства; г) психофизиологическая организация человека есть весомое условие успешности его профессиональных взаимодействий с другими партнерами или нейтральное; д) психофизиологическая организация есть мощный фактор продуктивной интеграции индивидуальности людей в их функциональных группах (в профессиональных, семейных, творческих), или его можно игнорировать.

Понятно, что понимание психофизиологической организации человека как его ограничений или как его ресурсов, имеет не только естественнонаучные, но и важные мировоззренческие предпосылки и следствия. Если не окончательные ответы, то новые факты, важные для нашего продвижения в понимании природных оснований психического, их понимания как детерминант профессиональной успешности человека, могут быть получены в дальнейшем изучении разных феноменов, одним из них можно назвать «стиль».

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Базылевич Т.Ф. Введение в психологию целостной индивидуальности. М.: Изд-во ИП РАН, 1998. 248 с.
2. Базылевич Т.Ф. Дифференциальная психофизиология: прошлое, настоящее, будущее // Мир психологии. 2004. № 3. С. 44-67.
3. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. М.: ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
4. Вяткин Б.А. Метаиндивидуальность как одно из проявлений полисистемного взаимодействия // Полисистемное исследование индивидуальности человека / под ред. Б.А.Вяткина. М.: ПЕР СЭ, 2005. С. 9-16.
5. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2008. 432 с.
6. Кабардов М.К. История дифференциальной психофизиологии в ПИ РАО. // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 12-21.
7. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969. 278 с.
8. Мерлин В.С. Очерки интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.
9. Мерлин В.С., Климов Е.А. Формирование ИСД в процессе обучения // Советская педагогика. 1967. №4. С.110-118.
10. Небылицын В.Д. Основные свойства нервной системы. М.: Наука, 1966. 383 с.
11. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий.- М., Наука, 1976. 278 с.
12. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала. М.: ПЕР СЭ, 2004. 256 с.
13. Русалов В.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: Некоторые итоги и ближайшие задачи системных исследований // Психологический журнал. 1991. Т.12. № 5. С. 3-17.

14. Теплов Б.М. О понятиях слабости и инертности нервной системы // Вопросы психологии. 1955. № 6. С. 3-15.
15. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 555 с.
16. Толочек В.А. Стили деятельности: Модель стилей с изменчивыми условиями деятельности. М.: Измайлово, 1992. 77 с.
17. Толочек В.А. Проблема стилей в психологии: историко-теоретический анализ. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 318 с.
18. Толочек В.А. Стили деятельности: ресурсный подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. 366 с.
19. Щукин М.Р. Структура индивидуального стиля деятельности и условия формирования: Автореф. дисс. д-ра психол. наук. Новосибирск, 1994. 41 с.

## **B.M.TEPOV: EVOLUTION RANGE OF SCIENTIFIC IDEAS**

© 2016

*V.A.Tolochek*, Doctor of Psychology, leading researcher at the laboratory of psychology of abilities and mental resources to them named after V.N.Druzhinin  
"Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences",  
Moscow, (Russia), *tolochekva@mail.ru*

**Abstract.** The article is devoted to B.M.Teplov's ideas that formed the basis for the formation of a new discipline – differential psychophysiology – and for study of new psychological phenomena as well as for development of new scientific problems: the nature of the mental, the interrelation between the biological and the psychological ("psychophysiological problem"), the interrelation between biological principles and the highest manifestations of the mental, the partial properties of higher nervous activity, the individual's adaptation resources, the potential of biologically determined preconditions, the bipolarity in the process of adaptation to the requirements of the environment, the individual style of activity, etc. Studies in the context of differential psychophysiology provided natural science foundations that let scientists raise new questions in related disciplines and reconsider the "eternal" ones – such as individual's learning and development, abilities, talent and giftedness, professional efficiency, successful socialization, etc. It is paradoxical but the results differential-psychophysiological studies served as foundations for ideologically contrary scientific approaches in their key points, in particular, the psychological problems of professional selection and problems of individual style of activity.

**Keywords:** ideas; evolution; differential psychology; differential psychophysiology; selection; individual style of activity.

УДК 159.9.01; 159.99

## **ЛИЧНОСТЬ ПСИХОЛОГА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ**

©2016

*Хинканина А.Л.*, кандидат психологических наук, доцент кафедры  
истории и психологии  
Поволжский государственный технологический университет,  
Йошкар-Ола (Россия), *al.hin@mail.ru*

**Аннотация.** В статье анализируются взгляды Г.И.Челпанова и Л.С.Выготского на основания и принципы научной психологии. Для исследования темы был использован культурно-исторический подход, предоставивший возможность рассмотрения явления или события как в развитии, так и регрессии. Показано личностное влияние этих ученых (высочайшего уровня их интеллекта, позволяющего ориентироваться в сложных ситуациях научной жизни и драматическом социально-политическом контексте, их стремления служить науке и обществу) на формирование круга учеников и соратников, на создание особой атмосферы научной деятельности тех лет. В статье делается вывод о том, что идеи Г.И.Челпанова и Л.С.Выготского, которые не могли быть востребованы в определенных исторических условиях, представляют собой поле для дальнейшей исследовательской деятельности как по разработке подходов в области человекознания, так и в изучении роли личности в психологии и психотерапии.

**Ключевые слова:** личность; культурно-исторический подход; формирующий фактор; принцип высших ценностей; идеальное; Я – духовное.

Вопрос о специфике национальной психологической школы всегда связан с особенностями личности ученых, эту школу создававших. В дни памятных дат сама ситуация заставляет нас по-новому, непредвзято взглянуть на события, драматически разыгрываемые в начале XX века на авансцене формирующейся новой научной среды. Важно увидеть и понять те факты, которые не замечались ранее, или воспринимались, как не нужные, или порой оценивались, как вредные и не пригодные для строительства нового здания отечественной психологии.

В российской науке того периода ясно прослеживалась тенденция формирования универсальных научных концепций, которые смогли бы осуществить функцию основания для научного синтеза результатов исследований по психологии, эстетике, искусствоведению и др., избегая жесткого противопоставления природного и духовного бытия. Ученые пропускали через призму своих собственных переживаний влияние социокультурных перемен на научную деятельность каждого из них [10, с. 104]. Для индивидуального сознания обостренное звучание приобретал нравственный вопрос: как и во имя чего должен трудиться ученый в меняющемся и переворачивающемся пространстве бурно начавшегося в России XX века. В сложном клубке взаимосвязанных, противоречивых, эмоционально заряженных, профессиональных и личностных отношений можно выделить несколько основных линий, образующих живую ткань событий: профессиональное лидерство в среде ученых, индивидуальная оценка ситуации в профессиональной области, прогнозирование ее будущего и личное воздействие на ее развитие.

Для понимания драматических событий российской психологии 1920–1930-х годов и анализа их – зачастую отсроченного – влияния на сегодняшний день науки, культуры и образования мы обратились к культурно-историческому подходу, который, как известно, направлен на изучение личности как продукта освоения индивидом ценностей культуры [15, с. 52]. Этот подход имеет специфическую особенность: явление или предмет могут рассматриваться не только в контексте развития, но и регрессионно. Культурно-исторический поход дает возможность углубленного рассмотрения явления через культурные слои, достижения коренных оснований и формирующих начал рассматриваемого феномена. При помощи данного подхода можно не только увидеть скрепляющие элементы научной школы (в данном случае российской), особенности, создающие ее уникальность, но также разглядеть тончайшую ткань – изначальные душевные устремления ученого.

Две яркие личности в российской психологической науке, не договариваясь об этом, облекли отечественную психологию в национальную форму, сделав оригинальной и неповторимой. В разные годы первой трети XX века они служили

психологической науке в одном учреждении – Психологическом институте им. Л.Г.Щукиной. Это Г.И.Челпанов – основатель и первый директор первого психологического института в России и Л.С.Выготский – автор оригинальной психологической концепции. Эти ученые принадлежали к разным научным сообществам, в водовороте исторической ситуации в России они оказывались «по ту сторону баррикад» различных развивающихся научно-психологических направлений (например, в дискуссии по вопросу о сознании в рамках психологических изысканий). Но при всем этом в позициях ученых есть фундаментальное общее: роднит их то, что в противодействии двух основных подходов к пониманию основ изучения человека – «биологическом» и «идеальном» – они оба придерживались принципа высших ценностей и воплощали его в своих теоретических идеях и своей практической деятельности.

Начало XX века было временем оформления психологических теорий, создания институтов и выработки принципов, на которых могло быть выстроено новое здание научной психологии, как в Европе, так и в России. Г.И.Челпанов в поиске основ архитектуры первой психологической школы в России исходил из приоритета единой фундаментальной основы – общей психологии, и в качестве базы обязательной, всеобъемлющей теоретической подготовки, и в качестве базы организации экспериментальных исследований для тех, кто собирался трудиться на благо науки. По его мнению, такой подход давал возможность использования в психологии накопленного мирового опыта, ценностей науки и культуры. Российская психология представлялась ему как своеобразная составляющая европейской, скрепленная единением в признании приоритета теоретических знаний и основанных на них эмпирических исследований [8, с. 104].

При таких высоких требованиях к уровню подготовки специалистов Г.И.Челпанов одновременно придерживался линии свободы научной деятельности: «Школа Г.И.Челпанова, как он ее задумывал и развивал, была явлением чисто научным, т.е. свободным в своих творческих основаниях от любых идеологических привнесений. Для него был немыслим диктат в отношении мировоззренческих установок своих учеников. Уважение права каждого сотрудника на собственную социальную позицию стало традицией в стенах созданного им научного центра. Все отмечали отличающую Челпановский институт особую атмосферу доброжелательности, бескорыстия и самоотверженной преданности науке» [13, с. 27]. Таким образом, ученикам Г.И.Челпанова предоставлялась возможность нарабатывать знания и опыт без жесткого контроля и развиваться своим собственным путем [2, с. 112]. Это было важным фактором формирования отечественной научной школы в то время, когда значимыми и авторитетными направлениями в психологии являлись уже признанные психоанализ, поведенческое направление и рефлексология. Прозревая судьбу науки на десятилетия вперед, Г.И.Челпанов был уверен в том, что «...психологии в будущем принадлежит первенствующее место среди других наук. ... Если 19 век был веком “естествознания”, то XX век будет веком психологии. Научная мысль будет направлена на изучение не природы, а человека» (курсив Г.Челпанова – А.Х.) [20, с. 4].

Способность выдвигать проекты, блещущие идеями очень высокого качества, и высокая внутренняя культура привлекали к Л.С.Выготскому нему множество соратников. «Такой обстановки, в которой работал Выготский, не было еще ни у кого, – вспоминал в 1976 году А.Р.Лурия, – потому что еще при жизни он стал очень популярен, к нему ходили. Он никому не отказывал, его квартира была наполнена с утра до ночи посторонними людьми» (цит. по: [11, с. 93]). Хорошо представляя себе цель развития науки о человеке в государстве, похожем на огромную стройку, где леса возводимого здания предъявляли небывалые требования к своим строителям, ученый с огромным и отрефлексированным багажом знаний и высочайшей мотивацией, свойственной

интеллекту, принявшему революцию, достаточно быстро понял узость плана тех исследований о человеке, которые требовались советскому государству. Направив свои силы на изучение психологии детей и, прежде всего, детей с ограниченными возможностями, которых в послевоенной и послереволюционной России было немало, Л.С.Выготский одновременно поставил задачу создания новой научной концепции развития психики как процесса, опосредованного культурной средой. Схожие мысли о влиянии культуры на психику высказывались учеными и раньше (В.Вундт, Т.Фехнер, Г.Г.Шпет), но фундаментальное обоснование данная идея получила в культурно-исторической теории Л.С.Выготского. Оригинальность теории заключалась, в частности, в том, что уже в начале научной деятельности он обосновал принцип движения мысли по пути от высших к низшим формам психического развития [6] и постулировал данный принцип как методологический. Это был смелый шаг в то время, когда на волне эволюционизма, ученые обычно в своих рассуждениях опирались на представления о пути следования от низших к высшим проявлениям психической жизни.

Невозможно отрицать факт значительного влияния марксистской диалектики на умы интеллигенции России. Но это влияние не отразилось ни в названии концепции Л.С.Выготского, ни в названии российской психологии. Данный факт является наглядным свидетельством того, что в действительности психологическая наука в нашей стране в период своего формирования уже впитала и сделала «своим» все лучшее из достижений мирового теоретического и экспериментального опыта. Г.И.Челпанов в работе «Психология и марксизм» фактически отрицал существование отдельной марксистской психологии. При этом он полагал, что вся психология построена именно на понимании субъективности и связи активности сознания с активностью людей, практическая деятельность которых направляется их идеями, мыслями [19], он признавал тезис о связи личности с социальным окружением и культурой. Именно положение о влиянии культуры на сознание, в частности на процесс восприятия художественных произведений, и станет одним из важнейших в его последующих исследованиях [10].

В разработке методологических принципов своей концепции как диалектической [7], Л.С.Выготский сумел разрешить проблему двойственности науки как объяснительной (теоретической) и практической (экспериментальной) через выдвижение и разработку идеи опосредования психического развития и психических функций культурными формами [22]. Эти формы – знаки, в процессе развития индивида, являются особыми психологическими орудиями [3], которые, в отличие от орудий материальных направлены на поведение и на психические процессы, и, таким образом, становятся средством их построения. Специфику развития личности определяет соотношение реальной (натуральной) и идеальной (культурной) формы в процессе сложившихся социальных условий [21, с. 7–8] Включая эти орудия в арсенал своей деятельности, человек может изменять самого себя, саморазвиваться.

Выдвижение Л.С.Выготским принципа «высшее есть ключ к познанию и преобразованию низшего» было удивительным явлением: ученый, позиционировавший себя марксистом в психологии, заявлял об идеальных началах в разработке проблем человека и считал необходимым исследование низших психических явлений через изучение высших психических функций [4]. Обозначенные Л.С.Выготским термины «идеальная форма», «идеальный умственный возраст», «культурный возраст», «динамическая смысловая система» остались зоной, приглашающей к исследованию ученых последующих поколений. Эти понятия разрабатывались главным образом в области педагогической психологии (Д.Б.Эльконин, Л.И.Божович, А.В. Запорожец и др.).

Г.И.Челпанов, которого в постреволюционной российской науке достаточно быстро определили как «идеалиста» в психологии, был фактически поставлен в положение «опального» по отношению к основному направлению развития исследований

о человеке, отвечавшего идеологии советского государства. Оснований для обвинения в идеализме было более чем достаточно. Г.И.Челпанов обозначил наличие в структуре личности двух сторон: «представление телесного Я» и «представление духовного Я» [18, с. 225]. Отношение к «Я» другого человека формирует социальное «Я» личности [там же, с. 227]. Динамическое равновесие личности поддерживают «нормальное Я» личности и «идеальное Я», призывающее к изменению и развитию индивида [там же, с. 228]. В отличие от У.Джемса, которого считают основоположником идеи Я-образа, как целостности, состоящей из двух сторон: Я-сознающее (чистый опыт) и Я-объект (содержание опыта), Г.И.Челпанов использовал универсальную, соотнесенную с традиционной российской культурой, модель личности. Задолго до К. Роджерса и Р. Бернса им фактически была предложена модель Я-концепции личности как представления индивида о себе в возвышенно дихотомическом варианте. Это предложение в российской психологии долго оставалось нереализованным. При этом влияние идеи Г.И.Челпанова прослеживается в понятии «образ Я», введенном позднее в научный оборот российской психологии и использовавшемся в трудах ведущих советских психологов С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, В.В.Столина, Д.А.Леонтьева, Е.Т.Соколовой и др. [1] .

В 1920-е годы Г.И.Челпанов стал объектом критики за недоверчивое отношение к рефлексологии В.М.Бехтерева и поведенческого подхода, за принадлежность к так называемому в советское время, «буржуазно-философскому» течению, которое в то время жестко определяли как «идеализм». Данная оценка была политизированной и не точной, хотя бы потому, что Г.И.Челпанов предлагал в качестве необходимого условия развития психологии как науки эксперимент. Он много сделал, для того чтобы исследования психических процессов на твердом методологическом фундаменте проводились в России. С исключительным педагогическим талантом Г.И.Челпанов на протяжении многих лет внедрял в умы молодых людей, желавших посвятить себя психологии, необходимость использования экспериментального метода [2, с. 29–30]. При этом он считал, что важнейшей составляющей личности является душа и представлял, что она также может стать предметом изучения в психологии. Глубокий анализ этой темы был предложен Г.И.Челпановым в работе «Мозг и душа» (1900) [17]. Проследив путь развития научной мысли в древности до разработки философов конца XIX века, он пришел к выводу, что с точки зрения философского анализа под душой понимается относительно устойчивая сущность человека, дающая ему возможность в любых невзгодах ощущать себя самим собой, быть нравственным и искать истину. «Челпанов был создателем психологической культуры размышлений о душе .... человек, обладавший громадной научной интуицией, несомненным педагогическим даром и широчайшей культурой» [9, с.82]. В разработке методологических проблем Г.И.Челпанов «отрицал несовместимость и фрагментарность временного пространства науки в качестве его существенных признаков» и исходил из принципов «его обще-смысловой целостности и диалектического со-существования различных теорий, признавая их вариативность в объяснении научных проблем» [14, с. 51].

Л.С.Выготский и Г.И.Челпанов испытывали на себе влияние эпохи, когда социально-политическая ситуация в России требовала от ученых в кратчайшие сроки создать, как тогда искренне считали, новую подлинно научную психологию. Возможно, поэтому они оказались чувствительными к исследованию влияния культуры на психику. Л.С.Выготский начал путь в науку с разработки проблемы психологии искусства, Г.И.Челпанов посвятил последние годы своей творческой деятельности влиянию культуры на процессы познания. Выготского интересовало содержание эстетической реакции, Челпанова – исследование возможностей эстетического восприятия, понимания прекрасного и безобразного в художественных произведениях.

Несмотря на разницу во взглядах на сознание (скорее в общеметодологическом, чем в непосредственно функциональном психологическом аспекте) ученые проявили схожесть в логике понимания переживания, осознания личностью аффективных моментов своей жизни. Г.И.Челпанов предложил и обосновал особый метод познания личности – вчувствование, как проживание и пропускание через самого себя эстетических фактов и жизненных проявлений, связанных с искусством. Л.С.Выготский разработал идею саморазвития на основе переживания эстетической реакции и присвоения личностью ценностей культуры. Все это было возможным только потому, что эти два оригинальных ума сами были явлениями культуры и носителями высших ее ценностей. Богатство их внутреннего мира и их личная ответственность за судьбу психологии в Советской России представляли собой действие субъективного фактора, который оказал и оказывает в настоящее время влияние на научную среду российской психологической науки. Пережив в 1930-е годы каждый по-своему ситуацию ужасающей неопределенности в профессиональной жизни, они находили в себе силы оказывать моральную помощь и эмоциональную поддержку коллегам, фактически выступая в роли психотерапевтов.

Г.И.Челпанов, вынужденно покидая Психологический институт в 1923 году, обратился к ученикам с просьбой не поддаваться унынию и необходимо сосредоточить силы на индивидуальной работе и саморазвитии, отдавая себе отчет в том, что настоящая ситуация – временная и несправедливая – возникла как результат «нашей малокультурности». Он призвал их готовить себя к исполнению долга «перед русской наукой» и, несмотря на невыносимость ситуации, «на всех путях жизни всеми доступными средствами защищать психологию», делать все от них зависящее, чтобы «реабилитировать и себя и нашу науку» (цит. по: [12, с. 31]).

Когда стало явно чувствоваться давление властей на интеллигенцию, в письме соратнице, просившей его личной поддержки, Л.С.Выготский писал: «...Теперь о другой теме, о которой Вы пишете. О внутренних неполадках, о трудности жить... Главное – всегда и сейчас, мне кажется, это не отождествлять жизнь с ее внешним выражением и все. Тогда, прислушиваясь к жизни (это самая важная добродетель, немного пассивное отношение вначале), найдешь в себе, вне себя, во всем столько, что вместить нельзя будет никому из нас. Конечно, нельзя жить, не осмысливая духовно жизнь. Без философии (своей, личной, жизненной) может быть нигилизм, цинизм, самоубийство, но не жизнь. Но есть ведь философия у каждого. Надо, видимо, растить ее в себе, дать ей простор внутри себя, потому что она поддерживает жизнь в нас. Потом есть искусство, для меня – стихи, для другого – музыка. Потом – работа. Что может поколебать человека, ищущего истину? Сколько в самом этом искании внутреннего света, теплоты, поддержки. А потом самое главное – сама жизнь – небо, солнце, любовь, люди, страдания. Это все не слова, это есть. Это подлинное. Это воткано в жизнь. Кризисы – это не временное состояние, а путь внутренней жизни. Все мы, глядя в свое прошлое, видим, что усыхаем. Это верно. Развитие есть умирание. Особенно остро это в переломные эпохи – у Вас, в моем возрасте снова. Достоевский с ужасом говорил о засушении сердца. Гоголь – еще страшнее. Это действительно "маленькая смерть" в нас. Так и надо это принимать. Но за этим всем стоит жизнь, т.е. движение, путешествие, своя судьба...» [5].

Являя примеры стойкого перенесения событий начинающегося репрессивного периода в российской науке, Г.И. Челпанов и Л.С.Выготский воплощали в действительность свои представления о человеке и его высших проявлениях: Челпанов о душе, Выготский – о сознании. Они прокладывали таким образом путь для последующих психологических исследований о личности и ее роли в социальном и индивидуальном бытии.

**Резюме.** В современном гуманитарном состоянии цивилизации и обозначившихся рисков для полноценного существования человека особенно актуально обращение к проблемам развития психических процессов и структур, обращенных к высшим ценностям. Российская психология и ее культурный потенциал обладают для решения этой проблемы достаточными методологическими ресурсами. Важнейшим из них является научное и культурное наследие выдающихся ученых-психологов. В этом наследии всякий раз по-новому представляется роль подвижников, которые утверждали на десятилетия вперед основные направления исследований зачастую вопреки сложившейся социально-политической конъюнктуре и существующим противоречиям в профессиональной среде [16, с.150]. В то время как современники их критикуют, или не признают, подвижники науки работают – работают для последующих поколений ученых.

Г.И.Челпанов заложил основы российского психологического сообщества, основы дальнейшего плодотворного развития психологической науки в России. Являясь педагогом и организатором науки, он сыграл важную роль в формировании высокой исследовательской культуры, отличающую российскую психологическую школу. Л.С.Выготский создал уникальную научную концепцию развития психики. Ученые формулировали идеи новых фундаментальных направлений исследований о человеке и высших проявлениях его деятельности: Л.С.Выготский обосновал идею саморазвития, а Г.И.Челпанов разработал вопрос о самосознании. Таким образом, без знания их наследия сегодня невозможно изучение центральной темы психологии – проблемы личности.

И для отечественной, и для мировой культуры Г.И.Челпанов и Л.С.Выготский своей научной деятельностью и личным примером явили высшие образцы представления об Учене. Но сегодня «приглашающие к развитию» идеи Л.С.Выготского известны мировому сообществу, уже нашли множество своих подвижников и оцениваются очень высоко. Научные идеи Г.И. Челпанова, его мысли о путях развития научной психологии в России и в мире и даже результаты его организационно-практической деятельности еще предстоит раскрыть, по достоинству оценить и активно использовать для дальнейшей разработки проблем высших психических процессов и состояний личности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абуллулин Е. Р., Тумбасова Е.Р. «Образ Я» как предмет исследования в зарубежной и отечественной психологии // Вестник ЮУрГУ. Серия Психология. 2012. Вып. 16. № 6 (265). С. 6–11. Библиогр.: с. 10–11.
2. Богданчиков С.А. Из истории школы Г.И.Челпанова: бремя учеников // Альманах научного архива Психологического института: Челпановские чтения 2012. Юбилейный выпуск к 150-летию со дня рождения Георгия Ивановича Челпанова. Вып. 5. 2-е изд., испр. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2012. С. 110–128.
3. Выготский Л. С. Инструментальный метод в психологии / Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960. С. 224–234.
4. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. С. 5–328.
5. Выготский Л.С. Письмо Р.Е. Левиной 16.06.1931 г. / Г.Л. Выготская. Каким он был. Каталог статей. Живые корни [Электронный ресурс] <http://www.tovievich.ru>.
6. Выготский Л. С. Психология искусства / Общ. ред. В. В. Иванова, вступ. ст. А. Н. Леонтьева. 3-е изд. М.: Искусство, 1986. 573 с.
7. Давыдов В.В., Радзиховский Л.А. Теория Л.С. Выготского и деятельностный подход в психологии // Вопросы психологии. 1980. № 6. С. 48–59.
8. Ждан А.Н. Георгий Иванович Челпанов – основатель научной психологии в России // Альманах научного архива Психологического института: Челпановские чтения

2012. Юбилейный выпуск к 150-летию со дня рождения Георгия Ивановича Челпанова. Вып. 5. 2-е изд., исп. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2012. С. 100–105.

9. Левитин К.Е. Личностью не рождаются / под ред. В. В. Давыдова. М.: Прогресс, 1982. 323 с.

10. Марцинковская Т.Д., Ярошевский М.Г. Неизвестные страницы творчества Г.И. Челпанова // Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 99 –106.

11. Рейх. И. Мысль и судьба психолога Выготского. М.: Генезис, 2011. 112с.

12. Рубцов В.В., Гусева Е.П., Серова О.Е. Георгий Иванович Челпанов: путь подвижничества и созидания. К 150-летию со дня рождения // Альманах научного архива Психологического института: Челпановские чтения 2012. Юбилейный выпуск к 150-летию со дня рождения Георгия Ивановича Челпанова. Вып. 5. 2-е изд., испр. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2012. С. 11–39.

13. Серова О.Е., Гусева Е.П. Г.И.Челпанов – основоположник научной психологии и системы психологического образования в России (к 150-летию со дня рождения Георгия Ивановича Челпанова / Г.И.Челпанов. Собр. соч.: в 6 т. Т. I. Кн. I. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. I. Представление пространства с точки зрения психологии. М.: ПИ РАО; МГПУ, 2011. С.10 – 39.

14. Серова О.Е. Метапсихология представления пространства в научной концепции Г.И.Челпанова // Альманах научного архива Психологического института: Челпановские чтения 2012. Юбилейный выпуск к 150-летию со дня рождения Георгия Ивановича Челпанова. Вып. 5. 2-е изд., испр. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2012. 329 с.: ил. 1. С. 39-57.

15. Словарь Л.С. Выготского / Под.ред. А.А.Леонтьева. М.: Смысл, 2010. 119 с.

16. Хинканина А.Л. Проблема идеального образа в современном гуманитарном знании // Вестник ВятГГУ . № 3(3). 2010. С. 145–151.

17. Челпанов Г.И. Мозг и душа: Критика материализма и очерк современных учений о душе. М., 1994. 349с.

18. Челпанов Г.И. Очерки психологии / Г.И.Челпанов. М.; Обнинск: ИГ – СОЦИН, 2009. 248 с.: ил.

19. Челпанов Г. И. Психология и марксизм. М., 1925. 60 с.

20. Челпанов Г.И. Социальная психология или «условные рефлексy». М.: Изд. автора, 1926.

21. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М.: Тривола, 1994. 68 с.

22. Ярошевский М.Г., Гургенидзе Г.С. Л. С. Выготский – исследователь проблем методологии науки / Вопросы философии. 1977. № 8. С. 91– 105.

## PERSONALITY PSYCHOLOGY AS A FACTOR OF FORMATION OF THE PROFESSIONAL ENVIRONMENT

© 2016

*A.L. Khinkanina*, Ph.D., associate professor of history and psychology department,  
Volga State University of Technology,  
Yoshkar-Ola (Russia), [al.hin@mail.ru](mailto:al.hin@mail.ru)

**Abstract.** The article analyzes G.I.Chelpanov's and L.S.Vygotsky's views on the foundations and principles of scientific psychology. In order to study this subject the author used the cultural-historical approach which gave opportunity of considering a phenomenon or an event in its development as well as regression. The article shows how the personality of these

scholars (the highest level of their intelligence which let them cope with some difficult situations in their scientific life and with the dramatic social and political context; their desire to serve science and society) affected the formation of a circle of students and colleagues and the creation of special atmosphere of scientific activity. The author concludes that Chelpanov's and Vygotsky's ideas that weren't called-for under certain historical circumstances can be used for further research in order to develop new approaches in human science and to study the role of personality in psychology and psychotherapy.

**Keywords:** personality; culture-historical approach; forming factor; principle of higher values; the ideal; inner I.

УДК 159.9.07;159.91

## **К ВОПРОСУ ЗНАЧЕНИЯ ИДЕЙ Б.М.ТЕПЛОВА И Л.С.ВЫГОТСКОГО ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ**

© 2016

*Н.И.Чуприкова, доктор психологических наук, профессор,  
ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»,  
Москва (Россия)*

**Аннотация.** Обсуждается реализация замысла Б.М.Теплова о сопоставлении основных положений труда И.М.Сеченова «Элементы мысли» с эволюционным учением Г.Спенсера; показано подтверждение Сеченовым гипотезы Спенсера о едином дифференциальном пути последовательного превращения исходных детских форм чувствования в предметное и абстрактное мышление и установлен факт творческого развития идей эволюционного учения в его работе. Обосновывается значение положения о внутренней связи теории развития высших психических функций Л.С.Выготского с теорией И.П.Павлова о второй сигнальной системе человека и дифференциальной теорией развития Х. Вернера.

**Ключевые слова:** Б.М.Теплов как историк психологии; дифференциация органических систем; чувствование; этапы развития мышления; теория высших психических функций Л.С.Выготского; вторая сигнальная система; дифференциальная теория развития.

### **1. О реализации одного историко-психологического замысла Б.М.Теплова**

Научное творчество Б.И. Теплова органически включает в себя его глубокий постоянный интерес к истории психологии. Его перу принадлежит ряд специальных статей по истории отечественной психологии и гештальтпсихологии в Германии. В 40-х годах прошлого века на философском факультете МГУ он читал курс лекций по отечественной и мировой психологии.

В своих статьях, лекциях и докладах Теплов постоянно подчеркивал особую роль истории психологии как области исследований, обеспечивающей преемственность психологических знаний, вскрывающей ведущие тенденции и направления развития и поэтому принципиально необходимой для разработки актуальных задач современности. Такое построение истории психологии требовало детального анализа психологических текстов, рассмотрения путей движения научной мысли. Эта особенность Б.М. Теплова, как историка психологии ярко охарактеризована М.Г. Ярошевским: «Б.М. Теплов был историком особого склада. Он обладал даром сочетать конкретный анализ историко-научных феноменов с постижением их смысла в общей логике движения знания» [12, с. 3]. Именно в общей логике движения знаний он детально рассматривает, как конкретно

в павловской школе шла многолетняя работа по изучению общих типов высшей нервной деятельности человека и животных, как развивались в рамках гештальтпсихологии исследования и взгляды М. Вертгеймера.

Одно из принципиальных теоретических положений Б.М. Теплова как историка психологии состоит в том, что «оценка достижений любого автора должна соотноситься с разработкой соответствующих проблем в мировой психологии. «И источники психологических взглядов большинства авторов нельзя полностью понять, если заранее ограничивать себя национальными рамками» [6, с. 197]. Далее Б.М. Теплов пишет, что это требование далеко не всегда реализуется в работах отечественных историков психологии, посвященных трудам русских, украинских, грузинских, армянских и др. авторов, хотя сами эти авторы менее всего повинны в том, что их труды рассматриваются вне контекста мировой науки. Здесь он обращается к выразительному примеру И.М. Сеченова, который сам часто подчеркивал связь своих мыслей с идеями мировой науки и, даже, в очень острой форме. Для доказательства этого Теплов цитирует слова Сеченова в вводной главе работы «Элементы мысли»: «Для нас, пишет И.М. Сеченов, в нашем частном случае, гипотеза Спенсера имеет значение общей программы для изучения развития мышления...» и дальше: «таким образом задача моя сводится, в сущности, на то чтобы согласовать физиологические данные эволюции ощущений в мысли, установленные Гельмгольцем, с общей программой Спенсера» [6, с.198].

Процитировав эти слова И.М. Сеченова, Б.М. Теплов выражает свое удивление по поводу того, что никто из отечественных авторов не обратил на них никакого внимания и не сделал никаких попыток раскрыть содержательно связь взглядов Сеченова и Спенсера и тем самым осветить место своего великого соотечественника в развитии мировой науки.

Приведем полностью это высказывание Теплова: «Как ни странно, но никто из авторов, подробно изучавших «Элементы мысли», не сделал попытки глубоко сопоставить положения, содержащиеся в этом замечательном сочинении, с физиологическими достижениями Г. Гельмгольца и со взглядами Г. Спенсера. В последнее время М.Г. Ярошевский в ряде статей сделал первую попытку исследовать проблему «Гельмгольц и Сеченов», вопрос же об отношении взглядов Спенсера и Сеченова, насколько я знаю, даже никем всерьез не поставлен. Но можно ли без этого установить подлинный вклад в мировую науку великого русского ученого? Изучение психологического наследия Сеченова неизбежно должно зайти в тупик, если к нему не будет применен подлинно исторический, а не статически-описательный подход» [6, с. 198].

Это было написано Б.М. Тепловым в 1960 году. Впоследствии впервые в общей форме связь взглядов И.М. Сеченова и Г. Спенсера была охарактеризована в книге А.А. Смирнова [5]. Он пишет, что в труде И.М. Сеченова «Элементы мысли» дается широкое изложение концепции психического развития, в основу которой положено эволюционное учение Спенсера, что идеи последнего получили у Сеченова глубокую и творческую разработку. Он отмечал, что теория Сеченова вскрывает общую линию умственного развития – переходы от более элементарных и первичных к все более сложным процессам все более высокого уровня. Однако более конкретно связь теории Сеченова с эволюционным учением Спенсера оставалась не раскрытой. Эта задача была реализована во многих моих публикациях, начиная с 1991 года [7; 8; 9; 10] и др.

Б.М. Теплов назвал труд И.М. Сеченова замечательным. По мнению известного представителя современной нейронауки К.В. Анохина, этот труд является гениальной работой. В этой связи уместно привести его слова, навеянные пренебрежением вклада в науку русских ученых во многих западных учебниках и книгах, слова, перекликающиеся с мыслями Б.М. Теплова: «Но хотя бы историки науки должны восстановить справедливость, демонстрируя там, где это возможно, действительно выдающиеся

достижения российской науки о мозге. Даже если по оценкам западных ученых наши достижения невелики, это не так» [1, с. 31].

В труде И.М. Сеченова представлена фундаментальная развернутая психофизиологическая теория развития мышления из чувствования. При построении своей теории он исходил из основных положений эволюционного дифференционного учения Спенсера. В своем труде Сеченов поставил перед собой две поистине грандиозные задачи: во-первых, показать, что эволюционное учение Спенсера открывает «возможность решить с удовлетворительной ясностью вековой философский спор о развитии зрелого мышления из исходных детских форм или, что тоже, решить вопрос о развитии мышления из чувствования» [4, с. 401]. Во-вторых, подтвердить мысль Спенсера, что «путь эволюции мышления должен оставаться неизменным на всех ступенях развития мысли» [там же].

И.М. Сеченов начинает с развернутого освещения общетеоретических, биологических и психологических взглядов Г. Спенсера. Согласно этим взглядам, во всех процессах органического развития имеются общие черты, среди которых ведущее место занимает дифференциация исходно более простых однородных форм. Это достаточно подробно демонстрируется Сеченовым на примере данных эмбриологии, эволюционной морфологии, фактов эволюционного развития нервной системы, чувствительности и органов чувств. Сеченов отмечает также, что строя систему законов эволюции, Спенсер обращался и к истории развития человеческого познания и видел здесь по существу, тот же принцип, а именно почти бесконечное разрастание знаний из сравнительно небольшого числа исходных корней благодаря расчленению форм, бывших на каждой предшествующей ступени более слитными, чем на каждой последующей.

Выявив общий дифференционный план эволюции органической жизни в филогенезе и эволюции познания в историческом развитии человечества, Спенсер выдвигает гипотезу, что умственное развитие каждого отдельного человека должно представить собой частный случай развития и, следовательно, должно протекать по тому же общему плану. Сущность гипотезы Спенсера Сеченов применительно к онтогенезу познания конкретизирует следующим образом: «И здесь эволюция должна:

- 1) начинаться с развития сравнительно небольшого числа слитных форм, каковыми могут быть только чувственные продукты;

- 2) заключаться в большем и большем расчленении их рядом с группированием в разнообразных направлениях» [4, с. 419].

Эта гипотеза стала для Сеченова общей программой теоретического построения хода развития мышления в онтогенезе ребенка и в историческом развитии человечества. Сеченов видел свою задачу в том, чтобы, отправляясь от известных данных анатомии и физиологии органов чувств, определяющих характер первичных элементарных ощущений ребенка, и опираясь на общий дифференционный принцип эволюционной теории Спенсера, рассмотреть, как должен развиваться и усложняться состав элементарных ощущений, как в ходе этого должна качественно меняться структура познания, чтобы привести, в конечном счете, к возникновению высших форм абстрактного и отвлеченного мышления.

Как и Б.М. Теплова, меня всегда удивляло то обстоятельство, что никто из отечественных ученых, занимавшихся проблемами умственного развития, не проявил никакого интереса к теории И.М. Сеченова, хотя бы с целью оценить, действительно ли ему удалось решить вопросы, на которые он взялся ответить, и сопоставить его теорию с другими концепциями, например, с теорией Ж. Пиаже.

Проблема развития мышления рассматривается И.М. Сеченовым в широком контексте общепсихологических и философских вопросов.

Его теория включает биологический, гносеологический, логический, психологический и физиологический аспекты развития мышления. Цель настоящего сообщения не изложить целиком теорию Сеченова, но показать в самом кратком и сжатом виде, как выглядит предложенное им доказательство справедливости гипотезы Спенсера относительно общего плана и механизмов развития мышления.

Для того чтобы понять, как мышление развивается из чувствования, необходимо иметь достаточную ясность в вопросе, что такое мысль.

Определение мышления в теории И.М. Сеченова принципиально отличается от всех традиционных определений, обращающихся к его содержанию (обобщенность, всеобщность, выход за пределы чувственных данных, познание отношений и т.д., и т.п.). Ответ на вопрос, в чем сущность мысли, Сеченов видит не в ее содержании, а в ее структуре, независимой от содержания.

Содержание мыслей, пишет Сеченов, бесконечно разнообразно. Именно поэтому сущность мысли следует видеть в ее строении, в ее форме, в ее структуре, независимой от содержания. С этой точки зрения «всякую мысль, какого бы порядка она ни была, можно рассматривать как сопоставление объектов друг с другом в каком-либо отношении» [4, с. 403]. Форма или структура мысли рассматривается Сеченовым со стороны образующих ее элементов. В качестве элементов мысли он указывает:

1. раздельность ее объектов;
2. сопоставление их друг с другом;
3. направление этих сопоставлений, каким может быть направление пространственной и временной смежности, сходство, тождество, принадлежности, связи и т.п.

В теории Сеченова мысль, имеющая трехчленную форму, закономерно возникает на определенном этапе расчленения слитных ощущений младенцев, которое проходит до появления мысли два предыдущих этапа (два шага в терминологии Сеченова).

**Первые два шага** – это выделение из потока внешних воздействий сначала самых крупных их элементов, соответствующих отдельным предметам, а затем выделение и различение более дробных элементов, соответствующих отдельным частям, свойствам и действиям объектов. Вторую фазу развития чувствования, проявляющуюся в актах узнавания и различения предметов по их отдельным свойствам, Сеченов называет *чувственно-автоматическим мышлением*. Но это еще не мышление в собственном смысле слова. Второй шаг чувственной эволюции создает только предпосылки для появления собственно мышления как процесса, качественно отличного от чувственного восприятия. Специфической чертой мышления, качественно отличающей его от восприятия, является, по Сеченову, *способность к мысленному отделению (изоляции) отдельных признаков, свойств, действий и отношений предметов от самих этих предметов и от их чувственно воспринимаемой целостной совокупности*. Такое отделение знаменует **третий шаг** умственной эволюции. Оно открывает возможность умственного сопоставления разных признаков и свойств предметов в самых разных отношениях и направлениях.

Однако дробление и дифференциация чувственного опыта идут дальше, и ребенок приобретает способность мыслить абстрактами или символами. Они представляют собой производные продукты отражения и группирования сходных предметов, их свойств, отношений и действий. Эти абстрактные продукты образуются путем отщепления и слияния по сходству (интеграции) общих черт, присущих разным сторонам действительности. Оперирование в актах умственного сопоставления непосредственно чувственно воспринимаемыми предметами и их свойствами И.М. Сеченов называет *конкретным мышлением*, а оперирование абстрактами или символами – *мышлением*

**абстрактным.** Его возникновение составляет, по Сеченову, **четвертый шаг** (или этап) умственной эволюции.

**Четвертый шаг** умственной эволюции в более или менее развитом виде невозможен, с точки зрения И.М. Сеченова, без употребления *словесных знаков*. Это объясняется тем, что отделяемые из потока действительности ее отдельные составляющие («осколки», или «отголоски») столь слабы в психологическом и физиологическом отношении, что для их удержания в сознании нужна какая-то опора. Этой опорой служат словесные знаки. Наличием словесной сигнализации подготавливается последний, **пятый, кульминационный шаг** в умственном развитии, знаменующий возникновение *отвлеченного, или внечувственного мышления*. Дело в том, что, согласно общему закону дифференциации, на высоком уровне развития абстрактного мышления словесные знаки отделяются («отщепляются») от обозначаемого ими содержания. Так появляется возможность оперировать одними «чистыми» знаками и их отношениями без какого-либо обращения к лежащему за ними содержанию. Системы «чистых» знаков создают математику и логику. «Чистые» знаки – это объекты отвлеченного внечувственного мышления. Оперирование ими делает предметами познания реальности, недоступные органом чувств, а также вводит к созданию мыслимых объектов как только возможных или, в конечном счете, невозможных в действительности.

Не будет большой натяжкой утверждать, что в психологии не было выдвинуто ни одной теории мышления, сколько-нибудь сопоставимой по масштабу, ясности и разработанности с теорией И.М. Сеченова, в которой реализована общефилософская концепция эволюционного развития Г. Спенсера. Взгляды на природу и задачи мышления С.Л. Рубинштейна, Л.М. Веккера, Н.О. Лосского идут в одном русле с теорией И.М. Сеченова. Большой, но малосвязанный и разрозненный фактический материал, накопленный в психологии относительно природы процессов мышления и развития его содержаний, процессов и структур, прекрасно вписывается в рамки сеченовской теории. Эта теория непротиворечиво ассимилирует в своих рамках все фактические данные, описанные в работах Ж. Пиаже [9].

Таков не эксплицированный до сих пор вклад И.М. Сеченова в мировую психологию мышления, который неразрывно связан с творческим развитием эволюционного учения Г. Спенсера.

Можно увидеть также определенное соответствие содержаний стадий умственного развития в теории Пиаже и шагов развития мышления из чувствования в теории Сеченова.

Однако в теории Пиаже остаются неясными механизмы последовательной смены стадий развивающегося мышления, что всегда отмечалось в литературе. В отличие от Пиаже у Сеченова эти механизмы в общей форме ясны и понятны. Как и предполагал в своей гипотезе Г. Спенсер, это механизмы все большего и большего расчленения исходных чувственных данных и интеграции расчлененных элементов. Эти процессы ведут к новым формам абстрагирования и обобщения действительности и к возникновению качественно новых уровней в познавательной системе человека.

## **2. Преемственность идей И.П.Павлова, Х.Вернера в теории Л.С.Выготского**

При анализе места теории высших психических функций Л.С. Выготского в мировой науке до сих пор остается в тени одно очень важное обстоятельство. Это ее внутренняя связь с двумя другими, выдающимися теориями XX века. Одна из них – это всем известная теория И.П. Павлова, другая – дифференциальная теория развития Х. Вернера. Что касается теории И.П. Павлова, то теорию Л.С. Выготского можно рассматривать как ее развитие применительно к психике и поведению человека.

Одно из центральных положений теории Л.С. Выготского – это овладение человеком своим собственным поведением, что происходит благодаря использованию

словесных знаков и только благодаря этому. Это положение самым прямым и непосредственным образом вытекает, во-первых, из общих принципов павловской условнорефлекторной теории, из принципа сигнальности в деятельности коры больших полушарий и из принципа образования временных нервных связей. Во-вторых, оно столь же непосредственно вытекает из павловской идеи о второй сигнальной системе человека, о коренном отличии, благодаря слову, высшей нервной деятельности человека от высшей нервной деятельности животных.

В теории Л.С. Выготского высшие психические функции возникают потому, что поведение человека детерминируется не только объектами окружающего мира, как это имеет место для «натуральных» функций, но также и прежде всего социальными факторами, представленными в словесной речи. Слово как опосредствующий ведущий фактор включается в поведение ребенка сначала в форме речи окружающих взрослых, а затем у взрослых людей в форме собственной внутренней речи.

Чтобы увидеть непосредственную связь этих положений с теорией И.П. Павлова, предоставим слово самому Л.С. Выготскому: «Самая общая основа поведения одинаковая у животных и человека есть сигнализация», – пишет Выготский. И продолжает: «Итак, – говорит Павлов, – основная и самая общая деятельность больших полушарий есть сигнальная, с бесчисленным количеством сигналов и с переменной сигнализацией». Как известно, это наиболее общая формулировка всей идеи физиологии условных рефлексов, лежащей в основе физиологии высшей нервной деятельности.

Но поведение человека отличает как раз то, что он создает искусственные раздражители, прежде всего, грандиозную сигналистику речи, и тем самым овладевает сигнальной деятельностью больших полушарий. Если основная и самая общая деятельность больших полушарий у животных и человека есть сигнализация, то основной и самой общей деятельностью человека, отличающей в первую очередь человека от животного с психологической стороны, является сигнификация, т.е. создание и употребление знаков. Мы берем это слово в его самом буквальном и точном значении. Сигнификация есть создание и употребление знаков, т.е. искусственных сигналов. Рассмотрим ближе этот новый принцип деятельности. Его нельзя ни в каком смысле противопоставлять принципу сигнализации. Переменная сигнализация, приводящая к образованию временных, условных, специальных связей между организмом и средой, – необходимая биологическая предпосылка той высшей деятельности, которую мы условно называем сигнификацией, и лежит в ее основе».

«Человек создал, таким образом, сигнализационный аппарат, систему искусственных условных стимулов, с помощью которых он создает любые искусственные связи и вызывает нужные реакции организма. Если вслед за Павловым сравнить кору больших полушарий с грандиозной сигнализационной доской, то можно сказать, что человек создал ключ к этой доске – грандиозную сигналистику речи. С помощью этого ключа он извне овладевает деятельностью коры и господствует над поведением... Ни одно животное не обладает чем-либо подобным».

«До сих пор рассуждение кажется совершенно ясным. Есть аппарат, предназначенный для замыкания временных связей, и есть ключ к аппарату, позволяющий наряду с теми связями, которые образуются сами собой под воздействием природных агентов, производить новые, искусственные, подчиненные власти человека и его выбору замыкания. Аппарат и ключ к нему находятся в разных руках. Один человек, через речь, воздействует на другого. Но вся сложность вопроса становится сразу очевидной, как только мы соединяем аппарат и ключ в одних руках, как только мы переходим к автостимуляции и овладению собой. Здесь возникают психологические связи нового типа внутри одной и той же системы поведения» [2, с. 79-80].

Теперь о связи теории Л.С. Выготского и дифференционной теорией развития Х. Вернера. Х. Вернером была предложена фундаментальная теория развития и был сформулирован всеобщий универсальный онтогенетический принцип развития. Согласно этому принципу, везде, где имеет место развитие, оно идет от состояний относительной глобальности и отсутствия (или малой) дифференцированности частей и функций элементов внутри целого к состоянию их все больше дифференциации и иерархической упорядоченности. Л.С. Выготский кратко, но очень четко, излагает в труде «История развития высших психических функций» эту теорию. Он полностью соглашается с тем, что «Вернер видит самую сущность развития в прогрессирующей дифференциации и связанной с ней централизацией», что согласно Вернеру «не творческий синтез, но творческий анализ является действительным путем образования высших форм поведения», что не из элементов строится сложная система, но «наоборот, из разложения динамического целого, которое с самого начала существует как целое, должны быть выведены и поняты входящие в его состав части и развивающиеся между ними на основе этого целого связи и их взаимоотношения» [2, с. 118, 115-116].

Три важных идеи Л.С. Выготского находятся в полном соответствии с теорией Х. Вернера и отвечают онтогенетическому принципу развития маленьких детей [8, 9].

#### 1. Начальные этапы развития категориального строя мышления.

Рассматривая этот вопрос, Л.С. Выготский пишет: «Мы видим, как ложен взгляд, согласно которому ребенок начинает с познания единичных вещей и только путем их обобщения приходит к понятию. На самом деле ребенок, как и животное, начинает с самых общих схем... Пирамида понятий, как говорит Фолькельт, строится одновременно с двух концов – от частного и от общего. Мы могли бы пойти еще дальше и сказать, что, судя по поведению ребенка до одного года, пирамида понятий строится именно из нерасчлененного частного, ребенок идет от общего к частному, выделяя постепенно все более и более дробные группы, а единичный предмет, видимо, выделяется позднее» [2, с. 322].

#### 2. Роль языка и речи в преодолении синкретизации детской психики.

Понятие синкретизма одно и наиболее частых понятий, употребляемых Л.С. Выготским для характеристики поведения и особенностей познавательной сферы детей. В преодолении синкретизма и дифференциации слитного мало расчлененного познания детей Л.С. Выготский ведущее место отводил языку и речи. Он пишет: «Не мысля словами, ребенок видит целую картину, и мы имеем основания предположить, что он видит жизненную ситуацию глобально, синкретически. Вспомним, насколько синкретично связаны все впечатления ребенка, вспомним, как этот факт отразился в причинном мышлении ребенка. Слово, которое отрывает один предмет от другого, является единственным средством для выделения и расчленения синкретичной связи [2, с. 270].

#### 3. Проявление процесса дифференциации в развитии речевой функции.

Л.С. Выготский выдвинул известное представление о первичной изначальной слитности у маленького ребенка двух форм речи, которые дифференцированы у взрослых: речи для других (внешняя звуковая речь) и речи для себя (внутренняя беззвучная речь). Он говорил о внутренней дифференциации этих двух речевых функций, об «обособлении речи для себя и речи для других из общей нерасчлененной речевой функции, выполняющей в раннем возрасте оба эти назначения почти совершенно одинаковым образом» [3, с. 346].

Все вышесказанное позволяет говорить о большом значении для современной психологии положения о внутренней связи теории развития высших психических функций Л.С. Выготского с теорией И.П. Павлова, включающей фундаментальную идею о второй сигнальной системе человека, и дифференционной теорией развития Х. Вернера.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анохин К.В. Сеченовская программа построения объективной психологии: какой она могла бы быть сегодня // 150 лет «Рефлексам головного мозга»: сб. научн. тр., посвященных изданию статьи И.М.Сеченова (23 ноября 1863 г.) / под ред. А.Ю. Алексеева, Ю.Ю. Петрунина, А.В. Савельева, Е.А. Яновской. М.: Интелл, 2014. С. 27-33.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собр. Соч. в 6 томах. Т.3. Л.: Педагогика. 1983. С. 6-328.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Избр. психол. исследования / под ред. А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия. М.: изд-во АПН РСФСР, 1959. С.39-386.
4. Сеченов И.М. Элементы мысли // Избранные философские и психологические произведения. М.: Госполитиздат, 1947. С. 398-537.
5. Смирнов А.А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. М.: Педагогика, 1975.
6. Теплов Б.М. О некоторых общих вопросах разработки истории психологии // Избранные труды. В 2-х тт. / ред. и сост. Н.С. Лейтес, И.В. Равич-Щербо. Т. II. М.: Педагогика, 1985. С. 191-198.
7. Чуприкова Н.И. И.М.Сеченов: психофизиологическая теория умственного развития // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1991. № 4. С. 53-64.
8. Чуприкова Н.И. О некоторых идеях Л.С. Выготского, созвучных универсальному дифференционно-интеграционному закону развития // Сост. и ред. Н.И. Чуприкова, Е.В. Волкова. М.: Языки славянской культуры: знак. 2014. С. 191-200.
9. Чуприкова Н.И. Психика и психические процессы. Система понятий общей психологии. М.: Языки славянской культуры: знак. 2015.
10. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. М.: Столетие, 1997.
11. Чуприкова Н.И. Умственное развитие: Принцип дифференциации. Спб.: Питер, 2007.
12. Ярошевский М.Г. Б.М. Теплов как историк психологии // Вопросы психологии. 1966. № 5. С.3-19.

## ON THE IMPORTANCE OF B.M.TEPLOV'S AND L.S.VYGOTSKY'S IDEAS FOR CONTEMPORARY PSYCHOLOGY

© 2016

*N.I.Chuprikova*, Doctor of psychology, Professor,  
*FSBSI "Psychological Institute of the Russian Academy of Education",*  
*Moscow (Russia)*

**Abstract.** The article discusses the realization of the idea suggested by B. M. Teplov who considered it necessary to compare the key propositions of the work “The Elements of Thought” by I. M. Sechenov with Spencer’s conception of evolution. It is showed that Sechenov corroborated Spencer’s hypothesis that there was a common differential way of transformation of original children’s forms of sensation first into subject thinking, and then into abstract thinking; besides, he developed constructively Spencer’s conception of evolution. The author substantiates the importance of the idea that Vygotsky’s theory of development of higher mental functions is inherently related to Pavlov’s second-signal system theory and to H. Werner’s differential development theory.

**Keywords:** B.M.Teplov as a historian of psychology; differentiation of organic systems; sensation; stages of development of thinking; Vygotsky's theory of higher mental functions; second-signal system; differential development theory.

УДК 159.9.99

## Г.И. ЧЕЛПАНОВ В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ<sup>30</sup>

© 2016

*Г.В. Шукова, кандидат психологических наук,  
заместитель директора по научной работе  
ФГБНУ «Психологический институт РАО»,  
Москва (Россия), shookova@yandex.ru*

**Аннотация.** Проведен анализ научных публикаций 2010-х годов, в которых упоминается имя выдающегося отечественного ученого Георгия Ивановича Челпанова. Показаны особенности присутствия Г.И. Челпанова в современном научном пространстве, в котором ученый представлен практически всеми гранями своего научного творчества и организаторской деятельности – как философ, логик, психолог, организатор психологической науки и психологического образования, педагог.

**Ключевые слова:** Г.И. Челпанов; пространство; российский; украинский; философия; психология; организаторская деятельность.

До 1990-х гг. имя Георгия Ивановича Челпанова встречалось лишь в учебниках и словарях, а в единичных научных публикациях оно практически никогда не выходило за пределы исторического контекста. Причины понятны – философу-идеалисту и психологу-интроспекционисту не находилось места в советской материалистической психологии. Не так сегодня – в современной научной периодике Челпанов присутствует совершенно определенно, что отражает счастливую тенденцию новейших времен к возвращению интереса к наследию ученых, способствовавших развитию отечественной гуманитарной науки, но в недавнем прошлом практически вычеркнутых из ее истории.

Очевидно, что «репрессированные» имена, возвращаясь в российскую и мировую науку, занимают в ней неодинаковые позиции. Это может быть востребованное, активно используемое и развивающееся «живое» наследие. Так произошло с учеником Челпанова Г.Г. Шпетом. «Интерпретация шпетовских идей в современной гуманитаристике идет активно, появилось множество статей, диссертаций, международных и российских конференций, посвященных творчеству Шпета. О нем пишут феноменологи, филологи, психологи, литературоведы и др. Идеи Шпета актуализируются и реализуются с учетом всех направлений гуманитарных исследований. Но наибольший интерес у современных исследователей вызывает его интеллектуальный опыт осмысления проблем герменевтики и феноменологии» [58, с. 21]. Шпет, таким образом, является, по сути, нашим современником – весьма авторитетным и актуальным постнеклассическим мыслителем, инициирующим процессы развития в современной науке.

Другая позиция «возвращенца» – это экспонат, перемещенный в основную экспозицию из запасников, куда он, казалось, навсегда сослан. Это, безусловно, историографически важно в целях восстановления логики преемственности развития научного познания<sup>31</sup>, но имеет, конечно, преимущественно ретроспективное значение.

<sup>30</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 16-06-00574.

<sup>31</sup> До сих пор переживаются достаточно остро последствия практиковавшегося в советские времена искажения логики развития науки, когда исключение из нее ряда имен выводило из научного обихода целый

Что же в этом смысле с местом Челпанова в сегодняшней актуальной науке? Нужен он сегодня? Когда, в каких контекстах появляется его имя в современном научном тексте?

Рассмотрим присутствие Г.И. Челпанова в современном научном пространстве по результатам анализа научных публикаций последних лет (2010-е гг.), что позволит составить представление о том, в каких странах, какими науками, в каких предметных областях и в какой степени востребовано его научное наследие.

Начнем с географии – это практически исключительно Россия и Украина<sup>32</sup>, причем интенсивность обращения к челпановскому наследию на Украине едва ли не выше, чем в нашей стране. Есть соблазн объяснить этот феномен в категориях количества-качества: в истории украинской гуманитарной науки не так много, как в России, имен поистине мирового масштаба, чтобы оставить имя Челпанова за рамками текущего научного процесса. Согласно украинской историографии философии и психологии, к началу XX в. на Украине сложились 2 крупные научные школы: киевская (А.Н. Гиляров, М.М. Грот, А.А. Козлов, В.В. Лесевич, Г.И. Челпанов, И.А. Сикорский, С.А. Ананьин) и одесская (И.М. Сеченов, И.И. Мечников, М.М. Ланге, С.Л. Рубинштейн). Киевская философско-психологическая школа конца XIX – начала XX вв. занималась вопросами синтеза философии, психологии и религии в рамках православной религиозной традиции. Современными украинскими авторами история этой школы разрабатывается достаточно активно [45-47; 54; 56; 61; 62; и т.п.], а, значит, без обращения к научному наследию Челпанова никак не обходится. В частности, в 2014 г. осуществлено очередное – четырехтомное – переиздание трудов [64] «известного киевского психолога» [52, с. 71].

Справедливости ради надо отметить, что позиционирование Челпанова вне сонма «корифеев украинской психологии», поскольку он «полностью раскрылся своими свершениями в Москве» [55, с. 76], встречаются в украинской научной литературе, но они единичны. Так же, впрочем, как единичны упоминания об «украинском прошлом» Челпанова в российских работах («выдающийся преподаватель Киевского и Московского университетов» [13, с. 5]), если они, конечно, не сугубо биографичны. Видимо, всем, начиная с Гоголя, русским украинцам и украинским русским, а тем более русско-украинским грекам никуда не деться от участи быть объектом дележки!

Обращает на себя внимание то, что практически никогда фамилия Челпанова не появляется в тексте без некоего «объяснительного» определения – авторы как будто сомневаются, что без такого объяснения не очень будет понятно, о ком идет речь, что, с одной стороны, свидетельствует о недавнем возвращении имени ученого. С другой же – маркирует занимаемую им позицию, ведь именам, например, Выготского или Теплова объясняющие эпитеты не требуются.

Диапазон «определений» Челпанова широк, как широка и многогранна его деятельность в науке и образовании: от известного («известный российский психолог

---

массив научно-психологических знаний. «В Советском Союзе образовалась ситуация, когда вспоминать предшественников просто было невозможно из-за их якобы ограниченного идеалистического или вульгарно материалистического видения психической природы человека. Случилось так, что А.П. Нечаев, К.М. Корнилов, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев не стояли на плечах М. Владиславлева, И. Гобчанского, П. Загорского, Н. Лосского, И.А. Сикорского, Г.И. Челпанова и почти самостоятельно разработали все теоретико-методологические положения отечественной психологии. К слову, за рубежом проходили аналогичные процессы: почти каждый зачинатель теории личности считал необходимо описать недопустимо грубые ошибки Фрейда, одновременно пользуясь его идеями, скрыто переименовывая открытые им психологические феномены. Справедливости ради надо сказать, что Фрейд тоже особенно не озадачивался ссылками на своих предшественников» [55, с. 76].

<sup>32</sup> В публикациях вне российско-украинского научного пространства обращения к имени Челпанова единичны, оставаясь при этом исключительно в рамках контекста истории российской и советской психологии [36-40].

Г.И. Челпанов» [19, с. 184]; «известный киевский психолог Г.И. Челпанов» [52, с. 71]) до великого («великий Челпанов» [3, с. 9]). Но чаще всего Челпанов все-таки выдающийся: «выдающийся ученый – философ, психолог, педагог, организатор отечественного психологического образования» [43, с. 91] «яркий представитель идеалистического направления философской мысли» [44, с. 11] «выдающийся, но незаслуженно мало изученный психолог, философ, логик, педагог» [63, с. 283]. Хотя бывает и просто «философ и психолог Г.И. Челпанов» [17, с. 59] или «профессор Киевского университета» [48]. И еще проще – «университетский учитель В. Зеньковского и Г. Шпета» [57, с. 41].

При взгляде на эту галерею портретов Челпанова не трудно заметить, что современными исследователями востребованы разнообразные области приложения сил выдающегося ученого, «основоположника системы научной психологии и психологического образования в России» [1, с. 2]: философия, психология, образование, логика. Насколько адекватно это сделано?

Прежде всего, стоит отметить, что Челпанова не миновала дележка не только национальная, но и сугубо научная. Многогранность его научных и организационных интересов явилась причиной его «прописки» не только по ведомствам разных наук, но по разным исследовательским областям внутри одного предметного поля, в каждом из которых Челпанова не только считают своим, но и ревностно отстаивают ценность его взгляда на «свою» проблематику. Так, философы сожалеют, что «основное внимание современных исследователей обращено на изучение деятельности ученого как организатора психологического образования в Российской империи, психолога, педагога. Требуется дальнейшей разработки философская грань научной деятельности ученого» [43, с. 91]. С точки же зрения психолога, с освоением философского наследия Челпанова дела обстоят намного лучше, чем психологического.

Причиной тому, на наш взгляд, является то, что в философской линии своего научного творчества Челпанов и организационно, и парадигмально находился в достаточно представительной группе единомышленников как по Киевскому Религиозно-философскому обществу (1908-1918), так и по осмыслению кантианской познавательной традиции. Анализ данных направлений философской мысли не обходится без обращения к философским изысканиям Челпанова, тогда как его зрелые психологические позиции, по существу, «внегрупповые», что снижает вероятность их попадания в поле историографических исследований. Более того, «очевидно, что психологии, которую развивал Г.И. Челпанов, уже нет» [13, с. 15] и «он предан забвению с канувшей в Лету эмпирической (идеалистической) психологией» [10, с. 15], т.е. нет психологической научной традиции, при работе в которой неизбежно происходило бы обращение к его имени.

Научное наследие Челпанова представлено в современной литературе в четырех аспектах:

- во-первых, исторически – это исторические и биографические тексты (например, [1; 5; 13; 23; 25; 47; 54; и т.п.]);
- во-вторых, историко-методологически – анализ исследований Челпанова в конкретной предметной области науки ([7; 14; 26; 42; 44; 53 и т.п.]);
- в-третьих – сугубо историографически (львиная доля публикаций), поскольку при обсуждении определенного этапа развития науки без Челпанова не обойтись;
- наконец – как элемент текущего научного процесса, что особенно ценно, и что в случае Челпанова имеет ярко выраженную индивидуальную специфику, которую мы попытаемся показать ниже.

Анализ философских исканий Челпанова происходит, прежде всего, в контексте «реконструкции интеллектуальной традиции “философского круга” Киевского университета Св. Владимира XIX – начала XX в.» [46, с. 120], поскольку его

«философская одаренность развернулась именно в университете Св. Владимира, где он преподавал 15 лет (1892-1907 гг.) [там же, с. 121]. В центре внимания здесь – интерес Челпанова к вопросам гносеологии, призванной, по его мнению, определить возможности и границы процесса познания [4; 41; 43; 47; 56; и т.п.]. Отмечается присутствие Челпанова в определенной философской традиции разграничения предметов логики, эпистемологии и психологии, восходящей к К. Штумпфу и А.И. Введенскому [15].

В философской литературе, посвященной феномену русского кантианства как «оригинальной рецепции философии Канта» [24, с. 130], Челпанов наряду с А.И. Введенским и И.И. Лапшиным позиционируются как наиболее последовательные неокантианцы<sup>33</sup> [20]. Сам Челпанов свою теоретико-познавательную позицию квалифицировал как идеал-реализм, исходя из представления о различиях природы физических и психических явлений [29]. «В творчестве Г. Челпанова зафиксирована попытка выйти за пределы философских крайностей – идеализма и материализма, найти новую специфику философствования, в которой бы сочетались обе философские методологии, направленные на выяснение содержания, сущности, конечности и вечности бытия мира и человека» [61, с. 224].

Таким образом, в отношении философских воззрений Челпанова в истории отечественной философской и философско-психологической мысли сложилась определенная интерпретационная традиция, которая, однако, является открытой и развивающейся системой взглядов, что мы видим на изложенном выше примере челпановского неокантианства.

Репутация «философствующего психолога, диалектически сочетавшего в одном лице и психолога, и философа, как, впрочем, и многие из его коллег» [10, с. 5], как нельзя точно оправдана Челпановым в его труде о философии и психологии природы пространства [28], являющимся в наследии ученого одним из самых частых объектов внимания современных исследователей [26; 42]. И, кстати, в том числе как попытка интерпретации понятий пространства и времени в традиции неокантианства.

С одной стороны, докторская диссертация Челпанова «Проблемы восприятия пространства» проходит по ведомству философии и рассматривается как весомый вклад в развитие гносеологии как исследования возможных условий научного познания. Это вполне соответствует интенции автора, который позиционировал свою работу как философскую, гносеологическую, предпринятую с целью анализа теоретических оснований различных подходов к пониманию природы психического образа на материале восприятия пространства, его места и роли в организации психического отражения. Интересно, что неокантианское содержание гносеологической позиции Челпанова, являющееся, по существу, объектом активной защиты – диссертация ведь! – в данной работе, в современной философской литературе видится не так однозначно, как это представлялось автору. Так, опираясь на понимание Челпановым акта познания как нераздельного единства интеллекта, чувства и воли (причем последней отводится главенствующая роль), делается вывод о том, что «тем самым Г.И. Челпанова следует считать в большей степени сторонником классического философского подхода к исследованию природы психического образа, выдвигающего на роль начала генезиса психического образа субъекта» [41].

---

<sup>33</sup> Хотя, по мнению В.Ф. Асмуса, строгим кантианцем в России мог быть признан только А.И. Введенский (Асмус В.Ф. Избранные философские труды. Т.2. Очерки истории диалектики в новой философии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. 445 с. С. 441). С другой стороны, в новейшем исследовании-реконструкции теоретического обоснования Челпановым априорного начала понятия «число» установлено, что его «доказательство априорности понятия числа дает возможность говорить если не о полномочной принадлежности Г. Челпанова к когорте неокантианцев по всем вопросам гносеологии, то о наличии элементов неокантианства в его мировоззренческой и философско-теоретической концепции» [44, с. 7].

С другой – современные исследователи обращаются к диссертации Челпанова и в психологическом контексте. И, надо сказать, весьма неожиданно – причем, наверняка, и для самого Челпанова: экстраполируя, например, его представления о психологической природе восприятия пространства на проблематику образовательного пространства в контексте формирования государственного языка Украины. Если, согласно Челпанову, психологически пространство есть представление о совокупности отдельных элементов, каждый из которых существует независимо от другого и в то же время вместе с другим [32, с. 31], то, по мысли автора современного украинского исследования, и образовательное пространство может быть позиционировано как «место осмысления и осознания разнообразия культурных дискурсов, понимания и осмысления личностных и культурных достижений, решения проблем и конфликтов в процессе человеческого взаимодействия путем диалога и сотрудничества, построения жизненной перспективы и тому подобное. При таких условиях функция образовательного пространства заключается в формировании интеллектуальных связей, дающих индивидам возможность для проявления и реализации когнитивных способностей, культурных и индивидуальных схем поведения в течение всей жизни» [65, с. 199]. Так же, механически, «челпановское» пространство (т.е. базовая философская категория и психологическая перцептивная проблематика) соединяется – через посредничество теории жизненного пространства К. Левина – с современным понятием акмеологического пространства самореализации личности [63, с. 284] – где здесь Киев, а где огород с бузиной? Иными словами, понятие пространства без каких-либо обоснований используется не в перцептивном, как у автора, а в социально-психологическом и личностном контекстах. При этом весьма характерно, что современные исследователи собственно перцепции в интересе к Челпанову практически не замечены.

Кроме актуализации сугубо гносеологической проблематики диссертации Челпанова традиционно отдается должное в ее «научтрегерском» значении, поскольку ее автор, систематизировавший огромный массив зарубежных и отечественных источников, «был в определенной степени транслятором, носителем современных достижений тогдашней науки и знакомил своих учеников и последователей с ее историей. Такая деятельность способствовала развитию и обогащению отечественной науки» [43, с. 93].

Широта охваченной Челпановым психологической проблематики, его заинтересованное отношение ко всем основным процессам в психологии его времени позволяют современным исследователям привлекать ученого к обсуждению множества методологических вопросов и предметных областей психологической науки:

- в дискуссии об объекте и предмете психологии как «науки о душе» [6] – размышления Челпанова о феномене души и о научной психологии, не способной к ее познанию и потому остающейся «без души»;
- в работе по истории психологии нравственности – «размышления Челпанова о психологической природе этических переживаний сквозь призму изучения психологии чувств» [52, с. 71];
- обсуждение проблематики эмоционально-волевой регуляции деятельности человека сопровождается упоминанием о том, что «в начале XX века Г. Мюнстерберг, Г.И. Челпанов и А.Ф. Лазурский одними из первых заговорили о волевых усилиях как специфическом механизме свободы» [59, с. 188];
- при обращении к истории становления практической психологии в России отмечается громадный научный авторитет и организационная деятельность Челпанова, немало способствовавшего появлению в 1905 г. в программе гимназий курса философии [27];
- в работе по истории мировой и российской психотехники дается оценка Челпановым идей Г. Мюнстерберга [19];

- фактом истории отечественной социальной психологии является разработка Челпановым в 1920-е гг. программы самоопределения социальной («коллективной», по его словам [31]) психологии [18, с. 66].

И так далее – примеры апелляции к авторитету Челпанова можно множить. Наконец, представление Челпанова о креативности («создание условий для осуществления целей человека, его творческой самореализации») находит свое место в историческом экскурсе в проблему при обсуждении культурологических и философско-антропологических аспектов креативности [62, с. 98]. Здесь стоит отметить, что несмотря на огромную популярность сегодня проблематики психологии художественного творчества, работы Челпанова по психологии искусства практически не введены в текущий контекст соответствующей области науки, оставаясь в рамках исторического обсуждения [14].

Неоспоримые и огромные заслуги Челпанова в развитии российской экспериментальной психологии находят отражение в неперенном обращении к его имени и в экспериментально-психологическом историческом контексте в ряду Н.Н. Ланге, В.Ф. Чижа, А.П. Нечаева, А.Ф. Лазурского и других, усилиями которых на рубеже XIX-XX вв. создавались первые российские психологические институты, а челпановский московский Психологический институт «на многие годы стал флагманом российской экспериментальной психологии» [2, с. 10]. Собственно экспериментальная программа Челпанова предметом обсуждения, соотносимым с текущими задачами современной науки, не выступает, оставаясь исключительно в роли одного из этапов становления экспериментального изучения психики (например, в [51]). Отмечается, что Челпанов обосновал и воплотил в жизнь «своеобразное сочетание экспериментальной и общей психологии, что позволило сохранить в экспериментальной психологии философский подход к рассмотрению психических процессов и явлений» [12, с. 11].

А вот востребованность трудов Челпанова по логике сомнений не вызывает. Интерес Челпанова, в свое время заведовавшего кафедрой логики и психологии Киевского университета Св. Владимира, к проблемам логики отражен в современных публикациях соответствующей тематики прежде всего в апелляции к его учебнику по логике, в котором логика понимается как самостоятельная научная дисциплина «о законах правильного мышления» [30, с. 1]. Важно отметить, что челпановские «логические» изыскания востребованы сегодня не только в сугубо историческом контексте анализа учебной литературы по логике рубежа XIX-XX вв. [57; 60], но и в целях актуального анализа проблем права [16], а также прикладных – образовательных [8] и юридических [35] – вопросов, о чем свидетельствует и переиздание учебника Челпанова в 2010 г. [33]. Интересно, что учебник этот, адресованный автором прежде всего гимназистам, сегодня, как не без иронии указывает А.Н. Ждан [13], российским Министерством образования позиционируется как вузовский.

Традиционно очень высока оценка организаторской деятельности Челпанова как в области науки («основатель первого в России психологического института и первого психологического семинария в Украине» [54, с. 60], инициатор организации института социальной психологии, «огромная организаторская деятельность по созданию условий для проведения экспериментальных исследований» [13, с. 12]), так и в области психологического образования. «Имя Георгия Ивановича Челпанова неотделимо от строительства университетского образования и становления университетской науки в области философии и психологии в нашей стране» [там же, с. 5]. «Деятельность Г.И. Челпанова стала целой эпохой в истории развития психологии и психологического образования. Преподавание психологии в Московском университете в начале XX века велось очень последовательно... Данный прием обучения, предложенный Челпановым, впоследствии переняли многие вузы» [22, с. 136]. Челпановская концепция подготовки

психологических кадров, ядром которой являлся Психологический практикум – экспериментальная работа студентов, рассматривается как одна из возможных моделей реализации компетентностного подхода в современном высшем образовании в целях формирования профессиональных компетенций [11].

Не забыты идеи Челпанова о преемственности общего и высшего образования, «чрезвычайно актуальные в настоящее время в связи с продолжающейся с начала 1990-х гг. реформой российского образования» [13, с. 8], или «трансформацией современной парадигмы образования» [50, с. 264] в целом. Челпанов «не только сформулировал идею преподавания философии в гимназиях в докладе «О постановке преподавания философской пропедевтики в средней школе», но и практически воплотил ее в своей педагогической деятельности» [там же, с. 265]. Назначение гимназического курса философии виделось Челпанову в освоении учащимися средств формальной логики и основных понятий эмпирической психологии, что, во-первых, закладывало бы фундамент для их университетского философского обучения, а во-вторых, повышало уровень их практической психологической компетентности. Данная позиция, высказанная Челпановым в развернувшейся в Киеве в конце 1890-х гг. дискуссии о месте философии в системе просвещения [57], иллюстрирует понимание ученым целей педагогики.

Огромный педагогический талант Челпанова отмечали все его ученики, и его слава блестящего лектора – профессора нового типа, по словам Н.А. Бердяева<sup>34</sup>, – не померкла по сей день. Педагогические принципы Челпанова не остаются сегодня только объектом восторженной констатации, но анализируются в конкретных прикладных целях – в частности, в контексте проблематики акмеологического пространства самореализации личности в образовании [63]. «Челпанов обладал даром создания акмеологического (вершинного) пространства, которое, в свою очередь, и способствовало профессиональной самореализации, полисубъектному взаимодействию Ученика и Учителя.... Ученый был центральным звеном создаваемого им акмеологического пространства сопровождения профессиональной самореализации студентов в условиях высшего образования» [там же, с. 284], «создавая единый полисубъект со своими учениками, соратниками и единомышленниками» [там же, с. 288].

Стоит отметить, что в современных текстах о Челпанове упоминание о его личных качествах отнюдь не остается сугубо в рамках канона историографического изложения, а преследует, прежде всего, научно-организационные цели. Яркая личность и высокий профессионализм («его научные труды основывались на передовом мировом опыте» [49]), стремление к непрерывному профессиональному совершенствованию: «Челпанов несколько раз ездил в заграничные командировки, где слушал лекции известных европейских мыслителей», ««широта взглядов и открытость к общению [46, с. 121-122] – все это складывается в некую идеальную ролевую модель ученого-мыслителя, ученого-педагога, нужда в реализации которой сегодня ощущается весьма остро. Педагог начала XX века, Челпанов продолжает быть Учителем и век спустя: «мы и сегодня учимся у Г.И.Челпанова культуре научного мышления, научного труда, извлекаем нравственные уроки из его жизненного опыта, учимся ответственному отношению к работе психолога» [13].

Может быть, в этом и заключается главный итог жизни Челпанова и основной смысл обращения к его имени сегодня? Может быть, это тот случай, когда человеческие качества исторического лица не менее важны в контексте проблематики прогресса науки, чем плоды его интеллектуальных поисков, чем система его научных взглядов?

---

<sup>34</sup> «Челпанов был в философии прежде всего педагогом. Но он был очень живой человек, всем интересовавшийся, он был для того времени новым типом профессора» (Бердяев Н.А. Памяти Георгия Ивановича Челпанова // Путь (Париж), 1936. № 50. С. 56-57.).

Конечно, избыточная полемичность этих вопросов ни в коей мере не преследует целей дискредитации значения научного наследия Челпанова, хотя преобладание по отношению к этому наследию в современной литературе сугубо историографического интереса говорит, на наш взгляд, само за себя. В этой связи трудно согласиться с мнением о том, что «Георгий Иванович Челпанов остается нашим современником, нашим «заслуженным собеседником» [13, с. 15]. Это, скорее, желаемое, чем реальное положение вещей. Действительно, очень хотелось бы, чтобы Челпанов был не памятником, пусть и очень ценным, не историческим экспонатом, а участником текущего научного процесса, его камертоном и мерилom.

А такое вполне возможно – об этом свидетельствуют те современные работы, в которых Челпанов участвует как авторитетный и весьма ценный коллега. Так, А.Г. Асмолов, говоря о современном изводе кризиса психологической науки, указывает на реальную опасность массового появления сегодня – в силу очевидного кризиса «заслуженных» научных школ - направлений, только кажущихся новыми, а на деле попросту копирующих прежние научные подходы, подражающих им, – и подкрепляет свои опасения словами Челпанова, который «назвал такую психологию приватдоцентской психологией, психологией копирования образцов» [3, с. 9], лишенной будущего по причине абсолютно нерациональных стратегий, практикуемых в настоящем.

Другой пример – привлечение Челпанова к обсуждению экопсихологии развития [21]. Ее предмет исследования – экопсихологические взаимодействия, а один из типов таких взаимодействий – взаимодействия индивида с самим собой в координатах «Я — Я другой». «Но внутри системы «человек — жизненная среда» «Я другой» выступает по отношению к «Я» как внутренняя среда, представленная индивиду как его внутренний мир (его субъектность), начиная от перцептивных возможностей до способов деятельности, социальных установок и жизненных ценностей, причем как осознаваемых, так и неосознаваемых. Удивительно, но представление о внутренней среде обнаружилось в работе Г.И. Челпанова (первая публикация в 1909 г.): «Душа нами мыслится как какое-то единство, в котором представления находятся, которое содержит в себе представления, которое комбинирует и связывает. Оно мыслится нами как среда, в которой находятся душевные явления» [34, с. 33]» [21, с. 15].

Или – построенные параллели между антропологической концепцией современного украинского философа В.В. Кизимы – «сизигийной антропологией», преодолевающей, по мысли автора, гносеологизм и онтологизм в познании человека как целостности, и философской позицией Челпанова относительно природы духа и бессмертия души, существующих вне пределов чувственного опыта и непознаваемых по этой причине средствами науки [48].

При обсуждении природы сознания в контексте ноэтического подхода к развитию психики ссылкой на Челпанова поддерживается идея автономности сознания относительно тела [9].

Упоминавшиеся выше акмеологические предвосхищения Челпанова [63].

Наконец, увиденный у Челпанова наисовременнейший постнеклассический принцип «методологического плюрализма, “каковой предполагает сосуществование в психологии разных философско-методологических платформ, ибо сама область психического настолько многообразна, что в ней нет надежды «одним и тем же инструментом выполнить все виды работ» (Г.И. Челпанов)» [45, с. 53].

Всё это заставляет вспомнить мысль Шпета о том, что голос автора становится слышен не только при наличии слушателя/читателя – для этого еще необходим интерпретатор.

Итак, анализ публикаций в научной периодике достаточно короткого временного отрезка – последних пяти лет, в которых упоминается имя Г.И. Челпанова, позволил

*исключительно* на основе этих текстов составить его «словесный портрет». Можно констатировать, что портрет этот вполне адекватен: на нем ученый представлен практически всеми гранями своего научного творчества и организаторской деятельности – как философ, логик, психолог, организатор психологической науки и психологического образования, педагог. Разнообразие интересов и Челпанова обернулись широтой его присутствия в современном научном пространстве, где практически каждое психологическое «ведомство» имеет возможность апеллировать к авторитету ученого.

Конечно, с большой долей вероятности можно предположить, что достаточно высокой интенсивности присутствия Челпанова в современности в немалой степени способствовала его юбилейная дата в 2012 г. – 150 лет со дня рождения, что определило появление целого ряда «юбилейных» текстов (например, [1; 5; 13; 23; 49]). Но юбилей прошел, а Челпанов не отодвинут в сторону, в ожидании следующего – он «с интересом изучается как российскими, так и украинскими учеными» [43, с. 91]. Его научные труды, «способствовавшее расцвету философии, психологии, педагогики, логики», позиционируются как «достояние славянских государств» [49].

Хотелось бы, чтобы обращение к этому достоянию не замыкалось, во-первых, рамками историографического контекста и не определялось, во-вторых, исключительно «нравственными мотивами, связанными с желанием восстановить справедливость по отношению к ученому, так много сделавшему для отечественной психологии» [13, с. 15]. Всё это, безусловно, нужно и важно. Но важно и то – причем важно, прежде всего, для дня сегодняшнего – чтобы программа Челпанова по «обустройству» психологической науки и его принципы бытования в ней были осмыслены в контексте реалий современного мира и приобрели статус одного из актуальных императивов в деле самоопределения и самоорганизации современного психологического сообщества.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Альманах Научного архива Психологического института: Челпановские чтения 2012. Юбилейный выпуск к 150-летию со дня рождения Георгия Ивановича Челпанова / сост., науч. ред. О.Е.Серова, Е.П.Гусева. 2-е изд., испр. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2012. Вып. 5. 329 с.
2. Ананьева К.И., Барабанщиков В.А., Демидов А.А., Харитонов А.Н. Проблемы развития экспериментальной психологии. Выездное заседание Бюро психологии и возрастной физиологии РАО // Экспериментальная психология. 2011. Т.4. № 3. С. 5-27.
3. Асмолов А. Г. Кризисы психологии в сетевом столетии // Российский психологический журнал. 2015. Т. 9. № 1. С. 7-11.
4. Богданчиков С.А. «Челпанов прав: Спинозизм и Гилозоизм с марксизмом не совместимы...» (опыт реконструкции одной необычной дискуссии в советской психологии 1920-ых гг.) // Альманах Научного архива Психологического института: Челпановские чтения 2012. Юбилейный выпуск к 150-летию со дня рождения Георгия Ивановича Челпанова / сост., науч. ред. О.Е.Серова, Е.П.Гусева. 2-е изд., испр. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2012. Вып. 5. С. 60-77.
5. Бочарова Е.Б., Воробьев В.С. Малоизвестные страницы жизни Г.И. Челпанова: К 150-летию со дня рождения // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т. 5. № 3. С. 81-102.
6. Братусь Б.С. Проблема возвращения категории «души» в научную психологию // Национальный психологический журнал. 2014. № 3 (15).
7. Гладкова И.В. Становление русской психологии как самостоятельной науки: позиция Г.И. Челпанова // Известия Уральского федерального университета. Серия 3. Общественные науки. 2012. Т. 109. № 4. С. 158-165.

8. Демин М.Р. Обучить аргументам // *Epistemology & Philosophy of Science*. 2014. Т. 42. № 4. С. 240-252.
9. Деревянко Р.И., Шкопоров Н.Б. Происхождение сознания с точки зрения ноэтической психологии // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. 2013. № 2 (24).
10. Дзюра А.И. Непонятая и «репрессированная» наука, или о драме развития отечественной психологии в 20-30 гг. XX века (взгляд с методологических позиций «ноосферного реализма») // *Вестник Академии знаний*. 2012. № 2. С. 4-16.
11. Дубровина Л.А. Деятельность первых психологических лабораторий в России как модель формирования профессиональных компетенций психологов // *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология*. 2013. № 1. С. 5-11.
12. Дубровина Л.А. Влияние российской ментальности на становление отечественной экспериментальной психологии в конце XIX - начале XX вв. // *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология*. 2013 г. № 3. С. 5-16.
13. Ждан А.Н. Профессор Московского университета Георгий Иванович Челпанов // *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. 2012. № 3. С. 4-17.
14. Ждан А.Н. Г.И. Челпанов и его программа изучения психологии искусства // *Альманах Научного архива Психологического института: Челпановские чтения 2012. Юбилейный выпуск к 150-летию со дня рождения Георгия Ивановича Челпанова / сост., науч. ред. О.Е.Серова, Е.П.Гусева. 2-е изд., испр. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2012. Вып. 5. С. 57-60.*
15. Загидуллин Ж.А. Психология в оптиках философского анализа // *Вопросы философии*. 2013. № 4. С. 59-70.
16. Капицын В.М. Сложности научной квалификации прав человека // *Вестник МГППУ. Серия Философские науки*. 2014. С. 43-50.
17. Кириченко А.В., Жук И.А., Шевко Ю.В. Акмеологический подход применения экспертной оценки при подборе персонала // *Акмеология. Научно-практический журнал Специальный выпуск по материалам секции «Акмеология» V Съезда Российского психологического общества 16 февраля 2012 г.* 2012. С. 59.
18. Колосова В.В. Научный потенциал социально-психологического знания: проблемы становления и перспективы развития // *Приволжский научный вестник*. 2014. № 11-12 (39). С. 147-151.
19. Мазилев В.А., Стоюхина Н.Ю. Парадигма воздействия в работах Гуго Мюнстерберга и первых психотехников // *Ярославский педагогический вестник*. 2014. № 3. Т. 2. Психолого-педагогические науки. С. 179-186.
20. Малинов А.В. Новые исследования об А.И. Введенском // *Ученые записки Санкт-Петербургского университета управления и экономики*. 2012. Вып.1 (36). С. 67-76.
21. Панов В.И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // *Социальная психология и общество*. 2013. № 3. С. 13-28.
22. Патов Н. А., Юрьева Л. А. Пути подготовки культурной элиты в России: психологическая грань // *Известия РАО*. 2013. № 2(26). С. 130-137.
23. Психологический институт в Москве: российский центр психологической науки, культуры и образования: документальная летопись к 100-летию со дня основания / авт., отв. ред. изд. О.Е.Серова, Е.П.Гусева, В.И.Козлов. 2-е изд., испр. и доп. СПб. : Нестор-История, 2013. 248 с.

24. Румянцева М.Ф. Русская версия неокантианства: к постановке проблемы // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. Т. 154. № 1. С. 130-140.
25. Семёнов И.Н. К столетию психологического института РАО. Вехи, направления и методология исследований рефлексии в Московском психологическом институте // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2012. № 4. С. 76-107.
26. Серова О.Е. Метапсихология представления пространства в научной концепции Г.И.Челпанова // Альманах Научного архива Психологического института: Челпановские чтения 2012. Юбилейный выпуск к 150-летию со дня рождения Георгия Ивановича Челпанова / сост., науч. ред. О.Е.Серова, Е.П.Гусева. 2-е изд., испр. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2012. Вып. 5. С. 39-57.
27. Стоюхина Н.Ю. Из истории становления психологии в Нижнем Новгороде // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2015. № 3-4.
28. Челпанов Г.И. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. В 2-х ч. Часть 1: Киев: Типография Высоч. утв. т-ва И.Н. Кушнерев и Ко, 1896. Часть 2: Киев: Типография т-ва И.Н. Кушнерев и Ко, 1904.
29. Челпанов Г.И. Априоризм и эмпиризм / Г.И. Челпанов // Философские исследования, обзоры и проч. Под ред. проф. Г.Челпанова. Т. 1. Вып. 3. Киев: Типография Императорского Университета Св. Владимира, 1904. С. 1-32.
30. Челпанов Г.И. Учебник логики (для гимназий и самообразования). 3-е изд. Киев, 1906. 175 с.
31. Челпанов Г.И. Социальная психология или «условные рефлексы?». М., Л., 1926. 38 с.
32. Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999.
33. Челпанов Г.И. Учебник логики. М.: Научная библиотека, 2010. 128 с.
34. Челпанов Г.И. Задачи современной психологии // Век психологии. К 100-летию Психологического института Российской академии образования. 1912-2012: Материалы конференции (Москва, 24 октября 2012 г.) / под общ. ред. В.В.Рубцова. СПб.: Нестор-История, 2012.
35. Шаляпин М.Г. Логическая основа аналогии в праве // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Юридические науки. 2012. № 1. С. 49-52.
36. Aleksandrova-Howell M., Abramson C. I., Craig D. P. A. Coverage of Russian psychological contributions in American psychology textbooks // International Journal of Psychology. 2012. Т. 47. № 1. С. 76-87.
37. Almonaitienė, J. S. XX a. pirmosios pusės psichologijos vadovėliai bendrojo lavinimo mokykloms lietuvių kalba [Lithuanian psychology textbooks for general education schools in the first half of the 20th century] // Ugdymo psichologija. 2016. 27. С. 1-17.
38. Byford A. The mental test as a boundary object in early-20th-century Russian child science // History of the human sciences. 2014. V. 25. № 9. P. 1-37.
39. Cole M., Levitin K., Luria A. R. The autobiography of Alexander Luria: A dialogue with the making of mind. – Psychology Press, 2014. 300 p.
40. Rey F. L. G. Reflexões sobre o desenvolvimento da Psicologia Soviética: focando algumas omissões da interpretação Ocidental // Revista Psicologia & Sociedade. 2012. Т. 24. № 2. 263-271.
41. Баженов А.В. Гносеологическая оценка методов изучения природы психического образа (по материалам наследия школы Г.И. Челпанова) // Міжнародні Челпановські читання, Київський міжнародний університет. Київ, 2012.

42. Березінець І.В. Г.Челпанов: проблема простору як наріжне питання філософії // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Збірник наукових праць звітної-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9-10 лютого 2012 року. Частина 1 / Укл. Г.І.Волинка, О.В.Уваркіна, О.П.Симоненко, О.П.Ємельянова. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2012. С. 25-27.
43. Березінець І. В. На перехресті світоглядів: полеміка Г. Челпанова з О. Гіляровим // Філософські обрії. 2013. № 29. С. 91-99.
44. Березінець І. Г. Челпанов: логіко-гносеологічний аналіз поняття «числа» // Ідеї. Філософський часопис. Спеціальні наукові випуски. 2015. № 5. С. 11-17.
45. Бреусенко-Кузнецов А.А. Пространство методологической проблематики истории отечественной психологии личности // Вісник Національного технічного університету України "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка. 2015. № 3. С. 52-56.
46. Валявко І. Історія кафедри філософії Університету св. Володимира в контексті європейської інтелектуальної традиції // Українознавчий альманах. 2014. № 17. С. 119-125.
47. Вернудіна І. В. Київська наукова філософсько-психологічна школа: Георгій Челпанов (1862–1936) // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури. 2014. Т. 30.
48. Вільчинська С. Постнекласична антропологія в Україні (принципи «сизигійської антропології») / С. Вільчинська // Університетська кафедра. Культурологія. Аксіологія. Філософія. Етнологія. Дискусії. Рецензії. Анотації : альм. / М-во освіти і науки України ; ДВНЗ "Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана" ; Ін-т приклад. та проф. етики ; [голов. ред. Ю. Вільчинський]. Київ : КНЕУ, 2015. № 4. С. 109-120.
49. Г.І.Челпанов і його роль у розвитку психологічної освіти і науки слов'янських держав: Зб. Докладів по матеріалам міжнародної конференції 20-21 квітня 2012 р. Маріуполь: ДВНЗ «Приазов. держ. техн. ун-т», 2012. 228 с.
50. Горбачук–Наровецька О. В. Філософія для дітей як результат трансформації сучасної парадигми освіти // Гілея: науковий вісник. 2015. № 103. С. 264-268.
51. Кондратюк С. М. Експериментальна психологія як одна із базових дисциплін підготовки психологів // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер.: Педагогічні та психологічні науки. 2014. № 4. С. 429–438.
52. Королюк Т.И. Этические переживания как предмет теоретического анализа в отечественной психологии XIX века // Психолінгвістика. 2012. № 10. С. 66-73.
53. Лаврова І.І. Г.І. Челпанов про організацію самостійної роботи студентів // Університетська наука-2015: тези доповідей міжнарод. науч.-техн. конф., 19-20 мая 2015 г.: в 4-х т. Маріуполь: ГВУЗ «ПГТУ», 2015. Т. 3. С. 91-92.
54. Любовець Н., Попик В. Біографічна інформація в сучасному освітньому, науковому, культурному інформаційному просторі // Бібліотечний вісник. 2012. № 6. С. 58-61.
55. Мазяр О.В. Сікорський в історії психології та історія психології про Сікорського // Практична психологія та соціальна робота. 2014. № 2. С. 75-78.
56. Мозгова Н.Г. Гносеологічний підтекст однієї дискусії початку ХХ ст. // Вісник Національного Авіаційного Університету. Серія: Філософія. Культурологія. 2012. Т. 3. № 1.
57. Мозгова Н. Дискусія щодо місця філософії в системі освіти: історико-філософський екскурс у минуле // Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія. 2015. № 37. С. 40-47.

58. Оноприенко В.И. Густав Шпет: вклад в философию, этнопсихологию, методологию гуманитаристики // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія. 2015. № 2 (22). С. 20-27.
59. Полілуєва І.В. Основні підходи до аналізу закономірностей емоційно-вольової регуляції діяльності людини // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. 2016. № 53. С. 186-194.
60. Самойленко Л.О. Аналіз підручників з логіки, виданих в ХІХ – на початку ХХ ст. // Гуманітарні студії. 2014. Вип. 23. С. 89-97.
61. Сислюк Я.Г. Філософствування українських академічних філософів кінця ХVІІІ – першої третини ХХ століття // Вісник Львівської комерційної академії. Серія: Гуманітарні науки. 2014. № 12. С. 212-224.
62. Тарасюк Л.С. Проблема креативності в класичній і сучасній українській філософії // Гуманітарний часопис. 2012. № 3. С. 94-100.
63. Федосенко Е.В. Акмеологическое пространство профессиональной самореализации субъектов образования через призму воззрений ГИ Челпанова // Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. № 25. С. 283-290.
64. Челпанов Г.И. Сочинения: в 4 т. / ред. Мозговая Н.Г., Волков А.Г., авт. вступ ст. Манжура В.И. Киев: НПУ им. М. П. Драгоманова; Мелитополь: МГПУ им. Б.Хмельницкого, 2014.
65. Якимчук О.І. Психологія утвердження національної мови як державної (соціокультурний та політичний дискурс) // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. 2015. № 61. С. 195-205.

## G. I. CHELPANOV IN THE MODERN SCIENTIFIC COMMUNITY

© 2016

**G.V. Shookova**, PhD., Deputy Director

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education*

*Moscow (Russia), shookova@yandex.ru*

**Abstract.** The article presents the analysis of scientific publications from the 2010s in which the name of the prominent Russian and Ukrainian scholar Georgy Ivanovich Chelpanov is mentioned. It shows the peculiarities of G. I. Chelpanov's presence in the modern scientific community that still appeals to all the facets of his scientific achievements and organizational activities and remembers him as a philosopher, a logician, a psychologist, an organizer of psychological science and psychological education, and a pedagogue.

**Keywords:** G. I. Chelpanov; community; Russian; Ukrainian; philosophy; psychology; organizational activities.

УДК 159.922.765

## ИДЕИ Г.И. ЧЕЛПАНОВА, Л.С. ВЫГОТСКОГО И Б.М. ТЕПЛОВА В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ ОДАРЕННОСТИ

© 2016

**Е.И. Щебланова**, доктор психологических наук, зав. лаб. психологии одаренности

*ФГБНУ "Психологический институт Российской академии образования",*

*Москва (Россия), elenacheblanova@mail.ru*

**Аннотация.** В статье анализируются идеи Г.И. Челпанова, Л.С. Выготского и Б.М. Теплова, высказанные в первой половине XX века и сохраняющие свою актуальность в современной психологии одаренности. Подчеркивается первостепенное значение психологической теории как основы для выявления и развития одаренности детей в практике школьного обучения. Особое внимание уделяется представлениям отечественных классиков об одаренности как психологической системе, о соотношении свойств в структуре одаренной личности, об общих и специальных видах одаренности. Показано, что эти идеи в том или ином виде включены в наиболее известные зарубежные концепции и модели одаренности современной психологии. Рассматриваются основные положения концепции А.М. Матюшкина о творчестве как источнике и механизме развития одаренности, а также выполненные на основе этой концепции исследовательские и практические разработки в области выявления, поддержки и обучения одаренных детей. Результаты теоретических и экспериментальных исследований, проводимых в русле этой концепции, иллюстрируют перспективность идей целостности, системной организации и возрастной динамики детской одаренности как методологической основы для изучения проблем одаренности и практической организации психолого-педагогической поддержки одаренных детей.

**Ключевые слова:** одаренные дети; психодиагностика; понятие психологической системы; теории и модели одаренности; школьное обучение; экспериментальные методы.

Проблема выявления одаренных детей привлекает все большее внимание педагогов, психологов, других специалистов сферы образования, общества в целом. В последние десятилетия предложено и используется огромное множество методик, методов и программ для диагностики и развития детской одаренности. Однако большинство этих предложений не имеют серьезного теоретического и экспериментального обоснования, часто опираются на распространенные стереотипы и не отражают сложности и многоплановости феномена одаренности не только с точки зрения современной психологии, но и с позиций классиков отечественной науки.

Еще в самом начале прошлого века профессор Г.И. Челпанов приветствовал появление индивидуальной (или по-современному – дифференциальной) психологии [5]. По его мнению, индивидуальная психология представляет собой высшую точку развития психологии в то время, поскольку она активно пользуется экспериментальными методами и поэтому получает значительно более точные результаты исследований, чем прежде. К тому же, индивидуальная психология вызывает к себе особенно большой интерес педагогов, поскольку выдвигает на первый план практические задачи в деле воспитания и обучения детей. Однако такой доминирующий уклон в сторону практики, прежде всего педагогической, Г.И. Челпанов считает явно преждевременным, и многие его аргументы до сих пор сохраняют актуальность.

Прежде всего, Г.И. Челпанов настаивал на первостепенном значении общей теоретической психологии, выполняющей задачи систематизации разрозненных психологических данных и формулирования основных представлений и направлений исследований. Он предостерегает: «В особенности я позволю себе обратить внимание на теоретическую психологию, без которой экспериментальная психология может выродиться просто в ремесленную технику. Будут производить эксперименты по какому-нибудь принятому шаблону, подобно тому, как этим вообще может заниматься ремесленник» [6, с. 24]. Его следующее высказывание также сохраняет актуальность до сих пор: «Сколько, например, в последнее время развелось всевозможных *анкет* для разрешения психологических вопросов. Но ведь для того, чтобы произвести анкету, необходима теоретическая подготовка: надо уметь и вопрос поставить, и уметь

психологически истолковать полученные результаты» [там же, с.27].

Первостепенное значение для Г.И. Челпанова имеет также глубокая теоретическая подготовка будущих учителей (и добавим: психологов, особенно практиков) в процессе обучения психологии. Причем такая подготовка должна предшествовать изучению и применению экспериментальных методов исследования, поскольку без нее нельзя проводить никаких экспериментов, а тем более ставить диагнозы. Г.И. Челпанов признает, что задача индивидуальной психологии состоит в том, чтобы узнавать особенности того или другого индивидуума и ставить психологический диагноз. Если бы наука уже была готова к этому, то она несомненно могла бы быть чрезвычайно полезной в деле познания, воспитания и обучения человека. Однако он неоднократно и резко выступает против упрощенного понимания самого предмета изучения – индивидуальности человека, против «профанации науки», «плодящегося *дилетантизма* в психологии» [там же, с. 26, курсив автора].

В целом, Г.И. Челпанова и его последователей отличали прогрессивные взгляды. Они высоко оценивали эксперимент как метод психологии и признавали, что продвижение во многих разделах психологии невозможно без применения экспериментальных методов. Однако, учитывая сложность этих методов, они выступали за профессионализм и серьезную научно-психологическую подготовку, без которых применение этих методов будет бесплодным, а то и вредным.

Г.И. Челпанов несколько отдельных трудов посвятил проблемам организации школьного обучения как создания наиболее благоприятных, с точки зрения психологии, условий обучения и воспитания ребенка. В русле этих проблем он уделял много внимания проблеме диагностики одаренности не только в своих публикациях, но и в выступлениях в ожесточенных дискуссиях, начиная с дореволюционных съездов психологов. Многие положения, высказанные Г.И. Челпановым и его учениками о тестах и тестировании, о построении диагностического процесса и т.д., остаются злободневными. Это касается настойчивого повторения мысли о необходимости изучения соотношений, то есть связей, между разными психическими способностями, что особенно важно при определении одаренности и талантов, вместо суждения об одаренности целостной личности по отдельному признаку (IQ или победе в соревновании). Эти высказывания можно рассматривать как предвестники будущего системного подхода в психологии.

Основы системного понимания личности, одаренности, интеллекта были сформулированы Л.С. Выготским, который определял одаренность как ряд различных функций и факторов, объединенных в единое целое. По его мнению, в процессе психического развития «существенным различием при переходе от одной ступени к другой является часто не внутрифункциональное изменение, а межфункциональные изменения, изменения межфункциональных связей, межфункциональной структуры. Возникновение таких новых подвижных отношений, в которые ставятся функции друг к другу, мы будем называть *психологической системой*» [1, с. 110, курсив автора]. Благодаря понятию о психологических системах открывался новый взгляд на многие проблемы психологии, одаренности в том числе. Однако развить эти идеи Л.С. Выготский не успел.

В разработку целостного подхода к пониманию одаренности и ее развития выдающийся вклад внес Б.М. Теплов, в научном творчестве которого проблемы психологии индивидуальных различий, включая различия по способностям и одаренности, занимают центральное место. По его мнению, одаренность не может быть понята только как проявление интеллекта, а представляет собой единство интеллектуальных, волевых и эмоциональных качеств личности. В своих фундаментальных трудах «Ум полководца» и «Психология музыкальных способностей» Б.М. Теплов изложил новаторские представления об общих и специальных способностях,

необходимых для достижения исключительных успехов в определенных видах деятельности. Он объяснял возможность успешного выполнения разных видов деятельности, прежде всего, наличием некоторых общих моментов одаренности. По его мнению, следует говорить не о специальных видах одаренности или о разных одаренностях или талантах одного и того же человека, а о присутствии у одаренного человека как более общих, так и более специальных моментов одаренности [4].

В современной зарубежной психологии вопрос о соотношении общей и специальной одаренности и сейчас остается одним из наиболее дискуссионных. Большинство авторов наиболее известных научных концепций признают, что «быть одаренным» означает специальную одаренность, то есть к определенному виду или области деятельности [9]. К ним относятся авторы, определяющие одаренность как исключительную способность в любой области; как исключительное достижение в одной или нескольких областях или в определенном контексте, как опережающее умственное развитие в конкретных областях, например, в математике. Эти авторы фокусируются на потребностях детей со специальными способностями в получении соответствующего обогащенного или ускоренного обучения с акцентом на приобретении базы знаний и развитии интеллектуальных способностей в определенной области. В таких моделях, как правило, подчеркивается важная роль некогнитивных факторов в развитии одаренности: мотивации, «страсти» к освоению избранной области деятельности, веры в свои силы, интенсивности работы, силы характера, независимости. Эти представления согласуются с высказанными еще в первой половине прошлого столетия нашими учеными об одаренности как сложной системе.

Так, системной считается широко известная Трехкольцевая концепция Дж. Рензулли об одаренности как взаимодействии трех кластеров характеристик: способностей (в том числе интеллекта), существенно превышающих средние; приверженности задаче и креативности [11]. Системной является также модель одаренности как синтеза мудрости, интеллекта и креативности, предложенная Р. Стернбергом [12]. Согласно этой модели, люди нуждаются в творческих умениях и навыках, чтобы создавать новые и оригинальные идеи; в аналитических умениях и навыках, чтобы оценивать качество этих идей; практических умениях и навыках, чтобы осуществлять свои идеи; мудрости, чтобы убеждать других в ценности этих идей, их содействии общему благополучию. Г. Гарднер в своей модели множественного интеллекта настаивает на необходимости расширения определения интеллекта и умственной одаренности и рассмотрения интеллектуального профиля человека для суждения об его одаренности [2]. Хотя эта системная модель существует уже несколько десятилетий, в последнее время она вновь привлекла внимание специалистов, понимающих множественный интеллект не как статичные способности, иерархически входящие в общий фактор, но как относительно независимые когнитивные системы [2; 10].

Концепции школьной или академической одаренности, способности к особенно успешному усвоению учебных предметов также часто представляют одаренность предметно-ориентированной, однако в этом случае системные модели ограничиваются главным образом психологическими компонентами, напрямую связанными с учебным процессом. В некоторых из этих концепций креативность считается не столько признаком одаренности, сколько итогом обучения, который может появиться только после овладения большим количеством содержания [9]. Другие авторы предлагают более широкие концепции, включающие творческую продуктивность как альтернативу академической одаренности или как ее важнейшее дополнение, утверждая, что творчество и оригинальность являются определяющими особенностями одаренного человека.

Концепция творческой одаренности была разработана А.М. Матюшкиным на основе отечественных и зарубежных данных по психологии мышления, способностей и одаренности, а также собственных исследований в этой области [3]. Концепция создавалась в русле интегративного подхода к исследованию одаренности, одно из главных направлений которого состоит в понимании одаренности и таланта как общей предпосылки развития творческого человека – творческого потенциала развития. В связи с этим, исследования в области психологии творчества составляют основу для решения проблем определения одаренности, ее основных компонентов и структуры, проявлений и развития на протяжении всей жизни человека, в том числе проблем поиска, выявления и развития одаренных детей. Главным в концепции творческой одаренности выступает положение о творчестве как источнике и центральном звене психического развития человека, что расходится с традиционным пониманием творчества как высшего итога этого развития – выдающегося достижения с точки зрения его уникальности, совершенства, значения для прогресса той или иной сферы деятельности, ценности для общества.

Понимание детской одаренности как потенциала, как благоприятных внутренних предпосылок психического развития имеет принципиальное значение, которое признавали многие отечественные психологи: Б.Г. Ананьев, Н.С. Лейтес, К.К. Платонов, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн и др. Это значение определяется тем, что не только реализация этого потенциала, но и его проявления требуют определенных внешних условий, вне которых этот потенциал может остаться незамеченным и нереализованным. Такое понимание одаренности детей полностью меняет цели ее диагностики. Вместо отбора немногих индивидов, отличающихся от сверстников выдающимися успехами главным образом в усвоении знаний, умений и навыков, главной целью становится определение индивидуальных психологических особенностей одаренных детей для обеспечения им условий развития и обучения, в соответствии с их познавательными потребностями и возможностями на каждом возрастном этапе. В отличие от доминирующего вплоть до настоящего времени подхода к диагностике одаренности, прежде всего, как к измерению общего интеллекта, в концепции творческой одаренности утверждается необходимость систематической и исследовательской диагностики, ее направленности на индивидуализацию обучения в соответствии с реальными возможностями ребенка, практической валидности и использования во благо ребенку. В качестве системообразующих признаков одаренности А.М. Матюшкин указывал доминирование познавательной мотивации, высокие уровни исследовательской активности, способностей к достижению оригинальных решений, к прогнозированию и созданию идеальных эталонов [3].

Концепция творческой одаренности послужила основой для целого ряда исследований выявления, развития и обучения одаренных детей. В наших исследованиях была предложена, теоретически и экспериментально обоснована новая системная технология психологической диагностики, направленная на поиск и выявление одаренных учащихся, мониторинг и прогноз развития их одаренности [8]. С помощью психодиагностической системы, обеспечивающей множественность, разносторонность и преемственность показателей общей одаренности школьников, было проведено масштабное лонгитюдное исследование общей одаренности как психологической системы. Результаты продемонстрировали сложность и многомерность структуры общей одаренности учащихся на всех этапах школьного обучения. Многоаспектная одаренность индивида, обусловленная развитием его личностных качеств во взаимодействии с влияниями окружения, на каждом возрастном этапе объединяется в интегральные характеристики, определяющие оптимальное функционирование и развитие не только отдельных сторон одаренности, но главное, психического развития одаренного ребенка в

целом. Структура общей одаренности на разных этапах школы имеет сходный характер и включает факторы интеллектуальных способностей, креативности, мотивации развития (познавательной активности и надежды на успех), мотивации адаптации (страха перед неудачей, школьной тревожности), саморегуляции, самосознания и др. С возрастом изменяются взаимосвязи между компонентами внутри каждого фактора и между разными факторами, возрастает роль личностных составляющих в развитии одаренности. Эти данные согласуются с указанием Г.И. Челпанова на необходимость уделять особое внимание изучению соотношения между способностями [5], а также с представлениями Л.С. Выготского об изменениях межфункциональных связей при переходе от одной ступени развития к другой [1]. Полученные нами данные о том, что мотивация развития связана с уровнем интеллектуальных способностей положительно, а мотивация адаптации – отрицательно, развивают положение концепции А.М. Матюшкина о доминировании познавательной мотивации над мотивацией достижения как наиболее общей характеристики творческого потенциала ребенка. На всех этапах школьного обучения выделены две тенденции в мотивации: надежда на успех, входящая в единый фактор с познавательной активностью, и боязнь неудачи, входящая в единый фактор с проявлениями школьной тревожности.

В концепции творческой одаренности, предложенной А.М. Матюшкиным, доминирующая у творческого ребенка познавательная мотивация выражается в форме исследовательской активности, характеризующейся степенью широты (диапазоном) и устойчивости. У одаренного ребенка она проявляется как очень широкая любознательность ко всему новому, наряду с высокой чувствительностью и избирательностью к определенным сторонам предметной действительности и приводит к приобретению знания, первичному пониманию, побуждающему к продолжению исследования. Реализация исследовательской активности обеспечивает произвольное открытие мира и лежит в основе творческого развития личности. На основе концепции творческой одаренности и лонгитюдного эксперимента по развитию одаренности детей в школьном обучении, Н.Б. Шумаковой было выдвинуто и обосновано положение о том, что особенности построения содержания и методов обучения на каждой ступени образования должны быть направлены на то, чтобы высокая исследовательская активность ребенка, проявляемая им в разных формах, его повышенные познавательные возможности были востребованы в процессе обучения в школе [7]. Ею было экспериментально показано, что внутренним фактором развития одаренности в школьные годы, определяющим достижение высоких форм исследовательской активности, является исследовательская позиция личности. Возникновение исследовательской позиции определяет возможность достижения и осуществления личностью наиболее высоких форм исследовательской (творческой) активности – порождение и решение новых проблем, что является отличительной характеристикой одаренного человека. Это составляет исследовательский тип отношения к объекту познания, в качестве которого может выступать то или иное содержание из курса школьного обучения или мир в целом.

В качестве внешних условий могут выступить только такие содержание и методы обучения, которые соответствуют особым познавательным потребностям и возможностям одаренных детей, особенностям их личности, то есть специально организованная обогащенная развивающая среда. В качестве значимого условия также выделяется социальное признание творчества ребенка, ценности его исследовательской активности. На основе концептуальной модели развития одаренности в школьном обучении Н.Б. Шумаковой была разработана и реализована в практике обучения система поддержки и развития общей одаренности детей и подростков в школьном обучении, обеспечивающая непрерывность и преемственность развития одаренности на всех этапах обучения в школе. Лонгитюдное исследование развития одаренности школьников в

условиях разработанной системы обучения продемонстрировало высокие показатели мотивационно-личностного, интеллектуального и творческого развития учащихся на всех ступенях обучения [7; 8]. Эти показатели нашли свое отражение и в достижениях учащихся, демонстрируемых на интеллектуальных состязаниях и творческих конкурсах, олимпиадах, конференциях исследовательских работ. Таким образом, результаты теоретических и экспериментальных исследований демонстрируют перспективность идей целостности, системной организации и возрастной динамики детской одаренности как методологической основы для изучения проблем одаренности и практической организации психолого-педагогической поддержки одаренных детей.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Выготский Л. С. О психологических системах // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 109-131.
2. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. 512 с.
3. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. 720 с.
4. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Избранные труды: В 2-х т. М.: Педагогика, 1985. С. 15-41.
5. Челпанов Г. И. Современная индивидуальная психология и ее практическое значение // Челпанов Г. И. Психология. Философия. Образование. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. С. 352-372.
6. Челпанов Г. И. Задачи современной психологии // Век психологии. К 100-летию Психологического института Российской академии образования. 1912-2012: материалы конференции (Москва, 24 октября 2012 г.) / под общ. ред. В. В. Рубцова. СПб.: Нестор-История, 2012. С. 13-28.
7. Шумакова Н. Б. Система развития детей с общей одаренностью // Дифференционно-интеграционная теория развития. Кн. 2 / под ред. Н. И. Чуприковой, Е. В. Волковой. М.: Языки славянской культуры, 2014. С. 645-658.
8. Щебланова Е. И. Взаимосвязи когнитивных способностей и личностных характеристик интеллектуально одаренных учащихся младших и средних классов // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 13-23.
9. Conceptions of giftedness / R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 467 p.
10. Kaufman S. B., Sternberg R. J. Conceptions of giftedness // S. I. Pfeiffer (Ed.). Handbook of giftedness in children. New York: Springer Science+Business, 2008. P. 71-91.
11. Reis S. M., Renzulli J. S. The schoolwide enrichment model: a focus on student strengths and interests // J. Renzulli, et al. (Eds.). Systems and models for developing programs for the gifted and talented. Mansfield Center: Creative Learning Press, 2009. P. 323-352.
12. Sternberg R. J. WICS: A new model for school psychology // School psychology international. 2010. 31 (6). P. 599-616.

### **THE IDEAS OF G.I. CHELPANOV, L.S. VYGOTSKY, AND B.M. TEPOV IN THE LIGHT OF CONTEMPORARY PSYCHOLOGY OF GIFTEDNESS**

© 2016

*E.I. Shcheblanova*, Doctor of Psychology, the head of department "Psychology of giftedness"  
*Psychological Institute of Russian Academy of Education,*  
*Moscow (Russia), [elenacheblanova@mail.ru](mailto:elenacheblanova@mail.ru)*

**Absract.** The article analyzes the ideas of G.I. Chelpanov, L.S. Vygotsky, and B.M. Teplov that were put forward in the first half of the 20<sup>th</sup> century and are still relevant for contemporary psychology of giftedness. It emphasizes the paramount importance of psychological theory as a basis for identification and development of gifted children in the practical school education. Special attention is devoted to the classics' view on giftedness as a psychological system, on the relations among the characteristics of the gifted personality structure, on general and special giftedness. It is shown that foreign concepts of giftedness most popular in contemporary psychology include these ideas in one way or another. The author considers the main principles of A.M. Matyushkin's concept of creativity as a source and mechanism of giftedness development, as well as the research and practical works on identification, support, and education of gifted children. The results of theoretical and experimental studies, carried out under this concept, illustrate the prospects of the ideas about integrity, systematic organization, and age-related dynamics of children's giftedness as a methodological basis for study of the problems, development, and support of gifted children.

**Keywords:** gifted children; psychological diagnosis; the concept of psychological system; theories and models of giftedness; school education; experimental methods.

**II. На перекрестке судеб: Г.И.Челпанов (1862-1936), Б.М.Теплов (1896-1965), Л.С.Выготский (1896-1934).**

**Фотодокументы из коллекции Научного архива Психологического института**

Публикация Гусевой Е.П., Серовой О.Е., Козлова В.И.

Верхний колонтитул: **Георгий Иванович Челпанов (1862-1936)**

на одной странице вставить иллюстрации из папки П\_1\_Челпанов\_к  
сборнику 2016:

1а (портрет)

2а; 3 а

4 а

**Верхний колонтитул **Георгий Иванович Челпанов (1862-1936)****

На одной странице разместить:

5 а; 6а; 7 а;

8 а; 9 а; 10 а

Верхний колонтитул **Борис Михайлович Теплов (1896-1965)**

на одной странице вставить иллюстрации из папки П\_2\_Теплов\_к сборнику  
2016:

1 б (портрет)

2 б

К 3б подсоединить 4 б

Верхний колонтитул **Борис Михайлович Теплов (1896-1965)**

На одной странице разместить:

5 б; 6 б; 7 б;

8 б; 9 б; 10 б

**Верхний колонтитул Лев Семенович Выготский (1896-1934)**

на одной странице вставить иллюстрации из папки П\_3\_Выготский\_к сборнику 2016:

1 в (портрет)

2 в;

К 3 в подсоединить 4 в

Верхний колонтитул **Лев Семенович Выготский (1896-1934)**

На одной странице разместить:

5 в; 6 в; 7 в;

8 в; 9 в; 10 в

### **III. Реализация эвристического потенциала идей Л.С.Выготского, Б.М.Теплова, Г.И.Челпанова в контексте современных научно-психологических исследований**

УДК 159.9.07

#### **ОБЪЕКТИВНЫЙ И СУБЪЕКТИВНЫЙ КРИТЕРИЙ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТРУДА**

©2016

*Н.А. Аминов*, кандидат психологических наук, доцент,  
ведущий научный сотрудник  
лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии  
ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»,  
Москва (Россия), [aminovpirao@yandex.ru](mailto:aminovpirao@yandex.ru)

*Л.Н. Блохина*, кандидат психологических наук, главный  
государственный таможенный инспектор  
отдела координации работы психологов  
Федеральная таможенная служба России,  
Москва (Россия), [lnblohina2004@mail.ru](mailto:lnblohina2004@mail.ru)

*И.И. Осадчева*, кандидат психологических наук, доцент,  
ведущий научный сотрудник  
лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии  
ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»,  
Москва (Россия), [irinaosadcheva@yandex.ru](mailto:irinaosadcheva@yandex.ru)

**Аннотация.** Данная работа посвящена проблеме выявления референтных объективных и субъективных критериев успешности профессиональной деятельности. Исходя из представлений о способностях Б.М. Теплова, было сделано предположение о том, что одним из объективных внешних критериев мастерства специалиста является критерий динамики профессиональной карьеры или совершенствования мастерства в одной организации. Субъективным референтным критерием успешности профессиональной деятельности, отражающим субъективную цену усилий для достижения уровня мастерства может выступать показатель реализации персонально значимых ценностей как предмет осмысленных жизненно важных целей своей жизни, обладающих значительной мотивирующей силой для достижения максимально возможных результатов труда. Изучалось влияние сформированности и степени реализации личностных ценностей, или «экзистенциальной исполненности» (А. Лэнгле) на объективные поведенческие показатели успешности профессиональной деятельности и эмоциональной удовлетворенности собой как профессионалом у государственных служащих, достигших разных ступеней в своей профессиональной карьере. Результаты показали, что одним из главных факторов достижения максимальной успешности в деятельности руководителя структурного подразделения государственной организации является осмысленное управление (т.е. обладание осознанными, осмысленными ценностями по отношению к предстоящим профессиональным задачам). Эффективные управленческие решения и их реализация зависят от того, насколько управленческая цель представляет собой персональную ценность личности руководителя.

**Ключевые слова:** объективный и субъективный критерий успешности деятельности; специальные способности; реализация персонально значимых ценностей; экзистенциальная исполненность; защитный механизм; агрессия; удовлетворенность трудом; карьерный рост.

*«Когда работа выглядит осмысленной в наших глазах?  
Тогда, когда она доставляет нам удовольствие  
или уменьшает страдание других....  
Нам хочется не только материальных благ, но и смысла.  
Вот почему мы способны отодвинуть в сторону  
соображения личной безопасности,  
когда речь заходит об улучшении  
условий человеческого существования»*

*Ален де Боттон  
«Радости и печали работы»*

На современном этапе развития общества особую актуальность и статус ведущей проблемы в рамках такого направления в менеджменте, как управление персоналом приобретает проблема выявления референтных и независимых критериев успешности деятельности. Процесс профессионально-психологического отбора, как одно из основных направлений практической деятельности специалистов в данной области, теряет свой смысл и не может исполнять свои прогностические функции без сопоставления критериев успешности и различных психологических показателей претендентов на ту или иную профессию или должность.

В психологической литературе [11;15] существует два вида критериев успешности деятельности в какой-либо профессиональной области: 1) объективные, характеризующие степень успешности деятельности по показателям производительности, количества и качества произведенной продукции, несчастных случаев и т.п., указанные, как правило, в нормативной документации и не предполагающие субъективного оценивания. 2) субъективные, включающие в себя как оценочные суждения одного человека о другом (начальника о подчиненном и т.п.), так и самооценочные (степень удовлетворенности человека трудом, отношение к себе как к профессионалу, уровень притязаний и т.п.).

Широко используемые в индустриальной психологии объективные критерии, как правило, имеют свои ограничения[12] и не всегда соответствуют содержанию профессиональной деятельности.

Еще более проблематичным остается использование субъективных критериев успешности работы, в основе которых лежат суждения об успешности работы сотрудника (рейтинговые оценки супервизоров), из-за разного понимания экспертами содержательной стороны эффективности профессиональной деятельности [21].

Таким образом, ни объективные, ни субъективные методы оценки вклада человека в результат труда не являются референтными для определения степени выраженности его потенциальных возможностей.

Более того, даже в том случае, если в процессе исследования будет установлена корреляционная связь между установленным объективным показателем успешности профессиональной деятельности и психологическим показателем, это будет свидетельствовать лишь о фактах общепсихологической готовности к работе в целом, обученности к настоящему времени, стартовых возможностях специалиста, но не о показателях динамики развития качества и потенциала обучаемости в конкретной

профессии, которые наиболее информативны в плане прогноза максимального достижения успешности в работе[19].

С нашей точки зрения для поиска возможных прогностичных критериев динамики развития качества и, как следствие, более точного прогноза будущей успешности в профессии следует обратиться к изложению понимания категории «способностей» Б.М. Теплова, поскольку в этом понятии заложен механизм и скорость освоения конкретных знаний на конкретном рабочем месте в процессе конкретной профессиональной деятельности.

Б.М.Теплов выделил три основных признака способностей как индивидуально-психологических особенностей человека: во-первых, они отличают одного человека от другого; во-вторых, они имеют отношения к успешности выполнения какой-либо деятельности (специальные способности) или нескольких ее видов (общие способности); в-третьих, они не сводятся к наличным знаниям, умениям, навыкам, но могут объяснить легкость и быстроту их приобретения.

Указывая на то, что, помимо успеха в деятельности, замеченного и признанного профессиональным окружением, способность детерминирует скорость и легкость овладения той или иной деятельностью, Б.М. Теплов косвенно вводит понятие «субъективной цены деятельности» (степень переживания трудности деятельности и усилия по преодолению этой трудности), которая количественно обратно пропорциональна мотивационному напряжению. Чем более развита у человека способность, тем успешнее он выполняет деятельность, быстрее ею овладевает, а процесс овладения деятельностью и сама деятельность даются ему субъективно легче, чем обучение или работа в той сфере, в которой он не имеет способности. Иными словами, неспособный проливает больше пота и слез, чем способный, которому все дается легче[6; 14].

В своих более поздних работах Б.М.Теплов[19] пришел к выводу, что способности есть не просто индивидуально-психологические особенности, предопределяющие успешность, а шкала непрерывного распределения способностей, нижняя граница которой отражает минимальный порог достижений (например, знания умения, навыки, врожденные свойства), а верхняя – максимальный порог достижений, или мастерство специалиста.

Мастерство специалиста, или максимальное проявление способностей, в свою очередь, характеризуются осмысленностью, широтой, прочностью, гибкостью, глубиной качеств личности профессионала, и проявляется в точных, безошибочных движениях и действиях не столько в стандартных профессиональных ситуациях, сколько *при изменении ситуаций трудовой деятельности*, в условиях неопределенности, непредсказуемости исхода события, умении выделять и сосредотачиваться на главном в многовариантности выбора и внешних помех, в творческом использовании и применении своей подготовленности, что позволяет достигать высоких количественных и качественных показателей при любых условиях труда [12].

Таким образом, исходя из представлений о способностях как о динамической шкале, имеющей, с одной стороны, стартовые показатели, которые можно обнаружить на этапе вхождения в профессиональную среду, с другой – максимальные, проявляющиеся, как правило, в условиях препятствий внешней профессиональной среды, можно предположить, что одним из объективных внешних критериев мастерства специалиста является критерий *динамики профессиональной карьеры или совершенствования мастерства в одной организации*. Человек с высокой степенью сформированности необходимых для данной области профессионального труда компонентов специальных способностей обладает высоким ресурсом к преодолению возникающих трудностей и препятствий и способен достигать максимальной результативности. Данный факт

позволяет формировать намерения длительного пребывания в условиях данной профессиональной среды и развивать свой потенциал на своем рабочем месте уже в рамках более сложных профессиональных задач.

*Субъективным критерием* успешности профессиональной деятельности, отражающим субъективную цену усилий для достижения уровня мастерства и демонстрирующим степень легкости преодоления трудностей сложившихся профессиональных ситуаций, может выступать показатель *реализации персонально значимых ценностей*. Ценности выступают в качестве осмысленных жизненно важных целей своей жизни, обладающих значительной мотивирующей силой для достижения максимально возможных результатов труда [4; 5; 8; 9; 16; 20].

С точки зрения экзистенциальной психологии (В.Франкл) «стремление к целенаправленному поиску смыслов и ценностей» является первичной мотивацией психически здорового человека и определяет качество и последствия событий его жизни[20].

В рамках теории экзистенциального анализа [9; 20] было введено понятие «экзистенциальной исполненности» как удовлетворенности четырех базовых мотиваций – в защите, аффилиции, самооценности и смысле. Показателем «исполненной экзистенции» по Лэнгле, является реализация персонально значимых ценностей, проявляющихся в способности к согласованности собственных ценностей жизни с требованиями и предложениями внешней среды. Субъективное эмоциональное состояние «экзистенциальной исполненности» переживается человеком как состояние осмысленности своей жизни, ее полноты, удовлетворенности, внутренней гармонии, внутреннего одобрения собственного поведения и своего способа обходиться с реальностью, легкости в принятии решений и отсутствие эмоционального напряжения и тревоги. «Экзистенция», по А. Лэнгле, обозначает «подлинность или целостность принятых решений».

Результаты экспериментов последователя В. Франкла, А. Лэнгле показали [9], что вся информация поступающая из внешней среды фильтруется, воспринимается и усваивается человеком в соответствии с его сформированными смысловыми ценностями, которые и являются основой его решений и поступков и оказывают впоследствии значительное влияние и на его поведение, и на объективное физическое состояние.

Согласно Постулату о единстве двух принципов детерминации, сформулированных С.Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым<sup>35</sup>, любое поле жизнедеятельности (в том числе и профессиональная сфера) является отражением удовлетворенности основных базовых мотиваций и достижения персонально значимых ценностей (как осознанных поступков) жизни на предыдущих этапах профессионального развития, которые, побуждают, направляют и регулируют актуально совершающуюся деятельность [8; 10; 16].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать предположение, что состояние «экзистенциальной исполненности» и есть индикатор субъективного чувства успеха и максимальной реализации своих способностей на предыдущих этапах своей профессиональной деятельности. Переживание реализации значимых ценностей в прошлом позволяет легко принимать решения, преодолевать препятствия и восходить по ступеням карьерной лестницы (профессионального становления) несмотря на помехи и «давления» внешней среды и внутреннего дискомфорта. Субъективное переживание успешного действия обладает свойствами *отражения* (как адекватного понимания задачи), *запечатления* и *сохранения* в памяти (как успешный способ решения

---

<sup>35</sup> Первый принцип, предложенный С.Л. Рубинштейном, утверждает, что «внешние причины действуют через внутренние условия» (С.Л. Рубинштейн, 1989). Второй принцип, отраженный в теории деятельности А.Н. Леонтьева, говорит о том, что внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет (А.Н. Леонтьев, 1983).

профессиональной задачи) и *мобилизации* (как извлечение из памяти успешного способа решения задачи в актуальной ситуации), что позволяет воспроизвести успешный результат в будущем [8; 9; 16].

И, наоборот, ощущение неуспеха в своей профессии, препятствует реализации смысловых ценностей, затрудняет принятие решений и создает предпосылки для состояния депрессии, тревоги, апатии. Уровень позитивного эмоционального переживания оказывается заблокированным и в регуляции поведения начинают доминировать аффективные защитные реакции, целью которых является поддержание хорошего самочувствия и защита жизненно важных ценностей. Психологический ресурс в таком случае расходуется не на решение профессиональных задач, а на защиту своего «Я» [3; 9; 18].

**Задачей** данного исследования явилось изучение влияния сформированности и степени реализации личностных ценностей, или «экзистенциальной исполненности», на объективные поведенческие показатели успешности профессиональной деятельности и карьерного роста и эмоциональной удовлетворенности собой как профессионалом.

#### **Организация исследования**

В качестве объекта исследования была выбрана группа государственных служащих, достигших разных ступеней в своей профессиональной карьере в сфере административно-государственного управления. В исследовании приняли участие 275 человек в возрасте 35-50 лет. Вся выборка была разделена на две крайние группы – 1) лица, достигшие в своей карьере уровня руководителя структурного подразделения – со стажем работы от 10 лет и более (97 чел.) (далее – «руководители») и 2) лица, имеющие опыт работы от 10 лет, не имеющие карьерного роста в своем опыте работы и проходившими профессионально-психологический отбор в процессе участия в конкурсе на замещение вакантной должности (далее – «кандидаты на службу») (178 чел.).

Анализ специфики профессиональной деятельности и должностных обязанностей позволил выделить два ведущих фактора условий труда, требующих от руководителей структурных подразделений государственной организации максимальной реализации своих профессиональных способностей при выполнении профессиональных обязанностей: (1) необходимость широкого взаимодействия с внешними и вышестоящими инстанциями, подчиненными; (2) необходимость оперативного принятия многочисленных ситуационных и стратегических решений, в том числе и в экстремальных, нестандартных условиях (нормативной неопределенности, конфликта интересов, дефицита времени, необходимости идти на риск, внедрения инноваций, и т.п.)

Цена недостатка способностей к руководящей работе крайне высока и может приводить как к снижению результативности работы в целом вверенного руководителю подразделения (невыполнение плана, текучесть кадров, напряженная психологическая атмосфера в коллективе, низкая мотивация к работе, ухудшение физического и психологического здоровья членов коллектива и др.), так и к деструктивному поведению самого руководителя [2].

#### **Гипотеза исследования.**

Максимальная эффективность профессиональной деятельности руководителя зависит от обладания им осознанными ценностями по отношению к предстоящим профессиональным задачам (субъективный показатель), что и приводит к их реализации в будущем и перспективе профессионального становления (карьерного роста) (объективный показатель).

#### **Методы исследования**

1. *Шкала экзистенции (тест ШЭ) А. Лэнгле и К. Орглер.* [7]. Методика для диагностики субъективной оценки сформированности персонально значимых ценностей,

степени осмысленности своей жизни, переживаемое как внутреннее согласие с решением, основанным на соотнесении внешних условий, которым дается оценка, с собственным отношением к ним.

Выбор данной методики обусловлен тем, что она измеряет степень реализации ценности личности в двух наиболее значимых для профессиональной деятельности руководителя областях осуществления своих должностных обязанностей – взаимодействия с людьми и принятия решений.

Тест содержит 4 субшкалы и 3 интегральных показателя:

1) Шкала (SD) «Самодистанцирование». Измеряет способность человека отойти на дистанцию по отношению к себе самому, отодвинуть при необходимости свои желания, представления, чувства и намерения, чтобы внутренне освободиться от плена аффектов, предубеждений и желаний и взглянуть на себя и на ситуацию с некоторой дистанции.

2) Шкала (ST) «Самотрансценденция». Измеряет степень эмоциональной откликаемости, эмпатии, эмоциональной вовлеченности, доверия своим чувствам, переживаниям, способности воспринимать экзистенциальную значимость происходящего.

3) Шкала (F) «Свобода». Измеряет способность находить реальные возможности действия, создавать из них иерархию в соответствии с их ценностью и таким образом приходить к персонально обоснованному решению.

4) Шкала (V) «Ответственность». Измеряет способность доводить до конца решения, принятые на основании личных ценностей.

*Суммарные показатели ШЭ.*

1) «Персональность» (P) = SD + ST. Оценивает когнитивную и эмоциональную доступность для себя и для мира.

2) «Экзистенциальность» (E) = F + V. Описывает способность ориентироваться в этом мире, приходить к решениям и ответственно воплощать их в жизнь.

3) «Общий показатель экзистенциальной исполненности» (G) = P + E. Свидетельствует о способности справляться с самим собой и с миром, пойти на внутренние и внешние требования и предложения, соотнося их с собственными ценностями.

**2. Стандартизованный многофакторный метод исследования личности (СМИЛ),** [17], выявляет устойчивые черты личности, являющиеся основой профессионального поведения.

**3. Цветовой тест Люшера** [1; 17] применялся для определения неосознаваемых эмоционально значимых для данной профессиональной выборки аспектов самосознания, отражающих уровень эмоционального отношения к себе и степень общей эмоциональной удовлетворенности собой как профессионалом. На основе положения цвета в цветовом ряду рассчитывались следующие интерпретационные коэффициенты: (*гетерономность-автономность* (Г), различающий склонность к доминированию и независимости или к зависимому положению от окружающих; *баланс вегетативной системы* (ВВ), обнаруживающий уровень мобилизационной активности, или установку испытуемого на доминирование симпатического или парасимпатического отдела вегетативной нервной системы; *баланс личностных свойств* (ЛБ), означающих сбалансированность или противоречивость личностных качеств; *вегетативный коэффициент* (КВ), характеризующий трофотропное или эрготропное реагирование; *суммарное отклонение от аутогенной нормы* (СО), являющийся индикатором психологической самоудовлетворенности; *работоспособность* (Р), отражающая способность на протяжении заданного времени и с определенной эффективностью выполнить максимально возможное количество работы и др.).

### **Общие результаты статистической обработки данных**

С целью выявления индивидуальных различий в степени сформированности личностных ценностей, поведенческих проявлений и степени эмоциональной удовлетворенности собой как профессионалом проводился сравнительный анализ групп «руководители» и «кандидаты на службу» по шкалам «Экзистенции», СМЛ и интерпретационных коэффициентов теста М.Люшера с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Результаты сравнительного анализа показали что в группе «руководители» значительно более выражены все показатели ШЭ ( $p < 0,01$ ), а также показатели шкал F (достоверность), ( $p < 0,001$ ), K (коррекция) ( $p < 0,001$ ), 4 (импульсивность) ( $p < 0,001$ ), 5 (маскулинность) ( $p < 0,001$ ), 6 (ригидность) ( $p < 0,001$ ), 7 (тревожность) ( $p < 0,001$ ), 0 (интроверсия) ( $p < 0,001$ ) методики СМЛ.

Далее, для уточнения полученной структуры сравнительного анализа, переменные шкал СМЛ и показатели опросника ШЭ, обнаружившие различия в группах «руководители» и «кандидаты на службу», были подвергнуты процедуре факторизации с последующим вращением факторных нагрузок по методу *Varimax*.

На основе факторного анализа было выделено три фактора (62.6 % общей дисперсии). Результаты представлены в следующей таблице.

**Таблица. Факторная структура показателей влияния шкал экзистенции на устойчивые типы личности по СМЛ**

| <i>1 фактор</i>                                                                                                                                                                                                                                                           | <i>2 фактор</i>                                                                                                                                                        | <i>3 фактор</i>                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Реализованность ценностей личности руководителя</b>                                                                                                                                                                                                                    | <b>Копинговые реакции руководителей на ситуацию угрозы</b>                                                                                                             | <b>Сознательное управление руководителем своей агрессией</b>                                                           |
| Вес – 5,0<br>% дисперсии – 38,0                                                                                                                                                                                                                                           | Вес – 2,0<br>% дисперсии - 15.8                                                                                                                                        | Вес – 1,1<br>% дисперсии 8,8                                                                                           |
| 1.Суммарный показатель экзистенциальной исполненности (G) (0,975)<br>2.Экзистенциальность (E) (0,910)<br>3.Персональность (P) (0,865)<br>4.Свобода (F) (0,849)<br>5.Ответственность (E) (0,813)<br>6.Самотрансценденция (ST) (0,752)<br>7.Самодистанцирование (SD)(0,675) | 1. Импульсивность (4-я шкала СМЛ) (0,800)<br>2.Тревожность (7-я шкала СМЛ) (0,774)<br>3.Ригидность (6-я шкала СМЛ) (0,623)<br>4 Маскулинность (5-я шкала СМЛ) (0, 476) | 1..Достоверность (F-шкала СМЛ) (–0,753)<br>2. Интроверсия (0-шкала СМЛ) (–0.674)<br>3. Коррекция (K-шкала СМЛ) (0.595) |

*Примечание.* Приведены только те результаты, которые позволили обнаружить различия по группам «руководители» и «кандидаты на службу».

На последнем этапе исследования проводился сравнительный анализ общей эмоциональной удовлетворенности собой как профессионалом на основе интерпретационных коэффициентов цветового теста Люшера, который показал что в группе «руководители» достоверно более выражены показатели «автономность, независимость, самостоятельность, доминирование» (Г) ( $p < 0,001$ ), «противоречивость, неустойчивость личностных свойств» (ЛБ) ( $p < 0,05$ ), «преобладание активности симпатического отдела нервной системы» (ВБ) ( $p < 0,001$ ), высокой «работоспособности» (Р) ( $p < 0,001$ ), «преобладание эрготропного типа реагирования» (КВ) ( $p < 0,05$ ), «сниженное нервно-эмоциональное напряжение» (СО) ( $p < 0,05$ ).

### **Обсуждение результатов**

Результаты факторного анализа переменных опросника ШЭ и шкал СМИЛ, обнаруживших достоверные различия в группах «руководители» и «кандидаты на службу», позволяют сделать следующие предположения.

**В 1-й фактор**, *«Реализованность ценностей личности руководителя»* вошли все показатели опросника «ШЭ», что свидетельствует об осмысленности профессиональной деятельности руководителя, о сформированности личностных ценностей и их согласованности с внешними требованиями и, как следствие, психологическом ощущении стабильности, безопасности, более реалистичном восприятии внешней ситуации и осознанном и ответственном управлении своим поведением в ней. Профессиональное целеполагание спонтанно, свободно, достигает уровня персональной ценности, что создает ресурс для принятия эффективных управленческих решений. Наличие осмысленности управленческой деятельности отражает личностную и профессиональную зрелость руководителя, или степень гармонизации (синергии) базовых мотиваций на личностном и ситуативном уровне. Это является основой новых перспектив в карьере, реализации новых планов и намерений и, как результат, достижения максимума своих управленческих возможностей.

Переменные **2-го фактора**, *«Копинговые реакции руководителей на ситуацию угрозы»*, имеют общие характерологические поведенческие черты, связанные со сниженным самоконтролем, асоциальностью, раздражительностью, немотивированным упрямством, повышенной критичностью, подозрительностью, тревожностью и беспокойством, склонностью к соперничеству. Объединение всех признаков может рассматриваться как фактор копинг-реакции агрессии на ситуацию угрозы, переживаемое как эмоциональное возбуждение с повышенной готовностью к самозащите и нападению. Выбор реакции агрессии, с точки зрения экзистенциальной теории, обусловлен неудовлетворенностью одной из базовых смыслообразующих мотиваций, для защиты которой агрессия мобилизуется. Неэффективность данной копинг-стратегии вызывает повышенную тревогу и эмоциональную напряженность и является максимально энергозатратным или гиперактивным защитным механизмом. Таким образом, составляющие данного фактора свидетельствуют о том, что первой реакцией руководителя на угрозу внешней среды, в зависимости от субъективно ощущаемого значения ситуации, является агрессивная реакция (злоба, гнев, ярость), которая выполняет мобилизующую и защитную функцию для достижения экзистенциально значимых целей.

Переменные, вошедшие в **3-ий фактор**, *«Сознательное управление руководителем своей агрессией»*, описывают синдром эмоционального и поведенческого самоконтроля, эмоциональной стабильности, ориентации на социальные нормы, естественности и непринужденности поведения, экстраверсии. В соответствии со своим содержанием этот фактор может быть интерпретирован как механизм совладания с агрессией и тревогой, попытки обретения эмоциональной стабильности и самоконтроля через установление диалога с внешней средой. Осознание неэффективности своих действий приводит к попытке осознанного контроля своей агрессии, поиску путей совладания с ситуацией, обретения ее реалистичности и точности восприятия.

Результаты сравнительного анализа интерпретационных коэффициентов теста М. Люшера показали, что в группе «руководителей» были выявлены достоверно более высокий уровень мобилизационной активности, стремления к спонтанной деятельности и расходованию энергии, высокой работоспособности, доминированию, независимости, самодостаточности и уверенности в себе, эмоциональной стабильности, оптимистичности, удовлетворенности (ощущение нервно-психического благополучия), что характеризует, по литературным данным [13], общее положительное отношение к себе (высокий уровень

самопринятия, самоуважение), высокий уровень самооэффективности (уверенности в своих способностях, успешности профессиональных действий) в условиях стрессовых ситуаций.

Также обращает на себя внимание гораздо больший показатель «неустойчивости и противоречивости личностных свойств» в группе «руководители». Исходя из результатов вышеописанной факторной матрицы, это объясняется, по-видимому, тем, что руководители обладают такими противоположными чертами характера как агрессивность и гибкость поведения. Способность, в процессе управления другими людьми, учитывать их индивидуальные особенности позволяет, с одной стороны, снизить тревогу и эмоциональную напряженность, соподчинить характерную для начальников агрессивную эмоцию мотиву достижения необходимого для организации результата, с другой – сохранить собственную индивидуальность.

### ***Заключение***

Обобщая результаты анализа проведенного исследования, можно предположить, что одним из главных факторов достижения максимальной успешности в профессиональной деятельности руководителя является осмысленное управление (т.е. обладание осознанными, осмысленными ценностями по отношению к предстоящим профессиональным задачам), следствием которого является реалистичность и точность восприятия профессиональных ситуаций. Эффективные управленческие решения и их реализация зависят от того, насколько управленческая цель представляет собой персональную (личностную) ценность руководителя. Наличие личностных ценностей является точкой психологической опоры, которая позволяет ориентироваться в жизни, принимать осознанные решения, учитывать фактор сопротивления внешней среды, находить оптимальные решения в нестандартных ситуациях. Если нет этой опоры, то руководитель не способен осознанно и ответственно управлять не только вверенной ему организацией, но и своей жизнью. Поведенческий стиль такого руководителя будет проявляться в чрезмерной зависимости либо от внешних обстоятельств (указаний, инструкций, мнений окружающих и др.), либо от воздействия внутренних обстоятельств (собственных аффектов), что в результате может привести к деструктивности работы коллектива организации и к разрушению собственного психологического здоровья.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтвердили гипотезу, согласно которой только при осмыслении значимости целей профессионального труда руководитель может достигнуть максимальной результативности.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Аминев Г.А. Математические методы в инженерной психологии. Уфа: БГУ, 1982. С.19-24.
2. Бакингом М., Коффман К. Сначала нарушьте все правила. Что лучшие в мире менеджеры делают по-другому. М: Альпина Паблишер, 2011. 256 с.
3. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека, Ленинград: Наука, 1988. 272 с.
4. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. С. 84-100.
5. Дружинин В.Н. Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии. М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН, 2000. 135 с.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей/Изд. 2-е СПб.: Питер, 1999. 368 с.
7. Кривцова С. В., Лэнгле А., Орглер К. Шкала экзистенции А. Лэнгле и К. Орглер. // Экзистенциальный анализ. №1. Бюллетень. Москва: ИЭАПП (Институт экзистенциально-аналитической психологии и психотерапии), 2009. С. 141-170.

8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: Т. 2 /Под ред. В.В. Давыдова и др. М.: Педагогика, 1983. 318 с.
9. Лэнгле А. «Эмоции и экзистенции. Харьков: Гуманитарный центр, 2011. 330 с.
10. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности. М.: Психоналитическая Ассоциация РФ, 1998. 494 с.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 278 с.
12. Мучински П. Психология, профессия, карьера. СПб.: Питер, 2004. 539 с.
13. Пантелеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: МГУ, 1992. 108 с.
14. Платонов К.К. Проблемы способностей. М.: Наука, 1972. 312 с.
15. Реан А.А., Кудашев А.Р. Баранов А.А. Психология адаптации личности. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 479с.
16. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Мир, 1998. 438 с.
17. Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности. М.: Институт прикладной психологии, 1998. 621 с.
18. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: МГУ, 1989. 215с.
19. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. / Ред.-сост. Н.С. Лейтес. М.: Педагогика, 1985.
20. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник/ общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
21. Чугунова Э.С. Социально-психологические особенности творческой активности инженеров. Л.: ЛГУ, 1986. 160 с.

## OBJECTIVE AND SUBJECTIVE CRITERIA OF EVALUATION OF PROFESSIONAL WORK

©2016

**N.A. Aminov**, PhD., Associate Professor, Leading Researcher  
Laboratory of differential psychology and psychophysiology  
*FSBSI "Psychological Institute of the Russian Academy of Education"*  
*Moscow (Russia), [aminovpirao@yandex.ru](mailto:aminovpirao@yandex.ru)*

**L.N. Blokhina**, PhD., Chief State Customs Inspector  
coordination department of psychologists  
*The Federal Customs Service of Russia,*  
*Moscow (Russia), [lnblokhina2004@mail.ru](mailto:lnblokhina2004@mail.ru)*

**I.I. Osadcheva**, Ph.D., Associate Professor, Leading Researcher  
Laboratory of differential psychology and psychophysiology  
*FSBSI "Psychological Institute of the Russian Academy of Education"*  
*Moscow (Russia), [irinaosadcheva@yandex.ru](mailto:irinaosadcheva@yandex.ru)*

**Abstract.** The article is devoted to the problem of identifying relevant objective and subjective criteria of professional success. On the basis of B.M. Teplov's concept of abilities the authors made a supposition that one of the objective external criteria of professional mastership is the dynamics of professional career or skills improvement at an organization. As a subjective relevant criterion of professional success, that reflects the subjective price of effort necessary to achieve a certain level of mastership, we can use the index of implementation of personally significant values as a subject of consciously set important goals of great motivating force that makes people achieve the best possible results. The authors studied how the formation and the degree of implementation of personal values, or "existential fulfillment" (A. Längle), influenced

objective behavioural indicators of professional success and emotional satisfaction with one's professionalism that were characteristic for civil servants of different career levels. The results showed that one of the main factors that let individual achieve maximum success as a head of a government organization was conscious management (i.e. possession of conscious, meaningful values that form the attitude to the upcoming professional tasks). The effective managing decisions and the implementation of those depend on if the management goal is a personal value of the manager's personality.

**Keywords:** objective and subjective criteria of activity success, special abilities, realization of personally important values, existential performance, defense mechanism, aggression, job satisfaction, promotion.

УДК 811.112.2, 811.161.1

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ БАЗОВОГО УРОВНЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

© 2016

**Н.А. Аминов**, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»,

Москва (Россия), [aminov.pirao@ya.ru](mailto:aminov.pirao@ya.ru)

**С.Н. Дубовой**, магистр наук (M.Sc.) в области нейро- и психолингвистики,

Москва (Россия), [stepandubovoy@gmail.com](mailto:stepandubovoy@gmail.com)

**Аннотация.** В данной работе исследовались особенности протекания фонетических операций у русскоговорящей группы, овладевающей немецким языком. В качестве критериев эффективности фонематического слуха выступили уровень точности и стратегии русскоговорящей группы при категоризации синтезированных вариантов немецких гласных фонем. Результаты эксперимента выявили менее чёткие перцептивные границы по сравнению с носителями языка, а также использование компенсаторной стратегии. Подтвердилась гипотеза, согласно которой способность к точному восприятию иноязычных звуковых контрастов предопределяется эффектами, связанными с ассимиляцией звуков иностранной речи фонемами родного языка.

**Ключевые слова:** усвоение иностранного языка; лингвистические способности; фонематический слух; фонетика речевосприятия; гласные фонемы; перцептивная ассимиляция.

До настоящего времени в отечественной и зарубежной психологии поразительно мало исследований лингвистических способностей, в частности, дополняющихся процедурой объективного тестирования (многомерного анализа данных) лиц с разным уровнем их выраженности. Исключением из этого правила остаётся исследование Г. Гарднера [8], благодаря которому мы стали лучше понимать когнитивные механизмы восприятия и понимания речи. Между тем, вопрос о языковых способностях является одним из центральных для психолингвистики. Так, в одном из определений известного отечественного психолингвиста А. А. Леонтьева психолингвистика трактуется как «наука, предметом которой является отношение между системой языка... и языковой способностью» [14, с. 106].

Согласно словарному определению, «способности – индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием выполнения той или иной продуктивной деятельности. Способность обнаруживается в процессе овладения

деятельностью в том, насколько при прочих равных условиях индивид быстро и основательно, легко и прочно осваивает способы её организации и осуществления» [12]. Б.М. Теплов выделил три основных признака способностей как индивидуально-психологических особенностей, позволяющих нам рассматривать усвоение фонетических операций в качестве базовой характеристики лингвистических способностей. Во-первых, способности отличают одного человека от другого (индивидуальные различия в усвоении звукового строя иностранного языка давно исследуются, а также широко известны нам из практики); во-вторых, специальные способности имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности (в нашем случае – речевой) или нескольких её видов (тогда речь идёт об общих способностях); в-третьих, они не сводятся к наличным знаниям, умениям и навыкам, но могут объяснить лёгкость и быстроту их приобретения [21, с. 129-139]. Именно фонетические навыки как восприятия, так и порождения речи и, в частности, языковых фонем, предопределяют лёгкость и быстроту приобретения более сложных речевых умений и навыков, в том числе, при изучении иностранного языка, что не вызывает спора среди исследователей.

Влияние фонологической системы родного языка на восприятие звуков чужого языка известно давно. В частности, на него указывал ещё Н.С. Трубецкой [22], заложивший фундамент фонологии как науки. Впоследствии это влияние было неоднократно продемонстрировано на многих конкретных примерах, в большинстве случаев, в отношении осваивающих английский язык как иностранный. Подобные данные представляют большое практическое значение для преподавателей-фонетистов, как и для самих изучающих иностранные языки. Развитие индивидуальных способностей при изучении иностранного языка возможно лишь в рамках, заданных закономерностями восприятия и порождения речи носителями родного языка индивида. Это проблема не только (и не столько) теоретического соотношения двух языковых систем, сколько эмпирических исследований, выявляющих трудности и групповые особенности в проявлении языковых способностей для представителей каждой конкретной языковой пары. Хотя лингвистами достаточно подробно изучено соотношение русской и немецкой фонематических систем в теоретическом плане, нам, к сожалению, до сих пор не известны публикации исследований способностей к речевосприятию на русско-немецком материале, в то время как в эпоху открытости границ эта проблема приобретает значение для всё большего круга людей.

В дифференциальной психологии сложились два направления исследования специальных способностей: подход на основании выделения черт (свойств) личности и типологический подход. Первое предполагает существование конечного набора базисных качеств (свойств) и индивидуальные различия в способностях определяются степенью их выраженности. При типологическом подходе исходят из постулата, что тип личности является целостным образованием, не сводимым к комбинации отдельных личностных факторов, предопределяющих степень выраженности способностей. Таким образом, подход на основании черт (свойств) требует группировки личностных признаков выраженности специальных способностей, а подход на основе типов – группировки испытуемых определённого типа. Для решения каждой из этих двух задач существуют специальные экспериментальные и математические методы и модели [19]. Так, при исследовании способностей к усвоению иностранного языка, типологический подход диктует нам выделение группы носителей определённого языка как родного (контрольная группа) и группы осваивающих его как второй язык носителей другого языка с последующим сравнением этих групп.

Н.А. Аминов в рамках предложенной им ресурсной модели специальных способностей предложил в качестве их ведущих компонентов выделять интеллектуальные, мотивационные и коммуникативные составляющие либо

взаимоусиливающие, либо взаимоослабляющие друг друга, что и ставит предел профессиональных достижений [1]. Среди данных компонентов специальных способностей Г. Гарднер в рамках своей теории множественного интеллекта выделял только интеллект, предопределяющий, по его мнению, как соответствующую данному интеллекту мотивацию, так и способы решения проблем и преодоления трудностей, с которыми сталкивается человек [8].

Г. Гарднеру за двадцать лет работы с 1964 года при поддержке фонда Ван Леера удалось создать теорию множественного интеллекта (природы человеческих возможностей и способов их активизации). Автор не только дал собственное определение видов интеллекта, но и предложил для их идентификации восемь критериев, на основе которых ему удалось идентифицировать семь относительно независимых специальных способностей и построить уникальный для каждого человека когнитивный профиль. Определения и критерии – это один из самых оригинальных элементов теории, но не одному из них не было уделено достаточно внимания в литературе, последовавшей за появлением книги «Структура разума» (1984).

Лингвистическая осведомлённость – это тот вид интеллекта, который, похоже, является самым распространённым талантом среди людей. Но эта распространённость не есть залог того, что люди в совершенстве овладевают своим родным языком [7,9], не говоря об иностранном языке [11].

По мнению Г. Гарднера, в работе «мастера слова» наглядно можно проследить все основные речевые операции в действии:

1. Чувствительность к значению слов (семантике), при которой человек понимает оттенок различий между тем, что чернила пролиты «намеренно», «умышленно» или «нарочно»;
2. Чувствительность к порядку слов (синтаксису) – способности следовать правилам грамматики, а в подходящем случае и нарушать их;
3. Чувствительность к разным видам и функциям речи (прагматика), – способность волновать, убеждать, побуждать к действию, передавать информацию или просто доставлять удовольствие.

Но, при этом, базовой для «мастера слова» остаётся звуковая сторона речи: звуки, составляющие слово и «музыкальная» связь между ними. Согласно Г. Гарднеру, нейрофизиологическими структурами мозга предопределяется избирательная чувствительность к звукам (по первому критерию идентификации интеллекта), и это, по-видимому, может дать богатую пищу для размышления относительно природы лингвистического таланта или индивидуальных различий в проявлении лингвистических способностей при усвоении родного или иностранного языка [8].

В данной работе мы намеренно следовали логике идентификации лингвистического интеллекта по Г. Гарднеру, сосредоточив своё внимание на его фонематической базе, нейробиологическая заданность которой была установлена ещё начиная с работ П. Брока и К. Вернике. Так, известно, что локализация мозговой травмы определяет особенности речевых нарушений. В случае с той формой афазии, которая связана с травмой зоны Брока, речь успешно передаёт существительные и простые утверждения, но мало способна к видоизменениям, затруднена правильная артикуляция звуков, – нечто вроде карикатуры на литературный стиль Эрнеста Хемингуэя. Если афазия связана с повреждением зоны Вернике, то речь оказывается насыщена разнообразными синтаксическими и словарными формами, но возникают трудности с передачей сути, – это некая пародия на литературный стиль Уильяма Фолкнера. Именно эти различия в особенностях речевых нарушений дали основания рассматривать зону Вернике как центр «смыслообразования» (понимания смысла речевого высказывания), а зону Брока как центр «программирования» порядка слов по определённым правилам грамматики [4,18]. Но, поскольку оба центра морфологически обнаруживают связь с лимбической системой,

то нейрональные сети, отвечающие за восприятие и генерацию речи, в первую очередь активизируются при возникновении потребности в общении [3].

Если смысл чего-либо в психологическом плане задаётся мотивацией «как родовым понятием для обозначения всей совокупности психологических образований и процессов, побуждающих и направляющих поведение на жизненно важные условия и предметы, определяющих пристрастность, избирательность и конечную целенаправленность психического отражения и регулируемой им активности» [6], то становится понятным интерес психолингвистов к процессу «смыслообразования», когда «значение» слова становится «смыслом для меня» [15].

Проблема понимания смысла речевого высказывания в свою очередь самым тесным образом связана с фонематическим слухом. Так, А.Р. Лурия указывал на то, что нарушения обобщённых звуковых схем, позволяющих распознавать фонемы звучащей речи, их комплексы (слоги) и комплексы слогов (слова), приводит к диссоциации между звуковой и смысловой стороной слова. «Единство между смыслом и звуком, которое было совершенно прочно автоматизировано в обычной речи, теперь распадается, и звуковая сторона слова как бы отделяется от его смысла. Этой диссоциацией звука и смысла часто объясняется невозможность как найти нужное слово, так и понять его» [17, с. 300]. Действительно, слово, которое воспринимается англоговорящим пациентом-афазиком иногда как «tug», иногда как «lug», а иногда как «dug», быстро теряет ассоциацию со своим исходным значением [30]. А.Р. Лурия было продемонстрировано на большом статистическом материале (около 400) огнестрельных ранений левого полушария головного мозга, что «нарушения фонематического слуха встречаются только при ранениях задних разделов левой височной доли [включая область Вернике – авт.] и прилегающих к ней областей и почти не встречаются при других локализациях» [17, с. 129]. Таким образом, при сенсорной афазии (локализация мозговой травмы в зоне Вернике), центральным дефектом которой является нарушение понимания речи, происходит прежде всего нарушение акустико-гностических процессов, то есть утрата способности различать звуковой состав слова – языковые фонемы.

Фонематический слух можно определить как инвариантность результатов восприятия потока изменчивых акустических (речевых) событий. Различные, но близкие варианты звуков речи в ходе восприятия идентифицируются как принадлежащие к одной звуковой категории (фонеме языка), несущей смыслоразличительное значение. Стимулы, принадлежащие к одной категории, труднее различимы между собой, чем стимулы, лежащие по разные стороны перцептивной фонетической границы, даже если в первом случае звуки по своим физическим характеристикам дальше отстоят друг от друга. Это свойство позволяет распознавать языковые единицы в естественной речи, которая, как известно, изобилует широкой вариативностью акустического сигнала, и достигать основную цель речевосприятия, то есть извлечение смыслов в потоке звуков. Именно способность к категоризации и делает наше восприятие мотивационно осмысленным [16].

Исторически сложилось два подхода к исследованию природы фонематического слуха: сенсорный и моторный. В различных версиях моторной теории восприятия (А. Либерман, Л. А. Чистович, ранние работы А.А. Леонтьева) моторный образ и соответственно моторный компонент рассматриваются как обязательный фактор при принятии решения о смыслоразличительной единице восприятия. В классической форме моторной теории, в частности, А. Либерманом, постулируется, что «в процессе слушания речи человек определяет значения управляющих моторных сигналов, необходимых для производства сообщения, подобного услышанному» [23, с. 113]. Сторонники же сенсорного взгляда на речевосприятие считают, что основной механизм – это «сопоставление сигнала с эталоном по акустическим признакам». Г. Фант в 1964 году

писал, что этот процесс «...предшествует возникновению соответствующих моторных образов и не зависит существенным образом от их наличия» [13, с. 127].

В настоящее время уже не вызывает спора тезис о том, что моторные и сенсорные компоненты тесно взаимодействуют. Например, в более поздних работах Л.А. Чистович приходит к выводу, что «...моторный образ речевой единицы и предполагаемый Фантом её сенсорный образ совпадают друг с другом», а фонемы и вовсе «представляют собой абстрактное надсенсорное и надмоторное описание речевых элементов» [13, с. 128]. Дж. Фланаган пишет, что «основные координаты речевого сигнала можно определить как в акустической, так и в артикулярной области и что обе области с точки зрения восприятия коррелированы между собой» [10, с. 356]. Исследования Лурии и Пенфильда, в свою очередь, показали, что «как сенсорные, так и двигательные единицы расположены в общем районе кортикальноталамических речевых зон левой стороны, где они тесно функционально связаны» [10, с. 357].

Какими бы ни были отношения между сенсорными и моторными вербальными компонентами при восприятии речевых сигналов, характер этих взаимодействий следует искать в онтогенетических особенностях речевого развития ребёнка в процессе общения. Исследования детского речевосприятия свидетельствуют о том, что в первое полугодие своей жизни младенцы способны различать очень тонкие фонетические различия, присущие любому языку мира. Но в ходе усвоения родного языка восприятие младенца сужается до тех фонетических различий, которые в потоке звуков окружающей его речи являются предпосылками для установления контакта (с матерью или другим референтным лицом). Иначе говоря, перцептивная система младенца фокусируется только на тех акустических контрастах и признаках, которые удовлетворяют потребность в аффилиации, то есть, имеют отношение к различению смыслов тех речевых сообщений, которые он получает в процессе общения. Чем старше ребёнок, тем больше его собственные перцептивные категории подчиняются фонологическим особенностям языка, под воздействием которого они формируются. Уже во втором полугодии первого года жизни восприятие малыша становится более избирательным, позволяя ему различать фонемы родного языка [36].

Экспериментально установлено, что сдвиг от восприятия общеязыковых различий к избирательному восприятию различий, характерных для конкретного языка, происходит в первую очередь по отношению к гласным звукам. Так, Куль с коллегами [28] сравнивала восприятие синтезированных верхних переднеязычных гласных шестимесечными младенцами, растущими в англо- и шведскоговорящих семьях. Оказалось, что малыши, осваивающие английский язык, одинаково реагировали на совокупность звуков акустически граничащих с «эталонным» вариантом английской фонемы /i/, не замечая между ними различий. Но они не выказывали подобного обобщения, когда им предъявлялся набор звуков, близких к шведскому гласному /y/. Шведские же дети обнаружили зеркально симметричную картину восприятия, продемонстрировав одинаковую реактивность для вариантов шведской /y/, но не для английской /i/. Результаты этого и других исследований подтвердили факт возрастной реорганизации (сдвига) восприятия от способности различать акустические признаки и контрасты любого языка к избирательному восприятию акустических признаков и деталей родного языка. Это явление напоминает феномен эгоцентризма, описанный Жаном Пиаже [20], что даёт нам основание выделить понятие «языкового этнического эгоцентризма».

Результаты более поздних исследований показали, что «языковой эгоцентризм» продолжает усиливаться и в более позднем возрасте. Сандэра с коллегами [34] продемонстрировали, что восприятие английского фонематического контраста /d-ð/ у носителей языка существенно улучшается в период развития между годом и 4 годами, а также в дальнейшем, между 4 годами и взрослостью. В то же время, франкоговорящие

испытываемые не обнаруживают никакого улучшения в восприятии этого контраста, так как во французском языке он не является фонематическим.

Патрисия Куль сравнивает перестройку восприятия речевых звуков с «эффектом магнитов» (Native language magnet), которые видоизменяют («деформируют») пространство речевого восприятия [27]. Согласно её теории, распределение и повторяемость акустических свойств речи обуславливают формирование специфических для данного языка перцептивных категорий, которые в дальнейшем образуют своего рода центры притяжения, или магниты, в терминах данной теории. В результате их влияния определённые перцептивные различия нивелируются (те, что находятся вблизи центров притяжения), а другие, напротив, увеличиваются до предела (те, что занимают пограничное положение между двух центров притяжения). Функциональное преобразование пространства восприятия в младенчестве приводит к стиранию некоторых перцептивных границ, которые актуальны для различения звуков иностранной, но не родной речи. Несмотря на то, что слуховой анализатор не теряет способность слышать акустическую разницу между фонематическими категориями неродного языка, внимание в процессе речевосприятия им больше не уделяется.

Иначе говоря, в ходе усвоения родного языка мы становимся «заложниками» собственной приобретённой когнитивной схемы анализа акустического сигнала. Сложная перцептивная «решётка», основанная на принципах категориального восприятия, приобретённого в раннем детстве, направляет наше восприятие при изучении иностранного языка во взрослом состоянии и, в то же время, дезориентирует его, что и вызывает проявление межгрупповых типологических различий по принципу первого (родного) языка.

Модель перцептивной ассимиляции, предложенная Катариной Бест [24], ставит способность к освоению иностранного языка в зависимость от особенностей ассимиляции звуков, представляющих иноязычные фонемы, фонемами родного языка. Большинство фонем иностранного языка так или иначе ассимилируются категориями родного языка, по крайней мере, в начале обучения. Так, согласно данной теории, две разные фонемы иностранного языка будут различаться более эффективно, если они ассимилируются двумя разными фонемами родного языка, а не одной и той же. В качестве классического примера приводят японский язык, носители которого, в частности, с трудом различают английский (как и русский) фонематический контраст /r-l/ («р-л»), поскольку эти звуки поглощаются одной и той же японской согласной фонемой, расположенной где-то между ними [29]. Кроме того, на способность к различению иноязычных фонем оказывает влияние степень точности их ассимиляции звуковыми категориями родной речи. Чем выше соответствие между ними, тем более эффективен процесс восприятия.

На основании этих данных и была сформулирована гипотеза, согласно которой межгрупповые типологические различия в проявлении лингвистических способностей при освоении второго языка являются результатом усвоения (или неусвоения) иноязычных фонем. Чем выше точность их ассимиляции фонематическими категориями родного языка, тем выше ожидаемая способность к различению данного языкового контраста.

Все гласные звуки имеют две основные акустическо-фонетические характеристики: спектральное качество и долготу, обе из которых играют существенную роль при восприятии и порождении гласных стандартного верхненемецкого языка [35]. Соотношение используемых акустических признаков при восприятии гласных носителями немецкого языка до сих пор остаётся несколько дискуссионным вопросом, однако Р. Вайс было продемонстрировано, что долгота и качество при восприятии гласных имеют обратную взаимосвязь: чем более явно различие в качестве гласных, тем менее значим фактор долготы и, напротив, чем ближе гласные звуки по своему качеству, тем более значимым перцептивным признаком становится долгота [35]. Эти данные дают нам право

предположить, что повышенное внимание иноязычных слушателей к долготным признакам гласных в ущерб различий по их качеству, или наоборот, повышенное внимание к их спектральным характеристикам и пренебрежение долготными, может свидетельствовать об их компенсаторной стратегии вследствие сниженных способностей к различению того или другого перцептивного признака гласных.

Система гласных фонем немецкого языка является более сложной и разветвлённой по сравнению с русским языком (пятнадцать фонем против шести, не говоря о дифтонгах). Качественные различия между немецкими гласными обозначаются как оппозиция открытых - закрытых или ненапряжённых - напряжённых гласных. Как правило, открытость гласного (ненапряжённый гласный) ассоциируется с его краткостью, а закрытость (напряжённый гласный) – с долготой. В русском же языке отсутствует оппозиция кратких - долгих гласных, а различия по долготе означают в первую очередь ударность или безударность слога. Поэтому отечественные лингвисты обращают особое внимание на трудности при усвоении русскоговорящими учащимися не только спектральных характеристик (качества) немецких гласных, но и их долготы. Так Л. В. Величкова (1989) подчёркивает важность обучения долготы - краткости немецких гласных и связанным с ними открытости - закрытости [5]. В связи с этим, для нашего исследования представляет особый интерес анализ использования акустических признаков немецких гласных русскоговорящей группой. Отклонения в весе акустических признаков от носителей языка могут свидетельствовать о том, что осваивающие немецкий язык используют менее эффективную стратегию по сравнению с его носителями.

### **Методы, процедура и выборка исследования**

Один из распространённых методов исследования фонетического восприятия – эксперимент на категоризацию звуков, когда испытуемым предлагается распределять прослушанные стимульные материалы между двумя фонематическими категориями. Подобные задания на различение показывают, насколько точно слушатели способны использовать при аудировании тонкие детали звуков [33].

С целью эксперимента были синтезированы немецкие гласные звуки в программной среде PRAAT, версия 5.1.20 [25]; в ней же проводился и сам эксперимент. Значения первой и второй формант для «прототипных» звуков А и В были взяты из Iivonen (1987) (гласные стандартного варианта немецкого языка в сильной позиции); а долготы – из Möbius & Santen (1996) [26, 31] (долгота корневых гласных). Естественность звучания полученных звуков была подтверждена носителями языка.

Вначале был проведён предварительный эксперимент с участием четырёх русскоговорящих испытуемых (не владеющих немецким) на ассимиляцию синтезированных немецких гласных, в ходе которого они повторно (10 раз на каждую фонему в случайном порядке) отвечали на простой вопрос, какую русскую гласную они услышали. По его результатам для нашего исследования были отобраны две пары немецких гласных: переднеязычные /e:/-/ɛ/ (как в “Beet - Bett”) и заднеязычные /o:/-/ɔ/ (“Boot - Bott”). Выбранные гласные представляют интерес в силу того, что обе переднеязычные гласные /e:/-/ɛ/ легко ассимилируются отдельными русскими фонемами, а заднеязычные /o:/-/ɔ/ занимают пограничное положение между русскими гласными фонемами, вызывая трудности в их категоризации. В частности, немецкая гласная /ɛ/ в 100% случаев была распознана как русская /ɛ/ («э»), а немецкая /e:/ - в 97,5% как русская /i/ («и»). Немецкая /o:/ в 75% как русская /u/ («у»), но в остальных случаях как /o/ («о»). Категоризация немецкой фонемы /ɔ/ вызвала наибольшие трудности: в 57,5% она была ассимилирована русской /o/ («о»), а в остальных случаях русской /a/ («а»).

Четыре выбранных гласных звука обладают акустическими характеристиками, представленными в таблице 1.

Таблица 1. Акустические характеристики «прототипных» фонем.

| Фонема | 1 форманта (Гц) | 2 форманта (Гц) | Долгота (мс) |
|--------|-----------------|-----------------|--------------|
| /e:/   | 349             | 2250            | 141          |
| /ε/    | 510             | 1781            | 113          |
| /o:/   | 385             | 835             | 147          |
| /o/    | 548             | 1136            | 105          |

В основном эксперименте участвовали 18 русскоговорящих студентов Потсдамского университета (от 20 до 32 лет), пробывших на момент эксперимента тот или иной срок в Германии (от двух месяцев до 19 лет) и контрольная группа, состоявшая из 8 носителей немецкого языка, не владевших русским языком.

Участникам эксперимента на категоризацию предлагалось распределять стимульные материалы между двумя фонематическими категориями (/o:/ - /ɔ/ или /e:/ - /ε/), которые были представлены в виде синтезированных «эталонов» немецких гласных. Эксперимент проходил в виде задания на слуховое различение по типу А-Х-В, где Х – стимульный материал, а А и В – акустические «эталоны» соответствующих фонем. Испытуемые должны были выбрать, к какой из двух фонем тяготеет услышанный образец и нажать соответствующую клавишу.

В качестве стимульного материала (Х-стимулов) для основного эксперимента были использованы ряды синтезированных звуков для обеих пар немецких гласных (/o:/ - /ɔ/ и /e:/ - /ε/). Процедура подготовки стимульного материала для пар /o:/ - /ɔ/ и /e:/ - /ε/ была аналогична. В частности, для получения переменных Х-стимулов были синтезированы два континуума гласных звуков, которые состояли из шести идентичных с точки зрения слухового восприятия отрезков между фонемами А и В. С одной стороны, пошагово варьировались значения частоты одновременно первых двух формант: 6 равных шагов по психофизической шкале высоты звука Мел, что дало нам 7 вариантов спектральных характеристик звуков. Для гласных /e: - ε/ шаг Ф1 = 26.82 мел и шаг Ф2 = 32.52 мел. Для гласных /o: - o/ шаг Ф1 = 26.29 и шаг Ф2 = 33.63. Значения всех вариантов частот для обеих формант обеих пар гласных представлены в таблице 2. Серым выделены значения для «прототипных» гласных звуков.

Таблица 2. Континуум частот Ф1 и Ф2 для обеих пар фонем, Гц. Серым цветом выделены значения для «прототипных» гласных звуков.

|          |    | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    |
|----------|----|------|------|------|------|------|------|------|
| /e: - ε/ | F1 | 349  | 374  | 400  | 427  | 454  | 482  | 510  |
|          | F2 | 2250 | 2166 | 2085 | 2005 | 1928 | 1854 | 1781 |
| /o: - o/ | F1 | 385  | 411  | 437  | 464  | 491  | 519  | 548  |
|          | F2 | 835  | 882  | 929  | 979  | 1030 | 1082 | 1136 |

С другой стороны, варьировались значения долготы звуков: 6 равных шагов по логарифмической шкале, что дало нам 7 вариантов долготы звуков (шаг был равен  $10^{0.048}$  для /ε - е:/ и  $10^{0.073}$  для /о - о:/). При этом, «эталонные» звуки были 3-м и 5-м вариантом соответственно. Это дало нам возможность задействовать долготы со значениями выше и ниже соответствующих «эталонных» корневых фонем, – ведь в живой речи вариативность долгот гласных может быть намного больше, чем отрезок между усреднёнными «прототипными» гласными. В таблице 3 представлены долготы для всех 7 вариантов обеих пар фонем, при этом «прототипные» звуки фонем отмечены серым.

Таблица 3. Континуум долгот для обеих пар фонем, мс. Серым цветом выделены «прототипные» долготы.

|          | 1     | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      | 7      |
|----------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| /ε - е:/ | 90.78 | 101.39 | 113.00 | 126.18 | 141.25 | 157.76 | 176.20 |
| /о - о:/ | 74.98 | 88.72  | 105.00 | 124.17 | 147.00 | 173.78 | 205.58 |

Таким образом, было получено 49 Х-стимулов для каждой пары фонем. Важно упомянуть, что варьирование одновременно спектральных и долготных характеристик на шкале с равным количеством перцептивно одинаковых шагов позволяет подсчитать относительное значение (веса) спектральной и долготной информации для принятия решений испытуемыми в ходе эксперимента.

Каждый из 98 Х-стимулов (49х2) был воспроизведён в ходе эксперимента 6 раз. Порядок представления 1-го и 3-го стимулов (А и В) был сбалансирован (в 50% случаев они менялись местами). В итоге мы получили 196 триад гласных (49х2х2). Дополнительно были включены три триады смешанного типа (например, о73,е75,е75) для того, чтобы убедиться в том, что испытуемые выполняют задание осознанно. Таким образом, 199 триад были представлены каждая по три раза, в итоге испытуемые должны были в ходе эксперимента выполнить задание на категоризацию (нажав на соответствующую клавишу) 597 раз. Также были включены контрольные задания, в которых Х-стимул был идентичен одному из крайних стимулов (А или В). Предполагалось, что этот тип вопросов поможет выявить участников, которые в принципе не могут справиться с заданием на категоризацию. Тестирование проводилось в индивидуальном порядке в тихой комнате.

В соответствии с гипотезой, за критерий выраженности лингвистических способностей были приняты показатели соответствия параметров категоризации синтезированных вариантов немецких гласных результатам, продемонстрированным носителями языка при выполнении этого же задания. В частности, сравнивались индексы, рассчитанные на основе коэффициентов логистической регрессии для подсчёта чёткости-размытости перцептивной границы между двумя фонемами, и индивидуальные веса перцептивных признаков (спектр и долгота), предложенные Джеффри Моррисоном [32].

Для анализа относительного использования испытуемыми (весов) спектральных и долготных перцептивных признаков при категоризации звуков использовалась логистическая регрессия, которая является распространённым методом для оценки влияния независимых переменных, таких как долгота гласного и его спектральные характеристики, на дихотомическую зависимую переменную, такую как выбор между /е:/ и /ε/ или /о:/ и /о/. Отличие логистической от линейной регрессии в том, что зависимая

переменная (в нашем случае, например, шансы выбора /e:/) представлена в виде логарифма, то есть, натуральный логарифм отношения вероятности того, что испытуемый даст первый ответ (например, /e:/) к вероятности получения второго ответа (например, /ε/). Общее уравнение нашей логистической регрессии выглядит следующим образом:

$\text{Log}(\text{шанс выбора } (e:)) = \ln(p(e:)/p(\epsilon)) = \alpha + \beta_{\text{spectrum}} \times \text{значение спектра} + \beta_{\text{duration}} \times \text{значение долготы}.$

В настоящем уравнении регрессии  $\alpha$  – свободный член. Коэффициенты  $\beta$  показывают, насколько изменение на один шаг одной из независимых переменных (предикторов) вызывает изменения логарифмированного шанса того, что испытуемый даст первый ответ. Поэтому, как было предложено Моррисоном [32], данные коэффициенты могут быть использованы в качестве показателя того, насколько активно испытуемые используют этот акустический признак при категоризации звуков. Сравнение  $\beta_{\text{spectrum}}$  (коэффициент для спектра) и  $\beta_{\text{duration}}$  (коэффициент для долготы) между собой оправдано в том случае, если они варьируются в одном диапазоне (в нашем случае, с 1 до 7). Поэтому каждому стимулу был присвоен свой двойной индекс, где первое число с 1 до 7 означает номер стимула по шкале спектра (1 – спектральное качество долгого напряжённого гласного /e:/ или /o:/, а 7 – качество краткого ненапряжённого гласного /ε/ or /o/), а второе число с 1 до 7 обозначает позицию стимула на шкале долготы (3 обозначает долготу краткого ненапряжённого гласного /ε/ или /o/, а 5 означает долготу долгого напряжённого гласного /e:/ or /o:/). Разница между двумя последовательными значениями на шкале долготы равняется одной шестой разницы между логарифмированными долготами (в миллисекундах) долгого напряжённого и краткого ненапряжённого гласных. Разница между двумя последовательными значениями на шкале спектра равна одной шестой разницы между долгим напряжённым и кратким ненапряжённым гласными в мел. Следовательно, относительные веса перцептивных признаков могут быть посчитаны следующим образом:

$$\text{Вес признака} = \frac{\beta_{\text{spectrum}}}{\beta_{\text{spectrum}} + \beta_{\text{duration}}}$$

Значение веса признака более 0,5 означает, что спектру звуков придаётся большее значение, чем долготе, а значение менее 0,5 значит, напротив, что долгота имеет больший вес, чем спектр.

Коэффициенты логит-регрессии могут также быть использованы для подсчёта коэффициента протяжённости полярных координат (polar coordinate magnitude):

$$\text{Протяжённость полярных координат} = \sqrt{(\beta_{\text{spectrum}}^2 + \beta_{\text{duration}}^2)}$$

Как формулирует её определение сам Моррисон (Morrison 2007: 15): «Чёткость границы – это показатель перехода от одной категории к другой по мере движения перпендикулярно ориентации границы». Чем больше коэффициент протяжённости полярных координат, тем более чёткая перцептивная граница у данного слушателя.

Данная мера и показатели веса перцептивных признаков были использованы в дальнейшем дисперсионном анализе для проверки равенства средних значений между группой носителей немецкого языка как родного и группой владеющих им как вторым языком.

## Результаты

Как показали результаты исследования, русскоговорящие участники эксперимента в той или иной степени испытывали относительные трудности в различении фонетических контрастов немецкого языка. В их решениях играл заметную роль фактор случайности: категоризация характеризовалась меньшим постоянством когнитивной процедуры по сравнению с контрольной группой, для которой немецкий язык родной.

В частности, результаты сравнения средних значений для каждой пары фонем показали более чёткую границу (коэффициент протяжённости полярных координат) между гласными фонемами у носителей немецкого языка и, соответственно, более «размытую» перцептивную границу у осваивающих немецкий язык как второй, причём независимо от длительности пребывания в Германии. Как и ожидалось в соответствии с гипотезой, для пары фонем /o:/-/o/, которые не поддаются однозначной ассимиляции русскими гласными, разница между «русской» и «немецкой» группами в чёткости перцептивной границы была на статистически значимом уровне:  $t(8.5) = 2.588$ ,  $p < 0.02$ . Судя по результатам для гласных /e:/-/ε/, сравнение оказалось также не в пользу русскоязычной группы (медиана группы носителей немецкого языка ( $Me=2,62$ ) превышает результаты 75% членов русскоязычной группы ( $75\% < 2,36$ )), хотя эта разница и не оказалась на статистически значимом уровне ( $t(9,9) = 1.0606$ ,  $p < 0.32$ ).

Кроме того, было выявлено, что степень использования частных акустических признаков (а именно, спектрального состава и долгот) была различной у «русской» и «немецкой» групп. Так, при классификации гласных /o:/ и /ɔ/ носители немецкого языка статистически чаще полагались при принятии решений на спектральные различия звуков (*β<sub>spectrum</sub>*), чем русскоговорящие испытуемые:  $t(8.41) = 2.449$ ,  $p < 0.05$ . Аналогичная тенденция наблюдалась и при классификации фонем /e:/-/ε/ (медиана группы носителей немецкого языка ( $Me=2,63$ ) превышала результаты 75% членов русскоязычной группы ( $75\% < 2,35$ )), но различие не достигало статистически значимого уровня.

Помимо этого, было показано, что при затруднении различения немецких гласных по спектральным характеристикам (которые в целом оказались статистически значимо более весомыми для различения фонем носителями языка) русскоговорящие испытуемые компенсировали этот недостаток переключением внимания на долготу звуков. Так, сравнение индексов весов отдельных акустических признаков между двумя парами гласных с помощью парного критерия Стьюдента показало, что для различения фонем /o:/ и /ɔ/ в русскоговорящей группе долготы имели относительно больший вес, чем для пары фонем /e:/ - /ε/ ( $t(19) = 2,882$ ,  $p < 0,01$ ). В то время как у носителей немецкого языка подобных различий между двумя парами гласных не обнаружено ( $t(7) = 0.642$ ,  $p > 0.1$ ).

### Обсуждение результатов

Полученные данные подтверждают теорию Катарини Бест, согласно которой фонемы иностранного языка будут различаться менее эффективно, если они ассимилируются при восприятии одной и той же фонемой родного языка, и более эффективно, если они «поглощаются» отдельными фонемами родного языка, не вызывая трудностей в различии. В свете полученных данных о менее чёткой перцептивной границе у русскоязычной выборки для немецкого контраста /o:/ и /ɔ/, вспомним результаты проведённого предварительного эксперимента, согласно которым русская /o/ («о») ассимилировала немецкую /o:/ в 25%, а также немецкую /ɔ/ в 57,5% случаев. Кроме того, на эффективность восприятия немецких гласных оказывает влияние точность их ассимиляции отдельными русскими гласными, которая была выше для немецкого контраста /e:/ - /ε/.

Сниженная точность различения фонематических контрастов немецкого языка и компенсаторный механизм переключения внимания со спектральных на долготные характеристики гласных фонем, наблюдавшиеся у русскоязычной выборки, свидетельствуют о сниженной способности к различению спектральных признаков гласных фонем, что задаёт некий предел эффективности усвоения звукового строя немецкого языка. Из теории специальных способностей известно, что компенсация в виде переключения внимания на вторичные признаки является показателем низкого уровня развития специальных способностей [2].

Вследствие «размытости» перцептивных границ между фонемами снижается эффективность фонетических операций, задействованных в ситуации реального общения. В частности, речевосприятие русскоговорящей группы, овладевающей немецким, может отличаться меньшей скоростью и точностью распознавания лексических единиц, что помешает «продуктивнее распределить ресурсы внимания, то есть «работать» с поступившим сообщением на более абстрактном языковом уровне, как это делают носители языка» [29], а значит, неизбежно отразится на лёгкости и быстроте приобретения более сложных языковых умений и навыков. Таким образом, элементарные фонетические операции являются базовыми для развития лингвистических способностей, а основой лингвистического интеллекта и его задатков служит точность речевого восприятия и избирательная чувствительность к звукам, составляющим слова, и к их «музыкальной» связи друг с другом.

Неслучайно один из великих поэтов У.Х. Оден отмечал, что ему «...нравится бродить рядом со словами и слушать, что они говорят» [8, с. 128]. Именно в зависимости от нашей способности «слушать, что говорят слова» мы так разительно отличаемся друг от друга, общаясь на родном языке, «испытывая страх» к словам чужого языка и не пытаясь «прислушаться, что они говорят».

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аминов Н. А. Дифференциальная психодиагностика педагогических стилей. М.: Изд-во Института социальной работы, 1997. 168 с.
2. Аминов Н. А. Модельные характеристики способностей и одарённости учителя // Способности: к 100-летию со дня рождения Б.М.Теплова. Дубна: Издательский центр "Феникс", 1997. С. 289-305.
3. Бауэр И. Почему я чувствую, что чувствуешь ты. Интуитивная коммуникация и секрет зеркальных нейронов. СПб.: Изд-во Вернера Регена, 2009. 112 с.
4. Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум и поведение. М.: Изд-во «Мир», 1988. 246 с.
5. Величкова Л. В. Контрастивно-фонологический анализ и обучение иноязычному произношению (обучение интонации и артикуляции немецкого языка). Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1989. 114с.
6. Вилюнас В. К. Психологические механизмы биологической мотивации человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 288 с.
7. Гаврилова Е. В., Белова С.С. Вербальные способности: психолингвистический и дифференциально-психологический подходы // Вопросы психолингвистики. 2012. №16. С. 98-105.
8. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2007. 512 с.
9. Глаголева Е. А. Индивидуальные различия проявления способностей в навыках грамотного письма у младших школьников. Автореф. дисс. канд. психол. наук. М., 2011. 24 с.
10. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.-Воронеж, 2001. С. 356-357.
11. Кабардов М. К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком. Автореф. дисс. канд. псих. наук. М., 1983. 25 с.
12. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: «Политическая литература», 1985. 431 с.
13. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М., 2005. 287 с.
14. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 106 с.

15. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. 304с.
16. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М., 2000. 509 с.
17. Лурия А. Р. Травматическая афазия. М., 1947. 367 с.
18. Лурия А. Р. Язык и сознание. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
19. Мельников В. М., Ямпольский Л. Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М.: Просвещение, 1985. 319 с.
20. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. М.: «Римис», 2008. 448 с.
21. Теплов Б.М. Способности и одарённость // Психология индивидуальных различий. Тексты. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 129 - 139.
22. Трубецкой Н. С. Основы фонологии. М.: Изд-во иностр. лит., 1960. 352 с.
23. Чистович Л. А. Психоакустика и вопросы теории восприятия речи // Распознавание слуховых образов. Новосибирск: «Наука СО», 1970. С. 55-141.
24. Best C. T., McRoberts G. W., & Sithole, N. M. (1988). Examination of perceptual reorganization for nonnative speech contrasts: Zulu click discrimination by English-speaking adults and infants. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 14, 345-60.
25. Boersma P., & Weenink D. (2007). Praat: Doing phonetics by computer (Version 5.0.05) [Computer program]. Retrieved 2009, from <http://www.praat.org/>
26. Iivonen A., (1987) Zur regionalen Variation der betonten Vokale im gehobenen Deutsch. In: Leena, K.-T., (Ed.). *Neophilologica Fennica. Neophilologischer Verein* (pp. 87-119).
27. Kuhl P. (2000). A new view of language acquisition. *Proceedings of the National Academy of Science* 97, 11850-57.
28. Kuhl P., Williams K., Lacerda F., Stevens K. & Lindblom B. (1992). Linguistic experience alters phonetic perception in infants six months of age. *Science* 255: 606-608.
29. Lively S. E., Pisoni D. B., Reiko A. Y., Tohkura Y., Yamada, T. (1994). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/ III. Long-term retention of new phonetic categories. *Journal of the Acoustical Society of America* 96: 2076-2087.
30. Luria A.R. (1970). Traumatic Aphasia: Its Syndromes, Psychology, and Treatment. The Hague: Mouton de Gruyter.
31. Möbius B., Santen, J. P. H. Van (1996). Modeling segmental duration in German text-to-speech synthesis. In *International Conference on Spoken Language Processing - 1996. Proceedings*: 2395-2398.
32. Morrison G. S. (2007). Logistic regression modeling for first- and second- language perception data. In M. J. Solé, P. Prieto, & J. Mascaró (Eds.), *Segmental and prosodic issues in Romance phonology*. Amsterdam: John Benjamins: 219-236.
33. Sawusch J. R. (1996). Instrumentation and methodology for the study of speech perception. In N. J. Lass (Ed.), *Principles of Experimental Phonetics* (pp.525-550). Mosby.
34. Sundara M., Polka L., & Genesee, G. (2006). Language experience facilitates discrimination of /d-ð/ in monolingual and bilingual acquisition of English. *Cognition*, 100, 369-88.
35. Weiss R. (1976). *The perception of vowel length and quality in German: an experimental-phonetic investigation*. Hamburg: Helmut Buske.
36. Werker, J. F., & Pegg J. E. (1992). Infant speech perception and phonological acquisition. In Charles A. Ferguson, Lise Menn & Carol Stoel-Gammon (eds.), *Phonological development. Models, research, implications*, 285-311. Timonium, Maryland: York Press.

## EXPERIMENTAL RESEARCH OF BASIC LEVEL OF

## LINGUISTIC ABILITIES IN L2 ACQUISITION

© 2016

*N.A. Aminov*, PhD., leading researcher of laboratory of differential psychology and psychophysiology

*FSBSI "Psychological Institute of the Russian Academy of Education",*

*aminov.pirao@ya.ru*

*S.N. Dubovoy*, M. Sc. in the field of neuro- and psycholinguistics,

*stepandubovoy@gmail.com*

**Abstract.** This article presents an auditory categorization experiment of synthesized German vowels by native Russian L2-speakers of German. The accuracy of performance and strategies in the categorization (vowel spectrum vs. duration) served as criteria for the efficiency in the L2 phonemic perception. The results suggest that L1-Russian listeners have fuzzier perceptual boundaries compared to a monolingual German group and tend to rely more on vowel duration probably as compensation for the lack of ability to attend to German vowel spectral cues. The findings are interpreted in line with the premises of the PAM theory supporting that the patterns of assimilation by L1-phonemic categories can predict the levels of linguistic performance when it comes to the ability to differentiate L2 sounds.

**Keywords:** second language acquisition; linguistic abilities; phonemic hearing; perceptual phonetics; vowels; perceptual assimilation.

УДК 159.98

## ПРАКТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

© 2016

*М.Р. Арпентьева*, доктор психологических наук, доцент, старший научный

сотрудник кафедры психологии развития и образования

*ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского,*

*Калуга (Россия), mariam\_rav@mail.ru*

**Аннотация.** Статья посвящена анализу проблем изучения практического мышления. На примере мышления психолога-консультанта рассматриваются вопросы особенностей осмысления специалистом себя и окружающего мира, клиента. Отмечается, что профессионализация порождает модификации мышления, а с разделением труда само мышление становится профессиональным. Общие по своей природе мыслительные операции и способности, стратегии понимания себя и мир выступают в ряде случаев как специфические, поскольку направлены на специфический предмет мышления. Это раскрывает феномен предметной определенности мышления, которая состоит в том, что специфический предмет диктует способ его осмысления, знание специального материала становится формой «внутреннего» (мышления) и «внешнего» (общения) диалога. Детерминация практического мышления, кроме предметности, тесно связана с целевой и ценностной определенностью, а также особенностями ситуаций и технологий профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность создает наиболее мощный типобразующий эффект в области мышления. Последствия возникновения профессиональных типов мышления выходят за рамки отдельных профессиональных общностей, особенно в сфере социального и духовного производства, поскольку изобретаемые ими «клише», пройдя стадию популяризации, становятся более или менее общепотребительными приемами мышления и осмысления действительности.

**Ключевые слова:** деятельностный подход; практическое мышление; социальное мышление; понятийное знание, экспириентальное знание; опыт; рефлексия; метазнание; понимание; стратегия понимания.

Деятельностно-смысловой подход, в том числе школа Б.М. Теплова, создал ряд важных работ, позволяющих решать проблемы, связанные с изучением и формированием практического мышления [30]. Мышление, единство формы и содержания мышления, – центральная тема работ Л.С. Выготского [8]. Ум практика, особенности его мышления, были одной из приоритетных тем исследований Б.М. Теплова и его учеников, которой посвящены книги и статьи. И сегодня одной из сложнейших и интереснейших проблем психологии является проблема разработки концепций и основанных на них технологий развития мышления профессионала, особенно в ситуациях и профессиях, связанных с решением «задач на понимание». В первую очередь, это творческие профессии и профессии группы «человек-человек»: в которых присутствуют сложные, многосмысленные отношения между людьми, включенными в многочисленные и разнообразные ситуации общения, а сама деятельность включает задачу понимания как одну из центральных. В решении этой задачи, как отмечал Б.М. Теплов, настоящий специалист – всегда «гений целого» и «гений деталей», – соединяющий разные способы постижения себя и мира. Его мышление перерабатывает информацию, обладающую колоссальной сложностью, таким образом, чтобы создать простой и ясный результат, что Б.М. Теплов называл «превращением сложного в простое», которое предполагает развитие целого набора качеств, знаний и умений мыслить, в том числе способность разбираться в самых запутанных и неоднозначных, малодостоверных и многоуровневых данных, синтезировать и анализировать общее и мельчайшие детали, выделяя из них те, которые, скорее всего, будут не замечены обывателем, но могут быть решающими и важнейшими для специалиста и успеха профессиональной деятельности. Это способность осмысливать не только трудности и ограничения, но и возможности, ресурсы для преодоления трудностей. Практическое мышление характеризуется балансом синтетических и аналитических процессов, при котором профессионал не связан предварительными точками зрения и программами действий, но обладает веером, «запасом» точек зрения, комбинаций и планов, а также готовностью оперативно менять их или выбирать между ними. Это требует от человека, по выражению Б. М. Теплова, «подвига работоспособности», «соединенной с беспредельной любознательностью, с живым интересом к самым разнообразным областям жизни» [29; 43, с.67-69, 81, 180-183, др.]. К такой деятельности относится и деятельность психолога-консультанта, в которой понимание психологом клиента выступает как центральный феномен взаимодействия: цель и условие продуктивности и эффективности деятельности. Понимание является наиболее общим критерием профессиональной зрелости психолога, характеристикой сформированности профессионального мышления, а его диагностика и развитие выступает как необходимое условие в оценке и повышении готовности психолога осуществить профессиональную деятельность.

В решении этой задачи наиболее продуктивной методологической основой выступают деятельностный и смысловой подходы, сформулированные в работах Л.С. Выготского, Б.М. Теплова, А.Н. Леонтьева и обращенные к изучению взаимодействия и взаимного преобразования личности и профессии, трансформации различных уровней жизнедеятельности человека в деятельности, включая его ценностно-смысловое отношение к себе и окружающему миру, к профессиональной деятельности. До сих пор, однако, единой системы анализа структуры профессионального мышления, в том числе мышления психолога-консультанта, при всем интересе к нему исследователей, до сих пор не сложилось: долгое время исследования практического мышления не находились в

центре внимания специалистов [21]. После того, как Б.М. Тепловым и его учениками был реализован ряд инновационных теоретико-методологических и эмпирических работ, решена задача «полностью осознать психологическое своеобразие и огромную сложность и важность проблемы практического мышления», реализован клинический, качественный подход к изучению личности в условиях практической деятельности [43, с. 255], исследования практического мышления стали вестись спорадически, фрагментарно. В настоящее время ситуация меняется, в том числе благодаря исследованиям под руководством Ю.К. Корнилова, работам В.В. Чебышевой, В.Н. Пушкина, Д.Н. Завалишиной, Н.Н. Мехтихановой, А.В. Панкратова, М.В. Максимовской, Е.В. Коневой, А.И. Нафтульева и других, в том числе зарубежных работ в области практического интеллекта (*practical intelligence*) [35, с.4-7; 51; 52]. Однако современным исследователям приходится рассматривать различные, трудно интегрируемые подходы. На наш взгляд, такое сопоставление уместно и эвристически успешно можно осуществить и осуществляется именно в контексте взглядов школы Б.М. Теплова, а также Л.С. Выготского, взглядов о полифонии психического, обозначенных Г.И. Челпановым [8; 13; 21; 25; 41; 43 и др.].

Современные исследователи поэтому подчёркивают продуктивность деятельностно-смыслового подхода к изучению конкретных профессиональных практик и мышления специалистов. Начало разработки подхода и проблемы смысловой детерминации в психологии связаны с Л.С. Выготским, показавшим, что смысл определяет специфические человеческие формы поведения, способность человека управлять своими действиями. В рамках теории деятельности, наиболее существенная особенность смысловых образований состоит в том, что они порождаются деятельностью, проявляются в ней, и их изменение опосредовано изменением самой деятельности. Мир диалога «разгадывает» мир объективных значений как мир культурных смыслов [48, с.42-43]. Л.С. Выготский писал: «Субъективность понимания, привносимый нами смысл ... он есть признак всякого понимания вообще [34, с.256]. Структура личностного знания, способного служить основанием для понимания, должна быть организована таким образом, чтобы она могла играть роль предпосылки для умозаключений и выводов (обычно это оказывается субъективная формулировка проблемы, вопроса, задачи) [29; 40; 49].

Принцип деятельностной обусловленности значения проявляется в приспособлении субъективной оценки информированности признаков значения к контексту текущей деятельности при помощи «категориальной установки». Значение с этой точки зрения, можно понимать как единицу, репрезентирующую сознанию координацию предметных условий деятельности и операционального состава деятельности, регулирующую деятельность в соответствии с определенными целями и мотивами. «Открытость внешнему миру творчески мыслящего специалиста описывается через расширения спектра отражаемых характеристик объекта и условий трудовой деятельности, возрастание способности учитывать и несущественные переменные (их комплексы) и глубины строимых им концептуальных моделей. Таким образом, в процессе профессионализации происходит изменение качества и количества проблем [17; 21; 49]. Текст понимается как иерархия смыслообразований разной степени сложности и значимости [37]. М.А. Холодная [45, с.25] пишет, что понимание по форме есть субъективное выражение меры знаний, степени их осознания, по механизмам – результат работы концептуальных психологических структур. При этом чем более понятийная структура выступает как эффект интеграции различных форм когнитивных активностей, тем продуктивнее она функционирует.

Это ставит проблему необходимости учета конкретной деятельности, в которой формируется и реформируется мышление профессионала, а также того, что эта

деятельность, в свою очередь, формируется и трансформируется в процессе мышления. Для творческих профессий и профессий, центральной задачей которых является понимание, мышление и есть та деятельность, которую реализует специалист [9; 28; 29; 35; 44; 49]. Такая деятельность, по сравнению с другими, насыщена метапознавательными процедурами и аспектами, которые необходимы специалисту для того, чтобы управлять собой и деятельностью: технологиями ее осуществления, коррекции и развития. В контексте технологического анализа профессионального мышления специалиста наиболее важным является момент специфики используемых им процедур, различия в которых проявляются на разных уровнях: на уровне (ре)организации знаний, в том числе способов мышления (стратегий понимания) специалистом себя и мира, на уровне ценностных позиций, задающих ценностный горизонт, цели и ценности деятельности, а также на уровне моделей общения специалиста с другими людьми в контексте выполняемых задач профессиональной деятельности и т.д. При этом особенности ценностно-смысловой позиции (например, наличие установки на понимание), процедуры / способы осмысления происходящего, которыми оперирует личность, решая профессиональные задачи, поступки и модели общения, которые складываются в отношениях профессионала с собой и миром, выступают как критерии его профессионального мышления [1; 7; 23; 28].

Несмотря на множество возможных аспектов рассмотрения проблемы отечественными и зарубежными исследователями, в том числе в школе Б.М. Теплова, обычно предполагается, что общие по своей природе способности, операции и стратегии выступают в ряде случаев как специфические, поскольку направлены на специфический предмет мышления. В этом смысле обычно говорят о предметной определенности мышления, которая состоит в том, что специфический предмет диктует способ его осмысления, знание специального материала становится формой «внутреннего» (мышления) и «внешнего» (общения) диалога. Характеристики мышления консультанта, выступают как содержательные составляющие понимания, проявляющиеся в нем, определяющие его ход и результат, а иногда и ограничивающие его. Выделение человеком специфического предмета профессионального действия и предметная специализация мышления протекают одновременно и взаимно обусловлено. Этот процесс сопряжен с немалыми трудностями, поскольку часто сопровождается подменой одного предмета другим и другими нарушениями, именуемыми «психологическим выгоранием», «профессиональными деформациями», «псевдопрофессионализмом». Специалист, по мнению Б.М. Теплова, а также его последователей и иных современных ученых, по сути, находится «во власти объекта», выступающего для него как квази-вещь, в качестве организующего начала, во многом определяющего направление его научного поиска, его видения объекта, выступает система категорий, задающая способ структурирования и понимания объекта, способ организации концептуального аппарата.

Представления о постоянном развитии человека, его мышления, зафиксированы и в концепции «эйдетической редукции» Э. Гуссерля и принципах конструктивного реализма, перекликающихся с представлениями Б.М. Теплова и общими постулатами Л.С. Выготского о единстве содержания и формы мышления: сущность структур знания изменчива, она определяет изменения и проявляется в варьировании (способов понимания себя и мира и определяющихся этими способами поступками и моделями общения с собой и миром). Поэтому человеческое действие, включая действие мышления или понимания, двояко структурировано: как результат и как процесс: структурируемое и структурирующее, – и, будучи связанным с феноменом интенциональности, обеспечивает себя условиями собственного продолжения. К тезису о принципиальной неотторженности и неотторжимости одного субъекта от других, из которого, в свою очередь, вытекает положение о принципиальном тождестве предметной деятельности (активности) и общения (диалога) приходит и Г.С. Батищев [5; 38, с.21). Учитывая

исторический контекст, в котором формируется и развивается мышление современного специалиста, исследователи отмечают, что индивид конституирует себя в ходе дискурсивной практики, его понимание себя и мира подвижно, проходяще, детерминировано ситуацией и связано со складывающимися между людьми отношениями: «... естественный разговор никогда не бывает таким, каким мы его хотели провести», «в другом человеке мы сталкиваемся с тем, чего еще не было в нашем собственном опыте» [12, с.21].

По терминологии А. Н. Леонтьева [25], при диалогическом общении происходит трансляция не личностно усвоенных значений, а личностных смыслов. Специфика общения определяется тем, что в его процессе субъективный мир одного человека раскрывается для другого: мышление становится «деятельностью понимания», то есть деятельностью, имеющей цель – понимание [42, с.33]. Она протекает в форме диалога, являющегося основой развития мышления практика. Специфика психологического понимания диалога заключается в том, чтобы рассмотреть общение во внутренней взаимосвязи с системой психического, в соотношении с познавательными процессами человека [26, с.114]. «При понимании – два сознания, два субъекта», поэтому мышление, понимание по сути своей диалогичны. «Конкретное понимание другого» – «главная задача нашего существования». При этом необходимо учитывать, что диалог личностей есть «диалог на высшем уровне». Диалог – само бытие человека: «Быть – значит общаться диалогически» [6, с. 289-290, 338]. Поэтому М.М. Бахтиным разработана идея «интерсубъективного человека», чье мышление и иные функции интерсубъективны: «Вполне возможно допустить и помыслить, что единая истина требует множественности сознаний, что она по природе событийна и рождается в точке соприкосновения разных сознаний». По М.Бахтину «выразительное и говорящее слово» – «бытие, никогда не совпадающее с самим собой и поэтому неисчерпаемое в своем смысле и значении», а «субъект как таковой не может быть воспринят и познан как вещь, ... познание его может быть только диалогическим» [6, с. 289, 363, 410]. Поэтому «человеческий поступок может быть понят (как человеческий поступок, а не физическое действие) только в диалогическом контексте своего времени», событие жизни текста всегда развивается на рубеже двух сознаний, двух субъектов [6, с.164,185,364].

Более того, в современных исследованиях акцентируется многообразие, наличие не столько профессионального мышления, сколько профессиональных мышлений: постмодернизм рассматривает многообразие как условие успеха /удачи. Под многообразием подразумевается понимание одновременности и разновременного, энтузиазм по поводу утраты «тотальных миражей, выход за пределы плюрализма» в интерсубъектность, позволяющий осознать многообразие и дойти до сути [18, с. 25,34]. «Такому, личностному, «интерсубъективному» подходу наиболее релевантна «развивающая» стратегия исследования и осмысления мышления специалиста [23; 24; 32; 35; 44].

Детерминация практического мышления не ограничивается линией предметности, последняя тесно сращена с целевой определенностью. Граница между предметно - целевой и технологической детерминацией относительна. «Механизм сознания состоит в явной и даже прямой связи с потребностью организации нашего воздействия на вещи», «Вообще, мы добиваемся знания не ради знания, но для того, чтобы принять известные решения ... ради какого-нибудь интереса», – пишет В.Ф. Асмус [4, с.217]. С этим моментом связано осмысление учеными «смысловой неисчерпаемости бытия и интенциональности человеческой психики вообще, мышления в частности». Смысловая неисчерпаемость мира и его осмысления позволяют ставить и решать вопросы специфичности мышления каждого отдельного человека.

Специфичность мышления проявляется на многих уровнях и во многих аспектах. Основой специфичности служит потребность в другом человеке, в общении с ним. Человек может выступать как самоцель и как условие выполнения некоторой деятельности. При этом важен факт сложности, внутренней динамичности и непрерывности деятельности как процесса, требующего гибкости мышления. Гибкость мышления консультанта проявляется в способности к преодолению функциональной фиксированности, к своевременному отказу от скомпрометировавшей себя гипотезы, смене парадигмы, теории [27, с.42]. при этом отмечается психологическая специфичность формирующихся у специалиста эксплицитных и имплицитных теорий о сущности проблемы, то есть их адекватность для описания познаваемой реальности лишь «некоторых психологических типов людей»: «тип познает тип» [14]. Познавательная совместимость определяется как способность специалиста точно, глубоко и полно понимать и взаимодействовать с системой понятий, используемых клиентом для концептуализации своего опыта. Однако, типологии обычно устанавливают границы там, где границ нет: типологизация является не познанием человека как такового, а познанием того, как он соотносится с какими-то нашими задачами [2]. Стереотипизация является эффективным способом категоризации знаний о психологических особенностях большой группы людей, однако, актуализация стереотипов в процессе консультирования нередко оказывается одной из главных причин взаимного непонимания [15, с.138]. Общая тенденция заключается в постепенной стереотипизации способов действия с увеличением возраста человека, компенсируемая формированием «установки на открытие и удержание все новых способов решения, а старые способы до конца не стереотипизируются, сохраняя стремление понять другого в его неповторимости».

Т. А. Ван Дейк определяет понимание как стратегический процесс (лишенный определенной структуры и не имеющий определенных правил): «понимание градуально, ... осуществляется в оперативном режиме, часто происходит в условиях неполной информации, в нем используются данные, относящиеся к различным уровням организации дискурса и коммуникативного контекста», определяясь целями и представлениями отдельных индивидов. «Основной принцип стратегического подхода – отбор наиболее значимой в данном контексте и для данных коммуникантов информации», направленный на комплексность описания [11, с. 9, 68-110, 145]. Функция стратегии понимания – в быстром выдвижении гипотез относительно наиболее вероятных структур стадии общения.

Вместе с тем, важнейшая линия профессиональной типизации практического мышления связана с технологией. Элементы будничности, многократного повторения действий, включены во все виды занятий, в том числе и так называемые «творческие» профессии. Любое профессиональное общение и мышление включает в себя элементы повседневности, обыденности, без этого оно не может руководить практическим действием. Технологическое обособление определенных занятий – и условие, и результат становления профессии. Технология периодически превращается в предмет заботы профессионала. В развитии профессии возможны подмены предмета деятельности, появление установок типа «консультирование для консультирования» и т. д. Технологическая сторона оказывает сильнейшее формообразующее влияние, поэтому здесь можно говорить не только о совпадении форм предмета и общения, но и о единстве технологии профессионального действия и логики профессионального мышления.

Чтобы служить основой понимания, знание должно: 1) быть осмысленным, при этом появляется возможность узнавать новое, объяснять, трансформировать и использовать знания; 2) должно иметь определенную ценность для мыслящего; 3) должно направлять и/или быть включённым в поступки и модели общения специалиста. Формируя и трансформируя собственные ценности, стратегии понимания и модели

общения, человек ориентируется на социальные нормы, воспринимаемые как объективное знание. в процессе понимания объективное знание трансформируется, преломляясь сквозь призму личностного знания /опыта и ситуаций взаимодействия / отношений. Поэтому как отмечал Дж.Энрайт, «правильное использование приобретенных знаний заключается в пользовании самим собой, имеющим эти знания», «абсурдно говорить о технике самообороны, когда вы подверглись внезапному нападению» [50, с. 3].

Деятельность консультанта – последовательная диалогическая активность и диалогическая позиция по отношению к клиенту [30, с.52]. По классификации У. Аламшаха [27; 32], психолог должен обладать социальным умом, социальным мышлением, сосредоточенным на межличностных отношениях и связанным с особой проницательностью в принятии решений, затрагивающих человеческие судьбы, устанавливающих иерархию целей и ценностных ориентаций. Психологическая проницательность – способность к быстрому и адекватному познанию людей и отношений, складывающихся между ними в определенной ситуации и к прогнозированию поведения партнера по общению. Взаимозависимость высказываний консультанта и клиента, напряженность согласия-несогласия их смысловых позиций ставит вопрос о специфике взаимоотношений между ними в сравнении с различными видами жизненно-практических отношений, а также о специфике мышления консультанта и способах его развития [20; 27; 40]. Современные исследователи, работающие в области практической психологии, особенно отмечают роль личности самого психолога, осуществляющего диагностико-коррекционную деятельность. Широта и глубина, правильность психологической интерпретации являются, по мнению практиков и теоретиков консультирования, не столько функцией удачно подобранных и валидных психодиагностических методов, сколько результатом успешного личного взаимодействия психолога с клиентом, которое требует терпения, находчивости, рефлексии и принятия [28; 39].

Важная линия технологического анализа особенностей мышления консультанта – институциональная детерминация мышления профессионала. Она связана с формулированием профессиональных общностей людей. Существенную роль здесь играют отношения, связанные с формированием профессиональных групп, «интересы дела», вокруг которых строятся деловые, производственные отношения. Мир профессионала не сводится к вне находящимся предметам, орудиям и средствам их преобразования. Это всегда и мир людей, находящихся в отношении сотрудничества, конкуренции, управления, обмена. Интересы дела накладывают отпечаток не только на деловые отношения, но и на все стороны жизни профессионала, в результате профессиональный тип общения (особенно это характерно для профессии типа «человек - человек») явственно проступает в целостном образе общения, играя в нем решающую роль, формируется особенное видение себя и мира своей профессии, то что современными исследователями названо «автостереотипы» и «мир профессии».

Профессиональная деятельность, таким образом, создает мощный типобразующий эффект в области мышления. Профессионализация порождает модификации мышления, а с разделением труда само мышление становится профессиональным. Последствия возникновения профессиональных типов мышления выходят за рамки той или иной профессиональной общности, особенно в сфере духовного производства, поскольку изобретаемые ею «клише», пройдя стадию популяризации, становятся более или менее общеупотребительными приемами мышления и осмысления действительности. Л. Г. Ионин [16, с. 48] пишет: «Логика повседневного понимания и логика профессиональной экспертной интерпретации на начальной стадии разрешения проблемных ситуаций тождественны», представляют собой первоначальную типологизацию фактов, событий, лиц, причастных к ситуации. Эксперт – профессионал и первый встречный во многом

судят о мире одинаково, широко используя абдуктивные процессы, гипотезы (логически неправильные и эмпирически сомнительные). С точки зрения повседневности набор типов, передаваемых на экспертизу, – классификация патологий (зафиксированных в категориях обывденного языка), с точки зрения экспертной сферы все «это – набор типов их нормальной повседневности, нормальная среда деятельности (например, «нормальный, обыкновенный психоз» для психиатра). Отличие же профессионального подхода в том, что для него типизация – лишь начальный пункт исследования. Между примитивными и непримитивными действиями отсутствует четкая граница, процедурной компетенции можно научиться, поскольку сложные стратегии часто представимы в терминах более элементарных [36, с.7; 7; 28; 40]. Однако эволюция стереотипов проявляется в их превращении – в «функционирующие клише» и в «дисфункциональные штампы» [37, с.59]. В общем и целом же, доверие к экспертам часто преувеличено: оно есть следствие ауры, окружающей профессионала в глазах дилетантов, которое порождается ритуальными чертами специализированной экспертной работы». Более того, умение учиться на практике означает способность отказаться от тенденции руководствоваться в своей работе более или менее устойчивыми стереотипами.

В психоаналитической традиции результаты консультирования как деятельности, направленной на понимание специалистом клиента и побуждающей самопонимание клиента, обозначающиеся в момент завершения консультирования, включают способы перехода («момент отторжения символического»), при котором «выход дается субъекту лишь через преодоление траура» (расставания, потери, выхода из диалога). «Выйти из аналитического дискурса значит выйти из «трансферного запроса», то есть из общения со значимым другим, осмыслив то, что раньше было непонятным. «Психология не исчерпывается дарованием, психология прежде всего – дело характера, мужество продумывать «все, что знаешь» в идеале – это способность к познанию в сочетании с ... волей к познанию. Истинный психолог должен не только уметь видеть, но и хотеть видеть; он не имеет права закрывать глаза, ... усыплять внимание осторожностью и сантиментами ... бдительность является долгом ...» В области познания «слепота не заблуждение, а трусость», «добродушие – преступление, ибо тот, кто боится стыда и насилия, воплей обнаженной действительности, уродства наготы, никогда не откроет последней тайны», писал С. Цвейг [47, с.252].

В экзистенциально-гуманистической традиции делается акцент на спонтанности и интенсивности личностной интеракции психотерапевта и клиента, главное – «переживать и видеть мир глазами другого, причем ... не иногда и фрагментарно, но постоянно и полностью, задача психотерапевта – самоотождествление с субъективностью клиента: «Основная функция психотерапевта – обеспечить ситуацию, в которой клиент может снизить свою защищенность и посмотреть объективно на свои реальные мысли, чувства и конфликты, прийти к пониманию, что «рост личности» – процесс непрерывный, постепенно приближающий к полному функционированию, способность направлять себя самого (self-directing person) [33, с. 11, 13, 33-34]. Понимание, означает, что специалист остается внутренне свободным от профессиональной роли, но глубоко и осмысленно занимается трудной работой – пытается понять клиента.

В этих традициях акцентируется и феномен ограниченности понимания, профессиональных ограничений в деятельности консультанта и жизни клиента [42]. Процесс консультирования и отношения в нем можно рассмотреть, как приобретение ими знаний в процессах индоктринации (присвоения стереотипов, понятийного знания) и творчества (экспириентального знания). При этом большую роль играют «мета-знания», самые глубокие из которых рождаются в диалоге и почти не могут быть выражены понятиями. Несмотря на кажущуюся простоту, эти – экспириентальные, прямые и непосредственные – знания крайне важны в новом и трудно определимом для клиента

отношении: это знания, имеющие основание в опыте, в переживаниях, а не в понятиях, представляющие процесс открытия самого себя, имеют, в отличие от знаний понятийных и «экспериментальных», внешних и опосредствованных, несомненную значимость для клиента. Они принадлежат ему самому, а не миру. Они не могут быть навязаны: максимум, что можно сделать – создать определенные условия, делающие такое знание возможным.

Таким образом, профессиональное мышление психолога обладает рядом черт.

1. Центрировано на клиенте: направлено на постижение возможных форм организации сознания, на способ освоения вещи в сознании другого человека [15].

2. Креативное и творческое, «тяготеет к искусству»: важным аспектом профессиональной деятельности является процедурное творчество, характер используемых процедур и способов преобразования информации указывает на соответствие особенностей мышления личности собственно психологическому

3. Диалогично и нацелено на самопознание. Диалогическое познание превращает бытие в событие. Я и Другой – основные ценностные категории, делающие возможным действительное понимание. Паритетность и симметричность отношений представляет клиенту позитивную модель децентрированного взаимодействия с другими людьми.

4. Определяется ценностно-смысловой позицией психолога, духовно. Включает «искусство быть другим», развиваться в процессе «трансперсонального» диалога с клиентом.

5. «Открытое» новому и его осмыслению в диалоге как «наиболее радикальном пути организации продуктивных контактов, для него типична направленность на поиск информации» [21; 23; 39, с.245-247].

6. Предполагает знания о способах преобразования и о пространстве проблемных ситуаций [21; 39; 40].

7. «Многоалфавитность» репрезентаций предполагает владение несколькими параллельными «языками», имеющими инвариантную структуру, например, изоморфизм «дидактической» и «когнитивной» баз данных» [10, с. 126]. Характеризуется очень «высокой когнитивной сложностью» обучающихся, у психологов когнитивная сложность высшая среди исследованных [31, с. 142; 40].

8. Характерна интегративность, гармоничность когнитивных способностей в практическом мышлении психолога [21; 22; 24; 39, с.240-252; 31].

9. Рефлексивное, критичное, «рефлексия неспецифических для психологической помощи включений в свое поведение и управлении ими – залог эффективной психологической помощи; характеризуется использованием «даже-принципа»: фиксацией «проявлений психики в противодействующим им условиям» [19; 35; 39, с.20-25].

Специализация мышления и, следовательно, понимания, психолога проявляется в выборе фокусов рассмотрения ситуации, что соответствует выбору стратегий (процессуальных стереотипов) осмысления себя и мира.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акимов М.К., В.Т. Козлова В.Т., Н.А. Ференс Н.А. Теоретические подходы к диагностике практического мышления // Психологический журнал. 1999. №1. С.67–78.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1968. 340 с.
3. Андропов В.П. Психологические основы формирования профессионального мышления. Автореф. дисс.... докт. психол. наук. М.: РАО, 1992. 32 с.
4. Асмус В.Ф. Историко-философские этюды. М.: Мысль, 1984. 317 с.
5. Батищев Г.С. Деятельностная сущность человека, как философский принцип // Проблема человека в современной философии. М.: Политиздат, 1969. С.73-144.

6. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
7. Баталов А.А. Понятие профессионального мышления. Томск: Изд-во ТГУ, 1985. 228 с.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное. (Собрание трудов). М: Лабиринт, 2001. 368 с.
9. Горбачева Е.И. Предметная ориентация мышления: сущность, механизмы, условия развития. Калуга: КГПУ, 2001. 294 с.
10. Гусев С.С., Тульчинский Г.Л. Нормативно-ценностный подход к проблеме понимания // Понимание как логико-гносеологическая проблема. Киев: Наукова думка. 1982. С.150-170.
11. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 312 с.
12. Диалог: теоретические проблемы и методы исследования /Под ред. Ф.М.Березина. М.: АН СССР, 1991. 160 с.
13. Добрович А.Б. К постановке вопроса о моделях патологии мышления // Проблемы моделирования психологической деятельности. Новосибирск.: Изд-во НГМИ, 1967. С. 200–205.
14. Дружинин В.Н. Диагностика общих познавательных способностей. С.-Пб.: Питер, 2000. 644с.
15. Знаков В.В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. М.: ИП РАН, 2007. 241с.
16. Ионин Л.Г. Понимание и экспертиза // Вопросы философии. 1991. № 10. С.48-58.
17. Завалишина Д.Н. Творческий аспект практического мышления // Психол. журн. 1991. № 2. С.16-25.
18. Кемпер И. Практика сексуальной психотерапии. В 2 томах. Том 1. М.: АО ИГ «Прогресс-Культура», 1994. 288с.
19. Климов Е.А. Об одном ходе мысли, полезном для психолога // Вестник МГУ. сер.14. Психология. 1991. № 2. С.3-12.
20. Копьев А.Ф. О диалогической природе психотерапевтического опыта // Культурно–историческая психология. 2007. №1. С. 93–100.
21. Корнилов Ю.К. и др. Практическое мышление: диспозиционные детерминанты, процессы, опыт // Психодиагностика сегодня: теория, образование, практика /Под ред. А.Л. Журавлева и др. М.: ИП РАН, 2009. С. 152-168.
22. Корнилов Ю.К. Психология практического мышления. Ярославль: ДИА-пресс, 2000. 200 с.
23. Корнилов Ю.К. и др. Субъект и объект практического мышления. Монография / Под. ред. А.В. Карпова и Ю.К. Корнилова. Ярославль: «Ремдер», 2004. 320 с.
24. Корнилов Ю.К. и др. Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты: монография / Под ред. А.В. Карпова и Ю.К. Корнилова. Ярославль: ЯрГУ, 2007. 440 с.
25. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
26. Логика и организация диалоговых процессов в интеллектуальных системах (Тезисы докладов и сообщений к Всесоюзному семинару 27-28 октября 1988 года). Новосибирск: АН СССР, 1988. 198 с.
27. Лук А.Н. Мышление и творчество. М.: Политлит, 1976. 142 с.
28. Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики. Материалы I Всероссийской научно-практической

- конференции с Международным участием 20-21 мая 2016 г., Калуга / Под ред. Е.И. Горбачевой. Калуга: ИП Стельцов И.А., Изд-во Эйдос, 2016. 580с.
29. На пути к психологии практического мышления / Под ред. А.В. Карпова, Е.В. Коневой, Е.А. Сергиенко; сост.: С.Ю. Коровкин. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. 407с.
30. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации / Под ред. А.А.Бодалева. М.: АПН СССР, 1987. 164 с.
31. Петренко В.Ф. Семантический анализ профессиональных стереотипов // Вopr. психол. 1986. № 3. С.133-143.
32. Петрова С.В. Особенности функционирования профессионально значимых понятий в мышлении психологов и педагогов. Дисс. ... канд.психол. наук. Калуга: КГПУ, 2001. 220 с.
33. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М.: МГУ, 1982. 168 с.
34. Порус В.Н. Искусство и понимание: сотворение смысла // Заблуждающийся разум?: Многообразие вненаучного знания / Под ред. И.Т.Касавина. М.: Политиздат, 1990. С. 256-278.
35. Практическое мышление. Сб. статей / Под ред. Ю.К.Корнилова. Ярославль: ЯрГУ, 1997. 143с.
36. Представление знаний и моделирование процессов понимания / Под ред. А.С.Нариньяни. Новосибирск: ВЦ СО АН СССР, 1980. 178 с.
37. Проблемы организации речевого общения / Под ред. Е.Ф.Тарасова. М.: АН СССР, 1981. 304с.
38. Психолого-педагогические проблемы общения / Под ред. А.А.Бодалева. М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1979. 162 с.
39. Развитие профессионального мышления: исследовательские подходы и образовательные технологии. Коллективная монография / Под ред. Е.И. Горбачевой. Калуга: КГУ, 2015. 372с.
40. Савин Е.Ю. Опыт исследования индивидуальных вариантов развития профессионального педагогического мышления: параметрический подход // Психология в вузе. 2012. №4. С.46–58.
41. Семья и формирование личности / Под ред. А.А.Бодалева, В.В.Столина. М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1981. 96 с.
42. Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Г.М.Андреевой, Н.Н.Богомоловой. М.: МГУ, 1977. 208 с.
43. Теплов Б.М. Ум полководца; Предисл. В. В. Умрихина. М.: Педагогика, 1990. 208 с.
44. Урванцев Л. П., Володина Н. В. Практическая направленность мышления и ее диагностика// Личность в современных исследованиях. Сборник научных трудов. Материалы V межрегиональной НПК «Проблемы развития личности» /Под ред. Н. В. Яковлевой. Выпуск 8. Рязань: РГУ, 2005. С. 144 - 151.
45. Холодная М.А. Интегральные структуры понятийного мышления. Томск: Изд-во ТУ, 1983. 189 с.
46. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. М.: Прогресс-Универс, 1993. 480 с.
47. Цвейг С. Борьба с демоном. М.: Республика, 1992. 304с.
48. Человек в мире диалога / Тезисы докладов и сообщений. Всесоюзная конференция. Ленинград, 30 октября - 1 ноября 1990 года. Л.: АН СССР, 1990 . 318 с.
49. Щедровицкий Г.П. Мышление – Понимание – Рефлексия. М.: Наследие ММК, 2005. 800 с.

50. Энрайт Дж. Гештальт, ведущий к просветлению. М.: Прагма, 1993. 120с.
51. Gottfredson L.S. Dissecting practical intelligence theory: Its claims and evidence // *Intelligence*. 2003. №31. P. 343–397.
52. Sternberg R. J., Forsythe G. B., Horvath J., Hedlund J., Snook S., Williams W. M., Wagner R. K., & Grigorenko E. L. Practical intelligence in everyday life. New York: Cambridge University Press, 2000. 304p.

## PRACTICAL THINKING AS A PSYCHOLOGICAL PROBLEM

© 2016

**M.R. Arpentieva**, Doctor of psychology, Associate Professor, Senior researcher of the department of development and education psychology  
*Kaluga state university named after K.E. Tsiolkovski,*  
*Kaluga (Russia), mariam\_rav@mail.ru*

**Abstract.** The article analyzes the problems of study of practical thinking. Taking consulting psychologist's thinking for example, the author considers the peculiarities of the specialist's understanding of him-/herself, the world and the client. It is noted that professionalization generates modifications of thinking, and with the division of labor thinking becomes professional. Some mental operations and abilities, strategies of self- and world-understanding that are general by nature function as specific because they're focused on a specific subject of thinking. It discovers the phenomenon of subject specificity of thinking: specific subject dictates the way of its understanding, special knowledge becomes a form of "internal" (thinking) and "external" (communication) dialogue. Determination of practical thinking is related not only to subject specificity, but also to the target and value specificity, as well as to peculiarities of situations and technologies of professional activity. Professional activity creates the most powerful type-forming effect in the thinking. The consequences of formation of professional ways of thinking go beyond separate professional communities, especially in the field of social and spiritual production, because the "clichés" they invent pass the stage of popularization and becoming more or less common ways of thinking and understanding of reality.

**Keywords:** activity approach; practical thinking; social thinking; conceptual knowledge, experiential knowledge; experience; reflection; metaknowledge; understanding; strategy of understanding.

УДК 159.9.072

## ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ РОЛЬ ВОСПРИЯТИЯ В РАЗВИТОЙ ПСИХИКЕ ЧЕЛОВЕКА<sup>36</sup>

© 2016

**С.Л. Артеменков**, кандидат технических наук, профессор кафедры прикладной информатики и мультимедийных технологий  
факультета информационных технологий  
*ФГБОУ «Московский государственный психолого-педагогический университет»,*  
*Москва (Россия), slart@inbox.ru*

---

<sup>36</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 16-06-00574.

**Аннотация.** В свете культурно-исторической теории и теории трансцендентальной психологии рассматривается положение и функциональная роль процесса восприятия в развитой психике взрослого человека. Этот вопрос приобретает актуальность в связи тенденциями в когнитивной психологии рассматривать восприятие начальной упрощенной частью когнитивных процессов. Функциональная роль восприятия в психике человека по окончании периода его взросления, с одной стороны, выступает как одна из основополагающих, а с другой стороны, как сугубо подчиненная высшим психическим функциям. В частности, при решении семантических (смысловых) задач зрительное восприятие находится в подчиненной позиции к процессу мышления, которое опирается на имеющиеся мощности памяти человека и возможности поиска знаний в соответствующих внешних источниках. Поэтому в семантическом плане зрительное восприятие может исключаться из сознательного процесса поиска решения. В связи с этим представлен и экспериментально проверен эффект перцептивно-семантической «слепоты», который показывает естественное отсутствие включенности смысловой функции зрительного восприятия в сознательный познавательный процесс. Это позволяет говорить о подчиненном положении функции зрительного восприятия в когнитивной жизни взрослого человека и о практически автоматическом характере этого процесса, который обслуживает познание на основе развитых возможностей формопорождения. Такое положение можно считать своеобразным результатом социокультурного развития человека, сформированного в условиях современного информационно-технического общества.

**Ключевые слова:** психические процессы; когнитивная психология; культурно-историческая теория; развитая психика человека; процесс восприятия; функциональная роль зрительного восприятия; мышление человека; гештальт; сознательное решение задач; семантическая когнитивная задача; зрительное внимание; память; эффект перцептивно-семантической «слепоты»; сознательный контроль; трансцендентальная психология.

## **ВВЕДЕНИЕ**

Традиционно в психологии в качестве основных форм проявления психики человека выделяют психические состояния, личностные свойства или качества и так называемые психические процессы [7, с. 100]. Процессы в свою очередь обычно подразделяются на познавательные: внимание, ощущение и восприятие, память, воображение, мышление и речь, а также эмоционально-волевые процессы [7]. Выделение психических процессов часто считают условным разделением целостной психики на составные части, которые появились вследствие традиционной истории становления научной психологии. Эта аналитическая тенденция не имеет серьезного обоснования, но, однако, может быть оправдана, исходя из того, что в целостной сложной системе могут быть выделены отдельные процессы, обладающие относительной самостоятельностью. В связи с новыми возможностями информационного моделирования и интеграции знаний многих наук (психология, философия, лингвистика, компьютерные науки и информатика, нейронаука и антропология) группа умственных процессов, которая включает: восприятие, внимание, память, продуцирование и понимание языка, научение, мышление, решение задач и принятие решений, и в настоящее время объединяется в общее когнитивное направление, изучающее познавательные процессы и функции психики. Это направление представляет область междисциплинарных исследований познания, в целом понимаемого как совокупность процессов приобретения, хранения, преобразования и использования знаний живыми и искусственными системами [10]. В современном представлении о когнитивном процессе отдельные психические процессы по сути теряют свою самостоятельность и рассматриваются с общей точки зрения, как

способность обработки информации (с помощью разных операций и в разных формах). При этом восприятие получает информацию через органы чувств, а когнитивные процессы ее обрабатывают. Иными словами, познание выступает как аппарат, вовлеченный в извлечение и обработку информации, что включает применение знаний, изменение предпочтений и т.п. При этом в современном понимании восприятие тоже рассматривается как вид знания, т.е. как познавательный процесс, который можно считать интеллектуальным.

Введение интегративного понятия, которое охватывает большую совокупность ранее раздельно понятых процессов с одной стороны соответствует переходу к более высокой стадии обобщения психических процессов и способствует развитию общих способов и методов исследования, включая новые возможности моделирования этих процессов в искусственных системах. Положительным является и то, что восприятие не рассматривается как пассивный репрезентативный процесс. С другой стороны, когнитивное обобщение приводит к редукции научных представлений, когда вся возможная сложность изучаемой области часто сводится только к процессам переработки информации в виде соответствующей группы вычислительных операций.

В этой ситуации достаточно остро встает вопрос об отдельных процессах внутри когнитивных процессов и в частности, о функциональной роли процессов восприятия. В ответе на этот вопрос современные исследователи имеют достаточно полярные мнения, так что в одном случае восприятию отводят достаточно важную роль, считая его фундаментальной основой познавательных способностей [16], а в другом – представляют восприятие начальной упрощенной частью когнитивных процессов [17].

В настоящей статье в свете культурно-исторической теории (Л.С. Выготский и др.) рассматривается положение и функциональная роль процессов восприятия в развитой психике взрослого человека.

## **ВОСПРИЯТИЕ И КОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ**

Как было отмечено выше, развитие идей когнитивной науки в целом способствует уменьшению роли и значения восприятия, как отдельной относительно самостоятельной структурной единицы психики человека. Восприятие здесь является подкатегорией общих когнитивных процессов или подчиненной областью в пределах когнитивной психологии. Однако, нельзя возражать против того, что все когнитивные процессы так или иначе основаны на перцептивных процессах, которые в этом смысле следует признать фундаментальными. В этой связи некоторые исследователи выступают против термина «когниция», главным образом потому, что как объединяющий принцип он, по их мнению, не служит никакой продуктивной цели [16]. Предполагается, что классификация и информация о классах воспринимаемых объектов лежит в самой основе восприятия и, следовательно, познания. Теоретически это позволяет упростить гипотетическую информационную структуру фундаментальных перцептивных процессов [16].

Действительно, с одной стороны, нет большого смысла в рассуждении о других процессах, которые полностью зависят от основных перцептивных процессов, при том, что существо последних остается во многом неизвестным. Традиционно процесс восприятия считался неоднозначно организованным. Например, по Челпанову: «В процессе восприятия данное впечатление изменяется или дополняется путем слияния его с репродуктивными образами» [11, с. 133-134]. В современной трактовке это объясняется действием как восходящих, так и нисходящих процессов. Вместе с тем многие попытки решить вопрос о том, как в целом работает познание, приходят и к другому пониманию процесса восприятия. В частности, в настоящее время утверждается, что представление о нисходящем когнитивном влиянии на восприятие по сути является ошибочным: познание не влияет на восприятие [15].

С другой стороны, современный когнитивный подход, представляющий, что человек в целом является познающим субъектом, по его обобщающей силе можно сравнить с подходом структурной психологии начала двадцатого века. Структурный принцип тоже позволяет сказать, что «структуру представляет весь человек, взятый в целом» [3, с. 247]. Как отмечал Выготский в связи с цитированием идей К. Левина, «если подчинить весь анализ душевной жизни структурному принципу, мы придем к абсурду, придем к выводу, что мы имеем слияние всего со всем» [3, с. 247]. Левин обратил внимание «не только на структурное соединение, но и на структурные границы в психике» [3, с. 247]. «Существует не одна-единственная целостная система, но большое число «прочных гештальтов», часть из которых сообщаются между собой и образуют, таким образом, составные части более широкого «слабого гештальта» [4, с. 117].

В этой связи можно сказать, что система и функции восприятия составляют один из этих основных «прочных гештальтов». Это можно предположить на основе рассмотрения как онтогенеза, так и филогенеза психики. Согласно Выготскому, по вполне понятным причинам в онтогенезе одни первичные функции должны развиваться раньше, чем другие, поскольку, эти другие функции уже должны иметь первичные функции в качестве предпосылки своего развития. «В частности, есть закон, согласно которому более основные функции вызревают раньше. Например, восприятие развивается раньше, чем память. Это нам совершенно понятно, потому что восприятие является предпосылкой, это более основная функция» [3, с. 19-20]. В центре развития младенца поэтому стоит восприятие, которое непосредственно связано с эмоцией, причем все остальные деятельности начинают действовать только через восприятие [3, с. 99].

## **ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ РОЛЬ ВОСПРИЯТИЯ**

Выступая в качестве первичной доминирующей функции, процессы восприятия во младенчестве становятся основополагающими процессами, которые затем встраиваются практически во все дальнейшие функциональные процессы, во многом незаметно развиваясь вместе с ними, фактически, в тени многочисленных других функций. По Выготскому: «в ходе психологического развития изменяются и растут не только отдельные психологические функции, но главным образом изменяются соотношения между этими функциями, так что на каждой возрастной ступени существует своя специфическая для данного возраста система отношений между функциями, при переходе от возраста к возрасту изменяется в первую очередь эта система отношений между функциями, а уже развитие каждой отдельной функции зависит от того, в какой системе она развивается» [3, с. 94]. В целом можно сказать, что «вся психика построена по типу инструмента, который выбирает, изолирует отдельные черты явлений...». «Психика выбирает устойчивые точки действительности среди всеобщего движения». «Она есть орган отбора, решето, процеживающее мир и изменяющее его так, чтобы можно было действовать» [2, с. 98]. Процесс восприятия является основополагающим инструментом психики человека, понимаемой как сложно организованная, разнородная система, которая меняется путем перестройки старой системы межфункциональных отношений и перерастания ее в новую систему на каждом из этапов взросления [3; 8; 13].

Соответственное описание, которое можно отнести к системе восприятия, по Выготскому, характеризует и отношения между центрами нервной системы. «При переходе от возраста к возрасту изменяются ли только сами по себе центры или изменяются отношения между центрами? Изменяются отношения между центрами настолько, что к концу развития они изменяются на противоположные. В начале все зависит от низшего центра, а в конце низший центр зависит всецело от вышестоящих центров. Это изменение межцентральных отношений как основной факт в развитии нервной системы и изменение межфункциональных связей как основной факт психологического развития на самом деле

представляет собой тесно связанные друг с другом две стороны одного и того же процесса развития» [3, с. 149]. Следует отметить, что эти выводы, фактически, можно сделать на основе того, что в развитии имеет место принцип детерминизма – закон причинности, который не сводится к установлению связи между «чисто душевными переживаниями» [9].

Можно констатировать, что процесс восприятия играет первичную роль во всем психическом развитии индивида и так или иначе принимает непосредственное участие в ведущих деятельности на всех стадиях развития психики ребенка. Каждая такая ведущая деятельность входит в возможности осознания, которое развивается в меру дифференциации и обобщения его функций [3]. При этом можно сказать, что сама функция восприятия все более подчиняется высшим функциям и в процессе ее совершенствования во многом автоматизируется, что объективно может способствовать ее постепенному выпадению из развивающейся семантической сферы сознательности (если только человек не использует специальные практики по дальнейшему развитию восприятия для лучшего включения его в сознательную деятельность).

В результате функциональная роль восприятия в психике человека по окончании периода его взросления в одно и то же время выступает, с одной стороны, как основополагающая, а, с другой стороны, как сугубо подчиненная высшим психическим функциям. На этой основе можно спрогнозировать то, что развитие ребенка в современной культуре в целом может приводить к своеобразному результату «забвения» области восприятия в сознании и подчиненному положению зрительного восприятия в деятельности взрослого человека, связанной с применением многих когнитивных функций и, в частности, относящихся к решению семантических проблем. Действительно, сознательное решение проблем людьми во многих случаях осуществляется на семантическом уровне понимания с использованием мышления, которое, в первую очередь, опирается на имеющиеся мощности памяти человека и возможности поиска знаний в соответствующих внешних источниках. Функция зрительного восприятия здесь заключается во многом только в обслуживании этих процессов поиска. В результате при решении семантических (смысловых) задач неподготовленные взрослые люди не должны в первую очередь принимать во внимание возможность поиска решения в ситуативном поле их непосредственного зрительного восприятия, как незримо промежуточного и находящегося в сугубо подчиненной позиции к процессу мышления. Такое положение можно считать своеобразным результатом культурного развития человека, сформированного в условиях современного информационно-технического общества.

## **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**

Целью экспериментального исследования было подтвердить истинность указанного выше предположения о подчиненной и неосознаваемой роли ситуативной обработки зрительной информации при решении семантических задач. Участникам испытаний (студенты университета в возрасте 21-25 лет) в устном виде с поддержкой в виде слайдов давался для ознакомления некоторый материал и затем задавался вопрос, ответ на который был связан с нахождением смыслового решения некоторой проблемы или задачи, относящейся к представленному ранее материалу. Вместе с вопросом испытуемым одновременно или последовательно были показаны соответствующие изображения и/или текст, содержащие ответ на предложенный вопрос или решение предложенной познавательной задачи. Вне зависимости от меняющихся условий и фактического наличия зрительного внимания при решении проблемы испытуемые, в первую очередь, начинали искать соответствующие представления и понятия, необходимые для решения задачи, в их памяти или во внешнем компьютерном источнике и в абсолютном большинстве случаев были не в состоянии увидеть очевидный ответ в

поле зрения перед ними. Это экспериментальное явление можно назвать эффектом перцептивно-семантической «слепоты» [14].

Эффект перцептивно-семантической «слепоты» при выполнении смысловой задачи показывает, что различие между восприятием (внешнее присутствие) и сознательным контролем (внутреннее присутствие) во время решения познавательной задачи является чрезвычайно устойчивым. По всей видимости, наблюдаемая перцептивно-семантическая «слепота» связана с тем обстоятельством, что в данной культурно-возрастной ситуации у людей внешнее поле их восприятия на семантическом уровне не входит в обязательную область сознательного контроля и поиска решения. Естественно, что обращение внимания испытуемых на возможность поиска решения в области непосредственного восприятия позволяет им в большинстве случаев найти правильное решение задачи в предъявляемом материале и даже удивиться почему раньше они это не заметили. Такая особая подчиненность функции зрительного восприятия в отношении работы сознания при решении семантических задач и, по-видимому, в целом в отношении работы высших психических функций, формирующихся ко взрослому возрасту, по нашему мнению, согласуется с положениями культурно-исторической теории (Л.С. Выготский и др.).

## **ВЫВОДЫ**

Рассмотренные выше представления о восприятии показывают, что дифференцировать процесс восприятия в общей системе психических процессов достаточно сложно. Хотя восприятию традиционно отводится место в ряду познавательных процессов этот процесс можно соотнести со значительно большим диапазоном функций, состояний, психических образований и свойств личности человека [1; 6]. Именно эта универсальная и основополагающая роль восприятия в работе психики и может служить одним из обоснований выделения этого процесса в особый объект исследования.

Представленный выше эффект перцептивно-семантической «слепоты» показывает естественное отсутствие включенности смысловой составляющей зрительного восприятия в сознательный познавательный процесс при возможности в принципе всегда осуществить это включение. Это позволяет говорить о подчиненном положении функции зрительного восприятия в когнитивной жизни взрослого, что можно считать результатом социокультурного развития человека, сформированного в условиях современного информационно-технического общества. В развитом виде процесс непосредственно-чувственного восприятия обеспечивает практически автоматические возможности полифункциональности и функционально гибкого отражения действительности. Эти возможности восприятия в особой мере подчеркиваются в теории трансцендентальной психологии (А.И. Миракян, В.И. Панов и др.), где обращается внимание на формопорождающий характер процесса восприятия [5; 6; 12]. Как процесс он недоступен для осознания, а его как бы само собой получаемые результаты вроде бы и не требуют внимания и осмысления и принадлежат уже не столько ему, сколько памяти и мышлению, с которыми собственно и работает человек и его сознание при решении интеллектуальных задач на понятийно-семантическом уровне.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Барабанщиков В. А. Восприятие и событие. СПб.: Алетейя, 2002. 512 с.
2. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса // Психология развития человека. М. : Смысл ; Эксмо, 2003. 136 с.
3. Выготский Л. С. Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. 304 с.
4. Левин К. Динамическая психология: избранные труды. М.: Смысл, 2001. 572 с.

5. Миракян А.И. Контуры трансцендентальной психологии (книга 2). М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2004. 384 с.
6. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.
7. Руденко А.М. Психология в схемах и таблицах. Ростов н/Д: Феникс, 2015. 285 с.
8. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 38-50.
9. Теплов Б.М. Об объективном методе в психологии // Избранные труды: В 2-х томах. Т. 2. М.: Педагогика, 1985. 360 с.
10. Фаликман М. Когнитивная наука: основоположения и перспективы // Логос. 2014. №1 (97). С. 1-18.
11. Челпанов Г. И. Очерки психологии. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2009. 248 с.
12. Шукова Г.В. Парадигмальные изменения в современной психологии восприятия: от психического отражения к порождению психической реальности // Гуманитарный вектор. Серия Психология и Педагогика. 2013. № 1 (33). С. 124–131.
13. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
14. Artemenkov S. L. Subordinated function of visual perception in conscious semantic cognitive tasks // Perception. 2016 (in press).
15. Firestone C., Scholl B. J. Cognition does not affect perception: Evaluating the evidence for ‘top-down’ effects // Behavioral and Brain Sciences. 2015. 1-77. PMID: 26189677.
16. Goldfarb L. Representation before computation // Natural Computing. 2010. Vol. 9 (2). pp 365-379.
17. Tacca, M.C. Commonalities between Perception and Cognition // Frontiers in Psychology. 2011. 2, 358. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00358>.

## THE FUNCTIONAL ROLE OF PERCEPTION IN THE MATURE HUMAN PSYCHE

© 2016

**S.L. Artemenkov**, Candidate of technical sciences, Professor of Subdepartment of Informatics and Multimedia Technologies of Information Technology Department  
*Moscow State University of Psychology and Education,  
Moscow (Russia), slart@inbox.ru*

**Abstract.** In the context of cultural-historical theory and theory of transcendental psychology the author considers the position and the functional role of perceptual process in adult's psyche. This issue is relevant because of the cognitive psychology trend to consider perception as a simplified initial part of cognitive processes. The functional role of perception in the psyche of an adult is, on the one hand, fundamental, and, on the other hand, purely subordinate to the higher mental functions. For example, when an adult solves semantic tasks, his/her visual perception is subordinate to the process of thinking, which is based on the existing memory capacity and on the ability to get information from relevant external sources. Therefore, as regards semantics, the visual perception can be excluded from the conscious search of solution. In this context, we presented and experimentally tested the effect of perceptual semantic "blindness", which shows the natural absence of inclusion of semantic function of visual perception in a conscious cognitive process. This fact suggests the subordinate function of visual perception in cognitive life of an adult and practically automatic nature of this process that serves cognition on the basis of those means of form creation that have been already developed. This situation can be regarded as a result of sociocultural development of an individual who had formed in the modern information technology society.

**Keywords:** mental processes; cognitive psychology; cultural-historical theory; mature human psyche; perceptual process; functional role of visual perception; human thinking; Gestalt; conscious problem solving; semantic cognitive task; visual attention; memory; effect of perceptual semantic “blindness”; conscious control; transcendental psychology.

УДК 159.9

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ Г.И.ЧЕЛПАНОВА, Л.С.ВЫГОТСКОГО,  
Б.М.ТЕПЛОВА КАК ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ  
ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ОДАРЁННОСТИ  
НА ЭТАПЕ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

© 2016

*Е.С. Белова, кандидат психологических наук, ведущий научный  
сотрудник лаборатории психологии одаренности  
ФГБНУ «Психологический институт РАО»,  
Москва (Россия), elenasbelova@mail.ru*

**Аннотация.** Статья посвящена одной из актуальных проблем современной психологии – проблеме ранней одаренности. Рассматриваются научные предпосылки анализа этой проблемы, при этом особое внимание уделяется творческому наследию основателей крупнейших отечественных научных школ, сформировавшихся в Психологическом институте: Г.И.Челпанова, Л.С.Выготского, Б.М.Теплова. Отмечается, что первоначально в психологии феномен одаренности рассматривался в связи с высоким уровнем развития интеллекта. Изучение одаренности ограничивалось преимущественно когнитивной сферой. Г.И.Челпанов прогнозировал широкую научную перспективу исследований одаренности, отстаивал определяющую роль теоретической психологии в ее неразрывной связи с экспериментальной психологией, выступал против дилетантского подхода к проведению исследований. Л.С.Выготским проблема одаренности рассматривалась в связи с проблемой культурного развития, им был предложен динамический подход к рассмотрению одаренности, обосновывалась необходимость изучения зоны ближайшего развития и максимального использования потенциала ребенка. Рассмотрение одаренности в русле психологии способностей – отличительная черта позиции Б.М.Теплова; особо выделялась важность качественного и целостного подхода в исследовании. Г.И.Челпанов, Л.С.Выготский, Б.М.Теплов задали высокий научный уровень рассмотрения проблем психологии, в том числе и психологии одаренности. Их творческие идеи могут рассматриваться как основополагающие для определения основных принципов выявления и развития одаренности в дошкольном детстве. Выделены наиболее значимые для раскрытия детских дарований принципы: гуманизма, педагогического оптимизма, комплексности, системности, динамического подхода, принцип учета возрастных, индивидуальных и личностных особенностей ребенка, выявления потенциальных и скрытых возможностей дошкольника. Представлен подход к изучению специфики раскрытия творческого потенциала дошкольников в лаборатории психологии одаренности Психологического института.

**Ключевые слова:** психологические идеи; Г.И.Челпанов; Л.С.Выготский; Б.М.Теплов; научная школа; одарённость; развитие; теоретические предпосылки и принципы исследования; дошкольный возраст; творческий потенциал.

Обращение к творческому наследию основателей крупнейших отечественных научных школ, сформировавшихся в Психологическом институте, позволяет лучше

представить истоки, возможности и пути решения актуальных проблем современной психологии. Одной из таких проблем является проблема выявления и поддержки детской одарённости. В государственной программе «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы» отмечается важность решения задачи обеспечения условий для выявления и развития талантливых детей и детей со скрытой одаренностью независимо от сферы одаренности, места жительства и социально-имущественного положения их семей.

Первые признаки одаренности могут проявиться уже в дошкольном возрасте, когда развитие ребёнка идёт стремительным темпом, и закладываются основы всех психических свойств и качеств личности, познавательных процессов, видов деятельности. Для максимального раскрытия дарований дошкольников крайне важно, чтобы работа по выявлению и развитию детской одаренности базировалась на научно-обоснованных психологических принципах и концепциях, методы и методики были экспериментально проверены: подтверждено их соответствие возрастным особенностям дошкольников и доказана эффективность использования их на практике.

В настоящее время, как показывает практика образовательной и воспитательной работы в дошкольных учреждениях, наблюдается смешение, соединение разнородных подходов, идей, методов в решении вопросов раскрытия одаренности на этапе дошкольного детства. В связи с этим особую актуальность и научную значимость приобретает задача обоснования психологических принципов, методов выявления и развития общей одарённости дошкольников. Решение этой задачи предполагает обращение к научному наследию отечественной психологии, и в первую очередь, накопленным многолетним научным ресурсам Психологического института – уникального психологического центра науки и образования в России. Именно здесь сложились крупные отечественные научные психологические школы, имеющие мировое значение: школа Г.И.Челпанова, школа Л.С.Выготского, школа Б.М.Теплова.

Первоначально в психологии феномен одаренности рассматривался в связи с высоким уровнем развития интеллекта. Для выявления и оценки одаренности разрабатывались и использовались интеллектуальные тесты. Изучение одаренности ограничивалось преимущественно когнитивной сферой.

Георгий Иванович Челпанов – основатель системной психологии, создатель и первый директор Психологического института в программном выступлении на церемонии его открытия, выделяя научное и практическое значение психологии, в том числе и для педагогики, прогнозировал широкую научную перспективу исследований «умственной работы», исследований «одаренности». Учёный считал, что экспериментальная психология объясняет многие индивидуальные психические особенности, тем самым способствуя разрешению основной проблемы педагогики, индивидуализации в деле воспитания и обучения [13].

Для научной деятельности Г.И. Челпанова было характерно бережное отношение как к традициям, так и ко всему новому в области теории и методов. Именно это отношение он стремился передать и ученикам. Вместе с тем учёный настаивал на том, чтобы полученные с помощью разных методов данные были соотнесены с теорией. Постановке любого эксперимента всегда должна предшествовать постановка проблемы, теории. Без теоретической части экспериментальная психология стала бы бессмысленным собиранием фактов, считал Г.И.Челпанов и предостерегал от опасных последствий пренебрежения теоретической психологией [12].

Отстаивая определяющую роль теоретической психологии в ее неразрывной связи с экспериментальной психологией, Г.И.Челпанов выступал против поверхностного, дилетантского подхода к проведению психологических исследований. Учёный доказывал необходимость для такой работы опытных руководителей, прошедших теоретическую

подготовку, профессионально владеющих сложной процедурой организации эксперимента. Для разработки комплекса экспериментальных психологических методов и проведения с их помощью конкретных исследований по детской и педагогической психологии при содействии Г.И.Челпанова были созданы лаборатории вне стен института, которыми руководили учёные-психологи. В лаборатории, которая открылась при Московском отделе народного образования (руководитель Е.В.Гурьянов), в числе сотрудников был и А.А.Смирнов – ученик Г.И.Челпанова, талантливый учёный, возглавивший Психологический институт в 1945 году (по 1973 год). А в 20-ых годах XX века он с коллегами по лаборатории непосредственно работал над вопросами диагностики одаренности, они адаптировали тест Бине-Термена для дальнейшего обследования школьников. Планировалось подготовить и другие методики диагностики, возможно, расширить возрастной диапазон, включая обследование детей дошкольного возраста.

Особое внимание проблеме одаренности уделено в работах В.М.Экземплярского – другого яркого представителя научной школы Г.И.Челпанова. По мнению ученого, в качестве идеальной задачи изучения одаренности выступает определение высоты развития всех основных свойств психической жизни, – и интеллектуальной, и эмоциональной, и волевой. Однако из-за недостаточности имеющихся экспериментальных методов изучения эмоционально-волевой сферы и, наоборот, значительного развития методик количественного измерения интеллекта, отмечал В.М.Экземплярский, исследователи одаренности ограничиваются изучением интеллектуальной сферы [15]. Учёный разрабатывал собственную систему выявления одаренности, отстаивал идею создания специальных школ для одаренных.

Следует отметить, что Г.И.Челпановым и его учениками разработка научных идей, в том числе и в отношении изучения одаренности, проходила в тесной связи с мировой психологической наукой.

«Всею своей творческой деятельностью Г.И. Челпанов создавал и завещал нам образ отечественной психологической науки как органичной части мировой психологической мысли. Он создал нормальный образ психологии, в которой национальные достижения не противопоставлялись зарубежным, и в целом русская психология не противопоставлялась западной.... Г.И. Челпанов задал высокий уровень психологической науки и культуры взаимоотношений внутри психологического сообщества» [5, с.15].

Глубина и эвристичность научного поиска, присущая работам Г.И.Челпанова и его учеников, явилась характерной особенностью и научной деятельности Льва Семёновича Выготского – выдающегося отечественного психолога, создателя культурно-исторического подхода в психологии, чья биография тоже связана с Психологическим институтом: в 1924 году он стал работать научным сотрудником института. При разработке своих идей Л.С.Выготский, как и Г.И.Челпанов, использовал опыт передовых зарубежных психологических течений, но преломлял эти данные сквозь призму своего понимания психологии и истории, формируя представление о психологии как исторической науке. В работах Л.С.Выготского, А.Р.Лурия, А.Н. Леонтьева было показано, что психические процессы в детском возрасте не остаются неизменными, но развиваются, изменяя свою структуру и даже свою природу, и что этот процесс имеет социально-исторический характер [8].

Проблема одарённости рассматривалась Л.С.Выготским в связи с проблемой культурного развития. По мнению учёного, культура, среда трансформируют структуру психических процессов человека, вырабатывая в нем определенные приемы пользования своими собственными возможностями. Применение рациональных культурных приемов дает возможность достичь больших успехов в деятельности функции. Умение владеть

своим натуральным богатством, выработка и применение наилучших приемов их использования, как отмечал Л.С.Выготский, составляет сущность «культурной одаренности». Задача психолога заключалась в том, чтобы с достаточной точностью изучить и определить коэффициент этого «культурного развития» у каждого из изучаемых индивидов. Предполагаемая программа исследования одаренности личности представлялась следующим образом: сначала определяется степень натуральных предрасположений – возрастное состояние нервно-психической деятельности – вся база натуральной невродинамики – и уже затем следует стадия изучения структуры культурных процессов, степени осведомленности, богатства знаний. Предполагалось, что развивающиеся экспериментально-психологические исследования в недалеком будущем смогут дать как готовые системы тестов культурного развития, так и те стандарты, которые будут соответствовать культурному развитию детей отдельных возрастов, биологических и социальных группировок [4].

Л.С.Выготским предложен динамический подход к рассмотрению одаренности, новизна которого «сказывается не в изменении количественной оценки одаренности и ее специальных видов, а в отказе приписывать этой оценке самодовлеющее значение... Развитие одаренности, как и развитие характера, идет диалектически и движется противоречием» [2, с.160-161].

В своём психологическом очерке «Воображение и творчество в детском возрасте» Л.С.Выготский отмечал, что можно встретить вундеркиндов или чудо-детей, которые в раннем возрасте обнаруживают быстрое созревание какого-либо дарования, чаще всего в области музыки, несколько реже – в области художественного творчества. Биографии известных людей свидетельствуют о том, что задатки их гениальности у некоторых проявлялись достаточно рано. Вместе с тем, учёный предостерегал от поспешных выводов и прогнозов в отношении ранних проявлений одаренности, так как считал, что «от этих следов будущей гениальности еще очень далеко до подлинного великого творчества, они лишь как зарницы, задолго предвещающие грозу, являются указаниями на будущий расцвет этой деятельности» [1, с.33].

Выделяя большую роль творческого воображения в развитии творческой личности, Л.С.Выготский подчеркивал, что на каждой возрастной ступени воображение и творчество имеют свои специфические черты, которые связаны с объёмом и характером житейского и эмоционального опыта ребенка. В дошкольном возрасте учёный особо выделял значение игровой деятельности, определяющей уровень и особенности воображения ребёнка. При этом рассматривал игру «как творческую переработку пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребёнка» [1, с.7]. Следует отметить, что не только в этой, но и других работах учёного высказывались очень важные идеи о личной активности ребенка, которая рассматривалась как внутренняя детерминанта психического развития, о значении личного опыта ребенка во взаимоотношениях со средой, роли его эмоциональных переживаний. Л.С.Выготским было введено одно из важнейших понятий психологии развития – понятие «зоны ближайшего развития», под которой понималась «область не созревших, но созревающих процессов», рассматривался уровень, достигаемый ребёнком пока лишь в ходе совместной деятельности с взрослым. При диагностике развития ребенка недостаточно измерения актуального уровня его развития, необходимо изучение зоны ближайшего развития и максимального использования потенциала развития ребенка [3]. Все эти идеи подготавливали новое решение проблемы детской одарённости. «Динамическая теория одаренности есть, конечно, дело будущего», – писал Л.С.Выготский [2, с.160]. К сожалению, его планам не дано было осуществиться, из-за болезни прервалась жизнь учёного. А в 1936 году после выхода специального постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в

системе Наркомпросов» изучение одаренности в нашей стране было прервано, и само понятие как бы вычеркнуто из отечественной педагогики и психологии.

Возобновление исследований по данной проблематике в Психологическом институте связано с именем выдающегося психолога, психофизиолога – Бориса Михайловича Теплова.

По мнению Б.М.Теплова, изучение отдельных видов одаренности является одной из первоначальных задач отечественной психологии. Ученый большое внимание уделил разработке теоретических вопросов: определению основных понятий, которыми должно было оперировать учение об одаренности. В результате анализа он предложил рассматривать одаренность «как то качественное своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности» [11, с.22].

Б.М.Теплов подчеркивал, что одаренность обуславливает возможность достижения успеха в какой-либо деятельности, но напрямую не определяет его, так как успешность деятельности зависит и от сформированности соответствующих навыков и умений.

При изучении способностей, одаренности Б.М.Теплов выделял важность качественного подхода: необходимо учитывать «качественные различия», понимаемые как своеобразие способностей, а не только «количественные различия», означающие степень, уровень способностей.

Выступая против интеллектуализма в понимании одаренности, ученый подчеркивал, что одаренность касается всех сторон психической жизни.

Многостороннее изучение Б.М.Тепловым музыкальной деятельности показало, что более общие способности, к которым, прежде всего, относятся свойства интеллекта, выступают «внутри» специальных способностей и неразрывно связаны с ними. Специальные способности существенно зависят от особенностей интеллекта и других свойств личности. Способности развиваются в процессе обучения и воспитания.

В отношении ранних дарований, учёный отмечал, что музыкальные способности могут проявиться раньше каких-либо других: первые проявления могут обнаружиться уже на первом году жизни, а на третьем – иногда может наблюдаться довольно высокое развитие мелодического слуха и чувства ритма. Соглашаясь с утверждением, что раннее проявление музыкальных способностей является одним из показателей музыкальной одаренности, учёный возражал против вывода об ее отсутствии, если ранние проявления не обнаруживаются. Основываясь на фактах, описанных в литературе и собственных наблюдениях, Б.М.Теплов заключает, что во всех случаях раннего развития музыкальных способностей имели место или прямая забота родителей о музыкальном развитии ребенка, или хотя бы достаточное богатство музыкальных впечатлений. Возможность раннего проявления музыкальных способностей зависит не только от задатков, но и степени музыкальности окружения, в котором ребенок проводит первые годы. Иногда музыкальные способности впервые начинают развиваться в результате планомерного обучения.

Одним из учеников Б.М.Теплова и последователей в изучении одаренности был талантливый учёный, психолог, Н.С.Лейтес, который рассматривал одаренность как индивидуальную особенность, имеющую врожденные генетические предпосылки, обнаруживающиеся в ходе возрастного созревания, в социальной среде, под влиянием обучения и воспитания [6; 7]. Учёный выделял в развитии сензитивные периоды, когда ребёнок становится наиболее чувствительным и восприимчивым к некоторым воздействиям, к отдельным сторонам действительности, к умственному росту в определенном направлении. Возрастное созревание характеризуется определённой последовательностью сензитивных периодов, открывающей большие, а иногда и чрезвычайные возможности развития. У отдельных детей такие внутренние условия

умственного роста выступают особенно заметно. Свойства сензитивных периодов, по мнению исследователя, хотя и могут закрепляться в ходе развития, но в основном представляют лишь временные состояния.

Н.С.Лейтес описал такое явление как «возрастная одарённость», когда на основе возрастных факторов одарённости наблюдался подъём умственных возможностей. «Существенно, – писал Натан Семёнович, – что в проявлениях у ребёнка особо благоприятных предпосылок умственного развития, несущих в себе взаимосвязь индивидуального и возрастного, обычно ведущую роль играют особенности возрастные (чем младше ребёнок, тем в большей степени)» [6, с. 24].

Специфика созревания некоторых детей состоит в сближении во времени возрастных факторов, суммировании их действия, обуславливающего быстрый подъём интеллекта. Однако выдающиеся успехи детей могут быть временны, подчёркивал Н.С.Лейтес, предостерегая педагогов и родителей от излишних ожиданий в отношении будущего детских дарований, которые могут иметь кратковременное значение. При этом учёный считал, что крайне важно выделять и поддерживать ростки необычных способностей. «Первоочередная задача – проследить ход развития незаурядных проявлений ребёнка, изучать различия между такими детьми, реальную роль и долговременность тех или других признаков их одарённости» [6, с.28]. Учёный подчёркивал необходимость ответственного и бережного отношения к выявлению, оценке и развитию детских дарований.

В целом следует отметить, что выдающиеся представители трёх рассмотренных научных школ, сформировавшихся в Психологическом институте, задали высокий научный уровень рассмотрения проблем психологии, в том числе и психологии одаренности. Талантливых учёных отличал высокий уровень ответственности и преданности делу, открытость новому и активный творческий поиск новых решений, фундаментальность научных изысканий и связь с практикой. Их творческие идеи могут рассматриваться как основополагающие для определения основных принципов выявления и развития одаренности в дошкольном детстве.

Главным принципом выступает принцип гуманизма и педагогического оптимизма. Этот принцип ориентирует психолога на ответственное, внимательное, бережное, чуткое отношение к ребёнку-дошкольнику, признание ценности его личности и дарований. Крайне важно психологу соблюдать требование «Не навреди!», чтобы в результате психолого-педагогических воздействий способствовать раскрытию детской одарённости, а не затормозить, не исказить ход ее развития. Нужно верить в реализацию детского потенциала. Ориентации только на наличный уровень развития малыша крайне недостаточно, необходимо выявлять резервы и создавать все условия для их реализации. Создание положительного, оптимистичного настроения у всех взрослых, взаимодействующих с дошкольником, в отношении раскрытия его способностей и одаренности является необходимым условием его успешного развития.

Одаренность не является каким-то изолированным качеством, возникающим вне связи с разными сторонами психики ребенка. Определение специфики включенности одарённости дошкольника в общую структуру его психики составляет важную исследовательскую задачу. Проследивание процесса раскрытия детских дарований, прогнозирование хода дальнейшего развития требует рассмотрения всех сторон развития психики одаренного дошкольника во всей сложности и взаимосвязи, учёта роли родителей, педагогов, сверстников в раскрытии его одаренности. Показатели детской одаренности должны анализироваться комплексно и в динамике. В связи с этим, к важным принципам выявления и развития одаренности в дошкольном возрасте следует также отнести:

- принцип комплексности, системности, который предполагает рассмотрение разносторонних показателей детской одаренности во всей сложности их проявлений и взаимосвязей со всеми другими характеристиками психического развития; учет как внешних, так и внутренних условий развития одаренности дошкольника;
- принцип динамического подхода, который предполагает рассмотрение динамики как отдельных показателей одаренности дошкольника, так и интегральных характеристик его психического развития в целом; обеспечение многократных обследований ребенка, преемственности выявляемых показателей; мониторинг развивающих программ.
- принцип выявления потенциальных и скрытых возможностей дошкольника, а не только явно проявляющихся, предполагает, что дарования могут раскрыться и позже, в дошкольном возрасте могут проявиться лишь «ростки» талантов, особая предрасположенность, интерес к определенным сферам деятельности;
- принцип учета возрастных, индивидуальных и личностных особенностей ребенка; связан с признанием уникальности каждого ребенка и пути развития его одаренности.

В отношении тестирований интеллекта, к которым ранее сводилось исследование детской одаренности, сейчас сложилось вполне определенное мнение. Роль интеллектуального развития существенна в раскрытии дарований дошкольника, но составляет лишь один из аспектов развития, измерением которого не следует ограничиваться при диагностике одаренности в дошкольном возрасте. Результаты любого теста требуют внимательного и осторожного отношения. Это связано не только с большими изменениями в развитии дошкольника, но и с влиянием обучения и воспитания на выполнение тестовых заданий.

По мнению академика А.М.Матюшкина, широкое использование понятия «одарённость» в отношении возможностей ребёнка «иногда недостаточно определено и используется в любых случаях, при оценке любого уровня возможностей» [10, с.114]. Им было предложено при изучении проблем одарённых детей особое внимание уделять творчеству, развитию творческого потенциала. Разработанная А.М.Матюшкиным концепция «Творческая одаренность» [9] явилась теоретической основой для исследований специфики раскрытия потенциала дошкольников в лаборатории психологии одаренности Психологического института РАО. В соответствии с данной концепцией, высокий творческий потенциал составляет основу дарований дошкольников и характеризуется стойкой познавательной мотивацией, выраженной познавательной активностью, опережением в развитии когнитивной сферы, большим стремлением к творчеству в игре и других видах деятельности. Базовой для исследований детской одаренности была принята разработанная Е.И.Щеблановой структурно-динамическая модель одаренности [14].

Для исследования творческой одаренности дошкольников применялся комплекс методик. Использование метода комплексного анализа в проведенном нами лонгитюдном исследовании развития детей–дошкольников позволило значительно расширить, дополнить научные представления об особенностях развития одаренности дошкольников: рассмотреть специфику и динамику их творческих, интеллектуальных и эмоционально-личностных проявлений; выявить условия, способствующие раскрытию детской одаренности на этапе дошкольного возраста.

Необходимо подчеркнуть, что результаты диагностики и развития одарённости в дошкольном возрасте не определяют будущие достижения, а лишь отражают их вероятность. Ранняя одарённость требует к себе бережного, внимательного отношения.

Только на основе научно-обоснованного подхода к диагностике и развитию одаренности ребёнка возможно максимальное раскрытие его дарований на этапе дошкольного детства.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
2. Выготский Л.С. К вопросу о динамике детского характера // Собр. соч. в 6-ти т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. С. 153-165.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. в 6-ти т. Т. 2. М., 1982. С. 5-362.
4. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Прimitив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
5. Ждан А. Н. Профессор Московского Университета Георгий Иванович Челпанов // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 2012. № 3. С. 4-17.
6. Лейтес Н.С. О признаках детской одарённости // Одарённый ребёнок. 2003. № 3. С.22-28.
7. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. М.: Знание, 1984. 79 с.
8. Лурия А. Р. Психология как историческая наука. К вопросу об исторической природе психологических процессов // История и психология / Под ред. Б.Ф.Поршнева. М.: Наука, 1971. С. 36–62.
9. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. №6. С. 29-33.
10. Матюшкин А.М. Одарённый ребёнок глазами воспитателей и родителей // Что такое одарённость: выявление и развитие одарённых детей. Классические тексты / Под ред. А.М.Матюшкина, А.А.Матюшкиной. М.: ЧеРо, МПСИ, 2006. С.113-122.
11. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Т.1.М.: Педагогика, 1985. 328 с.
12. Челпанов Г.И. Задачи современной психологии // Век психологии. К 100-летию Психологического института Российской академии образования. 1912-2012: материалы конференции/ Под общ. ред. В.В.Рубцова. СПб.: Нестор-История, 2012. С. 13-28.
13. Челпанов Г.И. О задачах Московского психологического института // Вопросы психологии. 1992. № 5—6. С. 41-43.
14. Щепланова Е.И. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте. Автореф. дис. ...докт.психол.наук. М., 2006. 48 с.
15. Экземплярский В.М. Проблема одаренности. М.: Русский книжник, 1923. 136 с.

### PSYCHOLOGICAL IDEAS OF G.I.CHELPANOV, L.S.VYGOTSKY, B.M.TEPOV AS THEORETICAL PREREQUISITES OF GIFTEDNESS STUDY AT PRESCHOOL AGE

© 2016

*E.S. Belova*, PhD., leading researcher of the Department of Psychology of Giftedness  
FSBSI "Psychological Institute of Russian Academy of Education",  
Moscow (Russia), [elenasbelova@mail.ru](mailto:elenasbelova@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the one of important problems of modern psychology – to the problem of early giftedness. The author considers scientific prerequisites of this problem's analysis, paying special attention to the creative heritage of the founders of the largest Russian scientific schools that formed at Psychological Institute: those of G.I.Chelpanov, L.S.Vygotsky, B.M.Teplov. It is noted that originally the phenomenon of giftedness was supposed to be connected with the high intelligence level. The study of giftedness was confined

to the cognitive area. G.I.Chelpanov predicted a broad scientific perspective of talent research, insisted on a decisive role of theoretical psychology in its close connection with experimental psychology, and opposed the amateur approach to research. L.S.Vygotsky considered the problem of giftedness in connection with the problem of cultural development, he proposed a dynamic approach to the study of giftedness, substantiated the need to explore the zone of proximal development and to maximize the child's potential. Consideration of giftedness in the context of psychology of abilities was a distinctive feature of B.M.Teplov's position; he emphasized the importance of thorough and holistic approach to the research. G.I.Chelpanov, L.S.Vygotsky, B.M.Teplov set high scientific level of consideration of psychology issues, including the psychology of giftedness. Their creative ideas can be considered fundamental in defining the basic principles of giftedness identification and development at the preschool age. The following principles are the most important for the disclosure of children's talents: humanism, pedagogical optimism, comprehensive, systematic, dynamic approach, taking child's age, his/her individual and personal characteristics into account, identification of preschooler's potential and hidden abilities. The article presents the approach to the study of the peculiarities of preschoolers' creative potential that is accepted at the Laboratory of Giftedness at Psychological Institute.

**Keywords:** psychological ideas; G.I.Chelpanov; L.S. Vygotsky; B.M.Teplov; scientific school; giftedness; development; theoretical prerequisites and principles of research; preschool age; creative potential.

УДК 37.01

## **РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РЕБЕНКА В СВЕТЕ ИДЕЙ Л.С.ВЫГОТСКОГО О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ**

© 2016

*Е.Д. Божович, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник ПИ РАО  
ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»,  
Москва (Россия), elenabozhovich@inbox.ru*

**Аннотация.** В статье представлены ход и результаты исследования языковой компетенции как психологической системы. Исследование базируется на положениях культурно-исторической концепции Л.С. Выготского о системном строении психологических феноменов и разных типах обучения, определяющих развитие ребенка. Языковая компетенция раскрывается как психологическая система, включающая три основных компонента: речевой опыт, знание о языке, языковую интуицию. Развитие этой системы обусловлено образованием ряда внутренних связей между этими компонентами и внешних связей системы в целом с другими компетенциями ребенка как носителя культуры.

**Ключевые слова:** психологическая система; язык; языковая компетенция; речь; обучение; языковая интуиция.

Одним из ключевых понятий в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского является понятие психологической системы [7]. Введение этого понятия в психологию неслучайно: в конце XIX – начале XX вв. появились первые работы о системном подходе к исследованию сложноорганизованных объектов. Однако, в какой мере Л.С.Выготский опирался на этот подход, судить трудно. В его произведениях нет ссылок на работы К.Л. фон Берталанфи, да и едва ли они могли быть, поскольку впервые положения общей теории систем были озвучены Берталанфи в 1937 году на заседании философского

семинара в Чикагском университете. А его публикации относятся к еще более поздним периодам. Широкое распространение эта методология получила лишь во второй половине XX века. Но у системного подхода были предшественники – другие направления, характеризующиеся тенденцией к изучению сложных объектов как целостных образований. В России одним из предшественников и предвестников теории систем был А.А.Богданов, разработавший фактически новую дисциплину «Тектологию» («Всеобщую организационную науку»).

В труде «Мышление и речь», в контексте анализа концепции Ж.Пиаже, Л.С.Выготский [6, с. 71, 75] дважды обращается к идеям А.А.Богданова (правда, без ссылки на его конкретные работы), причем обращается очень критично, полемизируя с ним по поводу развития сознания. А.А.Богданов понимал объективность физического мира как «общезначимость», которая «устанавливается в конечном счете на основе взаимной проверки и согласования высказываний различных людей» (цитируется по Л.С.Выготскому [6, с. 71]). Конечно, взаимодействие индивидуального сознания людей в осмыслении мира отрицать невозможно, и в отечественной науке это явление многократно становилось предметом специального рассмотрения: вспомним особую орфографию слова «сознание» у А.Н.Леонтьева – «со-знание» [8, с. 98], терминологию В.С.Библера – «диалог логик», «диалог культур» [1].

Общественную сущность сознания, конечно, понимал и Л.С.Выготский. Его возражения А.А.Богданову и одновременно Ж.Пиаже касаются другого: физический мир сам по себе является источником развития сознания ребенка, а не становится им только под влиянием суждений окружающих. Других ссылок на специалистов по системологии в публикациях Л.С.Выготского мы не обнаружили. Значит, понятие психологических систем в его научном творчестве возникло, скорее всего, автономно от зарождающегося в мировой науке системного подхода, но, возможно, – в ходе анализа наиболее влиятельных в начале XX века психологических концепций: гештальтпсихологии и генетической эпистемологии Ж. Пиаже.

Л.С.Выготский ушел из жизни раньше, чем эти концепции были оформлены в более или менее завершенном виде. Поэтому его возражения их авторам касаются конкретных вопросов и отдельных психологических феноменов. Несмотря на полемический характер анализа Л.С.Выготским идей Ж.Пиаже, В.Келера, К.Коффки, он признавал, что они положили начало преодолению атомистического подхода к изучению психики.

Таким образом, предпосылки для проникновения системного подхода в отечественную психологию были, первые системные описания психической деятельности и развития психики тоже были. Вместе с тем необходимо отметить, общая теория систем (и при своем первоначальном возникновении, и на сегодняшнем уровне развития) не является некой «универсальной» теорией, применимой «во всех случаях, когда речь идет о системах», ее использование зависит от классов задач, типов объектов, научной области [13, с. 107]. А мы бы добавили: и от исходных позиций исследователя.

Одной из исходных позиций Л.С.Выготского было положение о том, что высшие психические функции не являются образованиями, действующими изолированно одно от другого (других), они объединяются в неразложимые единства (речевое мышление, логическая память и т.п.). Психологическая система, по определению Л.С. Выготского, это целостное образование, возникающее в результате взаимосвязи функций. Он писал: «...в процессе развития ... изменяются и модифицируются *отношения, связи* функций между собой, возникают новые группировки, которые были неизвестны на предыдущей ступени. Поэтому существенным различием при переходе от одной ступени к другой является часто не внутрифункциональное изменение, а *межфункциональные* изменения, изменения межфункциональных связей, межфункциональной структуры. Возникновение

таких новых подвижных отношений, в которые ставятся функции друг к другу, мы будем называть “*психологической системой*” [7, с.110; курсив мой – Е. Б.]. Он экстраполировал это понятие на всю психику, включая личность как высшую психологическую систему.

Возникновение и развитие психологических систем, вероятно, имманентно присущее психике свойство в силу не только интегрированной деятельности коры головного мозга, но и характера задач, которые приходится решать субъекту, объективно требующих участия разных функций, более того – разных уже сложившихся к определенному периоду онтогенеза систем. Процесс формирования и уровень сформированности этих систем, с одной стороны, обусловлены общими законами развития психики, с другой – зависит от множества конкретных факторов: ближайшего социального окружения ребенка, его собственной позиции в среде взрослых и сверстников, ранее накопленного опыта и, конечно, обучения.

Значение последнего фактора Л.С.Выготский определил в своем тезисе «...обучение забегает вперед развития» [6, с.252]. Но содержание этого тезиса осталось бы очевидным и относительно простым, если бы Л.С.Выготский не развернул его, рассмотрев разные типы и формы обучения. И здесь мы подходим к другому исходному положению культурно-исторической теории. Оно состоит в том, что само обучение не есть однотипный процесс, существуют разные виды обучения. В качестве основных Л.С.Выготский выделял специально организованное, в частности школьное (в его терминологии «реактивное»), и спонтанное, промежуточный тип – спонтанно-реактивное. Спонтанное обучение раскрывалось им как движение ребенка «*по собственной программе*». «Последовательность стадий, длительность каждого этапа... определяется... в основном тем, что ребенок *сам* берет из окружающей среды» [5, с.425-427; курсив мой – Е. Б.]. По его мысли, в период школьного обучения «удельный вес собственной программы ребенка незначителен по сравнению с предлагаемой ему программой» [там же, с. 427]. В этом замечании сделан акцент на количественной стороне соотношения двух видов обучения. Однако многие, проведенные позднее в педагогической психологии, исследования показывают сложность качественного соотношения этих типов обучения и свидетельствуют о том, что спонтанное обучение не прекращается с началом специально организованного. Правда, долгое время отмечались в основном негативные эффекты спонтанного обучения: наивный семантизм и детская этимология (Д.Н. Богоявленский), ориентация только на чувственно воспринимаемые признаки объекта (Р.Г.Натадзе), житейские понятия (Ж.И. Шиф).. Вместе с тем есть факты позитивного участия спонтанно накопленного опыта в специально организованной познавательной деятельности ребенка: симультанное опознавание языкового объекта по еще не изучавшимся в классе и не вербализованным ребенком признакам (А.М. Орлова), выход ученика за пределы заданной информации и опора на интуитивное усмотрение отношений и закономерностей, не проработанных в обучении (Дж. Брунер). Наши исследования показывают, что есть задачи на языковом материале, которые вообще не могут быть решены без обращения к спонтанно накопленному речевому опыту [2,4].

Разумеется, опыт, и спонтанно накопленный ребенком, и целенаправленно передаваемый ему в обучении, социальны по своему происхождению и содержанию. Но источники и характер использования субъектом этих двух пластов опыта различны.

Проведенное нами исследование языковой компетенции ребенка опирается на эти положения концепции Л.С.Выготского: о психологических системах и о разных типах обучения, а также на более поздние разработки системного подхода в отечественной науке (В.П. Зинченко, В.М. Гордон, В.А. Лекторский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф.Ломов, М.О. Роговин, В.П. Садовский, В.К.Шабельников, Э.Г. Юдин и др.).

Прежде чем кратко описать его ход и результаты напомним следующее.

Во-первых, общепринятого определения понятия «система» нет, существует скорее семейство понятий, обозначаемых этим термином [10]. Мы принимаем в качестве исходного определение системы как некоторого множества компонентов<sup>37</sup>, «находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство» [11,с.610]. Основными признаками системы являются: «связь, целостность и обусловленная ими устойчивая структура» [13,с.180]. В процессе своего образования и развития система обретает новые свойства, а ряд свойств самих частей обуславливается свойствами системы.

Во-вторых, системные исследования, как правило, различаются акцентами на том или ином предмете изучения, а именно: 1) акцент на *целостности* объекта или 2) акцент на его *связях*. В первом случае объектом изучения становятся системы «с глубокой внутренней интеграцией, морфологически и функционально ясно отграниченные от среды» [13,с.118]. При этом сама по себе целостность не требует специального обоснования, она дана априори (организм, экосистемы и т.д.). Предметом изучения таких объектов становятся специфические механизмы и связи, обуславливающие их целостность, а также на формы взаимодействия объекта со средой. Во втором случае объект изучается во множестве его проявлений; систему же еще предстоит построить, «сконструировать из имеющегося эмпирического материала» [13,с.119]. Гипотетически «конструируют» систему на основе априорного, но, разумеется, небезосновательного постулирования связей объекта и последующего изучения их.

По справедливому замечанию Б.Ф. Ломова, в психологическом исследовании приходится иметь дело и со «связями, определяемыми понятиями “условие”, “фактор”, “основание”, “предпосылка”, “опосредствование” и др.» [9,с.100]. Таким образом, в науке нет полной договоренности о содержании понятия «связь». Более того, дискуссионно и соотношение понятий компонента и связи. Так, В.К.Шабельников в контексте анализа понятия системы отмечает, что акцентированы несколько существенных моментов. Первый: при «... внимательном рассмотрении *«связи» оказываются тоже элементами*, на которые раскладывается сложная внутренняя структура системы» [12,с.129; курсив мой – Е.Б.]. Второй: «... сама по себе связь – это, конечно, не механизм, а воспринимаемое нами явление. Одним из реальных процессов, порождающих связи внешних явлений, выступает сама деятельность человека» [там же, с. 130]. И, наконец, третий: «Речь разворачивается как функциональный орган деятельности» [там же, с. 183]. Эти положения во многом справедливы. Тем не менее, даже если принимать связи системы в качестве ее компонентов, надо признать, что это *особый* пласт компонентов. Именно они позволяют отнести (пусть первоначально – предположительно) то или иное образование к системам, а не к совокупностям. Далее: сама по себе связь, конечно, не механизм, а *образование связей* – это один из механизмов появления и развития системы, которая затем, сложившись и закрепившись, функционирует при решении задач, недоступных для человека через обращение к ее отдельным компонентам. Что касается деятельности, то она является источником задач, возникающих перед субъектом в его отношениях со средой, но не единственным детерминантом систем, позволяющих решать задачи. Сам объект, к которому относится задача, ставит свои условия и ограничения в поиске ее решения. Язык, являясь системой и внешним для его носителя объектом, предъявляет определенные требования и к речи, и к решению лингвистических задач. Речь, действительно, разворачивается как функциональный орган многих видов деятельности, а речевая деятельность, использует в качестве одного из своих «органов» языковую компетенцию.

---

<sup>37</sup> Мы пользуемся термином «компоненты», имея в виду, что каждый из них включает более мелкие составляющие — элементы. В методологической литературе нередко используется термин «элемент» для обозначения составляющих системы, независимо от сложности их собственной структуры.

Однако дело не в том, с помощью каких терминов описывается связь. Важно выяснить, влияет ли она на объект в направлении становления его как системы или остаётся частным фактором отношений его компонентов. А это во многом зависит от типов связей объекта.

Приступая к исследованию языковой компетенции, мы не могли заранее утверждать, что она является целостной, интегрированной системой. В практике обучения можно найти массу примеров разрыва, рассогласования содержания речевого опыта детей и их знаний о языке, низкого уровня языковой интуиции, что подтверждают и экспериментальные данные [2; 3; 4]. Но пока остается открытым вопрос о том, дают ли эти факты основание для того, чтобы опровергать правомерность трактовки языковой компетенции как системы; они могут свидетельствовать о ее несформированности, или неустойчивости у некоторых школьников в условиях современного образования.

По нашему исходному определению, языковая компетенция – это психологическая система, включающая три взаимосвязанных компонента: речевой опыт, знания о языке, языковую интуицию. Основные функции этой системы: понимание, преобразование и построение языкового знака с учетом соотношения ряда его признаков: семантических, грамматических, стилистических, прагматических. Справедливость этого определения теоретически обосновывалась и эмпирически проверялась в настоящей работе.

Следуя принципам системного подхода, мы сконструировали единицу исследования – способ работы школьника с языковым материалом. Эта единица сама является системным образованием, сквозь «призму» которого удастся обнаруживать особенности функционирования и развития языковой компетенции. В структуре этой единицы выделены три основных составляющих: ориентировочную, операциональную, эмоционально-волевою. Основным рабочим инструментом исследования были нестандартные задачи, не поддающиеся решению посредством сложившихся у детей стереотипов действия с материалом и требующих для решения всех компонентов языковой компетенции.

На первом этапе исследования был описан компонентный состав языковой компетенции. Представим его очень кратко, так как он достаточно подробно раскрыт в наших предыдущих публикациях [4].

- *речевой опыт* представляет собой процесс и продукт овладения человеком практикой общения и познания с помощью языка; в нем формируются эмпирические обобщения языковых фактов, т.е. спонтанно «открытые» дошкольником знания о языке и не побуждаемая извне рефлексия на особенности своей и чужой речи; позднее ребенок начинает приобретать опыт письменной речи (первоначально чтения), в этом процессе продолжается спонтанное накопление эмпирических обобщений и развитие рефлексии, но уже на ином уровне;
- *знания о языке*, которые усваиваются в ходе целенаправленного обучения; в базовых программах, как уже неоднократно отмечалось нами, преобладают грамматические сведения о языковых единицах; крайне скупо представлены семантическая и коммуникативная функции языка, его стилистическая сторона; однако ребенок может в известной мере восполнить знания о них из своего речевого опыта;
- *чувство языка* – интуитивный компонент компетенции, возникающий и развивающийся на «стыке» речевого опыта и строгих знаний, необходимый при работе индивида с неформализованными аспектами языкового знака. Причем во многом это «чувство» характеризуется теми же признаками, что и любое другое проявление интуиции, описанное в трудах по проблематике мышления (Ж.Адамар, В.Ф.Асмус, А.М.Матюшкин и мн. др.).

Эти компоненты тесно «переплетаются» и дают эффекты, которые невозможно понять, исходя из свойств каждого из них<sup>38</sup>. У взрослого носителя языка крайне трудно, а иногда невозможно понять, что в его речи идет от знания о языке, что – от опыта размышления и общения на языке. Но это не означает, что психологическая система в специальном исследовании не поддается «расщеплению». В экспериментальных условиях удастся обнаружить элементы речевого опыта и его влияние на работу с учебным материалом, а также привлечение испытуемыми знания для контроля показаний опыта.

В описанном компонентном составе языковая компетенция должна формироваться в те периоды детства, когда ученик начинает усваивать систематические знания о языке. Но материалы исследований, проведенных в детской и педагогической психологии, дают основания считать, что уже в дошкольном детстве складываются предпосылки данного образования, которые характеризуются неслучайными связями. Это позволяет думать, что языковая компетенция изначально имеет тенденцию к системному строению и развитию. Первоначальным источником языковой компетенции является спонтанное обучение – повседневная речевая практика ребенка. В ней зарождаются первые эмпирические знания о языке, которые преобразуются далее, в ходе усвоения строгих научных знаний. Но они могут быть преобразованы лишь в той мере, в какой сами языковые явления поддаются формализации – строгому анализу и описанию. Овладение неформализованными аспектами языка – это в основном продукт спонтанного обучения на протяжении жизни человека и действия интуиции.

На следующем этапе исследования посредством анализа материалов научной литературы и эмпирической части работы был прослежен процесс изменения внутренних и внешних связей языковой компетенции. Эти изменения характеризуют переход системы с одного уровня функционирования на другой, что в методологических источниках рассматривается как механизм процесса развития системы.

Установлены четыре этапа развития языковой компетенции. *Первый этап*: образование *диффузных связей* между потребностью ребенка в общении и множеством разнородных средств ее удовлетворения в доречевой период детства; этот этап составляет одну из предпосылок развития речи, в русле которой в дальнейшем начинается развитие языковой компетенции. *Второй этап*: образование связей *порождения* между речевым опытом и эмпирическим знанием о языке как продуктом метаязыковой деятельности дошкольника. *Третий этап*: временный распад ранее сложившихся связей речевого опыта и знаний о языке, их относительно *автономное развитие* в начальной школе. *Четвертый этап*: постепенное образование в ходе обучения внутренних связей компонентов языковой компетенции и ее внешних связей с другими компетенциями школьника как носителя культуры.

На протяжении развития языковой компетенции в ходе школьного обучения она проходит два кризисных периода. *Первый кризис* развития системы фиксируется в начальной школе, когда связи, возникшие в метаязыковой деятельности, начинают разрушаться, а новым связям речевого опыта и строгих знаний о языке еще предстоит сложиться. *Второй кризис* наступает в подростковом возрасте, он обусловлен временным обеднением речевого опыта подростков и педагогическими стереотипами. Вместе с тем именно на восьмом году обучения кризис сопровождается статистически значимыми различиями уровня компетенции учеников разных школ.

---

<sup>38</sup> Заметим, что в справочных источниках одно из значений слова «компетенция» раскрывается как «*знание и опыт* в той или иной области» (Советский энциклопедический словарь, 1986. С.614) или «*круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями и опытом*» (Словарь иностранных слов, 1989. С.247. Курсив мой. – Е.Б.).

На следующем этапе исследования на основе эмпирических данных были дифференцированы те внутренние и внешние связи языковой компетенции, которые были установлены в экспериментах со школьниками VI-XI классов.

Основными *внутренними* связями языковой компетенции, образующимися в период обучения, являются:

- связи *взаимодействия* компонентов системы, объединяющие два типа связей:
- а) связи *функционирования* (восполнение недостающих функций одного компонента системы функциями другого, их совместное регулирование поискового процесса в ходе решения учениками нестандартных задач);
- б) связи *преобразования* (постепенное освобождение действий школьника с языковым материалом от учебных стереотипов и рефлексия на данные своего опыта и/или языковую интуицию).

В связях *функционирования* в свою очередь выделяются три подтипа:

- а) связи *верификации* — «встречного» контроля содержания речевого опыта и строгого знания;
- б) *прогностические* связи между языковой интуицией и поисковыми действиями ученика при работе с языковым материалом, включающим неформализованные признаки и отношения;
- в) связи *управления* (включение одних компонентов системы в процесс работы над языковым материалом под влиянием других и их совместная регуляция поисковых действий в ходе решения задачи).

Системообразующими являются два типа связей языковой компетенции: а) связи *порождения*, возникающие в метаязыковой деятельности дошкольника, которая становится источником первоначальных знаний о языке (порождает их); таким образом, уже предпосылки языковой компетенции (до обучения) приобретают системный характер; б) связи *преобразования*, определяющие изменение системы в целом – развитие рефлексии школьника на свой речевой опыт под влиянием знаний и выход за пределы учебных стереотипов под влиянием речевого опыта и чувства языка.

*Внешние* связи языковой компетенции объективно обусловлены *знаковой* природой языка, речевыми традициями, сложившимися в культуре, возможностями и ограничениями системы образования. К ним относятся связи между:

- речевым опытом и когнитивной компетенцией (контроль семантической адекватности предложения, текста, собственного решения нестандартной задачи);
- языковой и социальной, в частности коммуникативной, компетенцией (анализ и оценка предложения учеником и как синтаксической конструкции, и одновременно самостоятельная интерпретация его как высказывания в предполагаемой ситуации общения);
- заданными школой приемами работы с языковым материалом и способами, «открытыми» самими учениками, эти связи проявляются в построении учеником собственных способов на основе усвоенных приемов, преобразовании их, оценке их применимости к нестандартной задаче.

В процессе развития языковой компетенции она приобретает общие для нее функции: а) восприятия, анализа и использования языкового знака с учетом *соотношения* его семантических, грамматических, стилистических, прагматических признаков; б) ориентации на *неформализованные* аспекты предложения как структуры и высказывания; в) *симультанного* обнаружения структурно-семантического своеобразия ряда предложений, сходных по референту; г) *антиципации* потенциальных результатов еще не выполненного действия на языковом материале; д) эстетической оценки языковых форм.

Возрастные различия в развитии языковой компетенции, характеризующие ее динамику по годам обучения, проявляются в ряде прогрессивных тенденций: а) переходе школьников от ориентации на отдельные признаки языкового знака к ориентации на их совокупности, от нее – на соотношения признаков; б) переходе от анализа предложения по его референту к анализу значения конструкции, скрытого смысла и экстралингвистических особенностей предложения как высказывания; в) расширении совокупности неформализованных признаков языкового знака, которые начинают интуитивно улавливать школьники.

При наличии общих, прогрессивных, тенденций развития системы она у многих детей развивается неравномерно в отношении разных подсистем языка (лексики, фразеологии, синтаксиса, стилистики). Западающими у большинства школьников являются фразеологическая и стилистическая подсистемы. Наиболее высокий уровень компетенции фиксируется на материале формального синтаксиса.

В общей совокупности *критериев* уровня и динамики развития языковой компетенции школьников выделяются два ряда. Один из них характеризует способы работы с языковым материалом: типы *ориентации* в этом материале; характер *операционального* состава действий с этим материалом; содержание и функции *эмоционально-волевой* составляющей в поисковом процессе решения задач. Другой – возможности и ограничения владения школьниками самим языком: чувствительность к *языковой норме и ее нарушениям*; определение функций *стилистических* форм языкового знака; определение тождества и различия *идентичных или близких по референту* предложений; принятие *условности* языкового знака; понимание *текста* на уровне его *монтажа и концепта*; избирательность в использовании *средств межфразовой связи* в собственных текстах.

Дополнительными показателями индивидуального своеобразия языковой компетенции являются: *латентные* периоды работы над нестандартной задачей и различия во времени и качестве *прогноза* результатов ее решения; содержание и причины *ошибок* в ее решении, характер *сомнений и затруднений* в процессе её решения; содержание *обоснования* испытываемыми найденного решения; готовность к его *защите*.

Развитию языковой компетенции школьников могут *способствовать*: а) перестройка учебной программы так, чтобы языковые единицы выступали для ребенка как целостные знаки, характеризующиеся системой взаимосвязанных признаков; б) анализ речевого своеобразия текстов и устных высказываний самих учеников с ориентацией не только на эталоны корректности, но и на основания выбора учащимися той или иной языковой формы; в) преодоление педагогических стереотипов, сложившиеся в методике преподавания родного языка и профессиональной деятельности учителя.

Развитию языковой компетенции в период школьного обучения могут *препятствовать*: а) ограниченность учебной программы в основном материалом грамматики и незначительным объемом сведений, относящихся к семантике, стилистике, прагматическим аспектам языка и речи; б) педагогические стереотипы – фиксация внимания учителя на грамматической корректности речи школьников, объяснение их ошибок и одновременно недостаток внимания к индивидуальным особенностям речи школьников, основаниям выбора ими тех или иных форм высказывания в устной или письменной форме, использованию ими средств выразительности речи; в) ограниченность самих школьников в восприятии языкового знака с учетом его разноплановых признаков и отношений.

Итак, идеи Л.С.Выготского о психологических системах и разных по своей природе типах обучения могут определять методологию и технику современных исследований сложных образований, компоненты которых, будучи различными по своим источникам,

возрастным и индивидуальным проявлениям, образуют единство, характеризующееся системным строением, функционированием и развитием.

Следующим шагом изложенного здесь исследования планируется принять в качестве его объекта «языковую личность».

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Библер В.С. Внутренняя речь в понимании Л.С. Выготского: Еще раз о предмете психологии [Текст] / В.С. Библер // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология: тез. Докл. Всесоюзн. Конф. 23-25 июня 1981 г. М., 1981. С. 14-20.
2. Божович Е.Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач. // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 70-78.
3. Божович Е.Д. Ориентировка школьников на различные признаки языкового материала. // Языковое сознание: тез. IX Всесоюзн. Симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. 30 мая – 2 июня 1988. М.: изд-во ин-та языкознания. 1988 б. С. 24-25.
4. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьников: уч.-метод. пособие / М. – Воронеж: МПСИ, НПО «МОДЭК», 2002. 288 с.
5. Выготский, Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. // Избр. Психол. произв. – М.: изд-во АПН РСФСР, 1956. – С. 426-437.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. Соч.: в 6 т М.: Педагогика, 1982. Т. 2 С. 5-361.
7. Выготский Л.С. О психологических системах. Там же. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 109-131.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
9. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
10. Садовский В.Н. Методологические проблемы исследования объектов, представляющих собой системы. // Социология в СССР: в. 2 т. Т. 1./ Под ред. Г.В.Осипова. М., 1966. С. 164-192.
11. Садовский В.Н. Система. // Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. Энциклопедия, 1983. С. 110-111.
12. Шабельников В.К. Психика как функциональная система. Природа – жизнь – личность: принципы самоорганизации. // Функциональная психология. Формирование психологических систем. Изд. 2-е, испр. Раздел I. М.: Академический проект; Культура, 1913. С. 11-268.
13. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978. 391 с.

### DEVELOPMENT OF CHILD'S LANGUAGE COMPETENCE IN THE CONTEXT OF L.S.VYGOTSKY'S IDEAS ABOUT PSYCHOLOGICAL SYSTEMS

© 2016

**E.D.Bozhovich**, PhD., leading research worker

*FSBSI "Psychological Institute of the Russian Academy of Education",  
Moscow ( Russia ), elenabozhovich@inbox.ru*

**Abstract.** The article presents the course and the results of studying language competence as a psychological system. The study is based on the principles of L.S. Vygotsky's cultural-historical theory concerning the systematic structure of psychological phenomena and different types of learning that determine child's development. Language competence proves to be a psychological system which includes three key components: speech experience, language

knowledge, linguistic intuition. The development of this system depends on the formation of a number of internal connections among these components as well as on external connections of the whole system with other competences of the child as a bearer of culture.

**Keywords:** psychological system; language; language competence; speech; learning; linguistic intuition.

УДК 159.923.2

## **«ВОПРОСЧИВОСТЬ» И «ОТВЕТЧИВОСТЬ» КАК ВНУТРЕННЯЯ РАБОТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗА Я**

© 2016

*Н.Я. Большунова* доктор психологических наук, профессор кафедры «Общая психология и история психологии»

*ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»,  
Новосибирск (Россия), [nat\\_bolshunova@mail.ru](mailto:nat_bolshunova@mail.ru)*

*О.А. Устинова* кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии  
*ФГБОУ ВО Новокузнецкий институт (филиал)  
«Кемеровский государственный университет»,  
Новокузнецк (Россия), [ustinova\\_oly@mail.ru](mailto:ustinova_oly@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития образа Я (самосознания) как сложной системы, включающей внутреннее, социальное и социокультурное Я-пространства, в процессе диалога согласия. Вводятся понятия «вопросчивости» и «ответчивости», диалектика которых в диалоге Я и Другого и во внутреннем диалоге составляющих Образа Я выступает как внутренняя работа субъекта, результатом которой является развитие Образа Я. Даны определения вопросчивости и ответчивости в контексте организации диалога согласия. Показаны условия и способы организации диалога согласия как актуализации совопросчивости и соответчивости, показана роль взрослого как Другого в инициации внутренней работы по развитию Образа Я. Представлены программы развития Образа Я, рассчитанные на детей разного возраста (дошкольники, младшие школьники, подростки): «Я и Другой» и «Диалоги о Главном», показаны основные результаты апробации этих программ. Выявлено, что в процессе реализации программ актуализируется ответственность детей духовно-нравственным ценностям, доминанта на Другом, совершается открытие пространства и глубины внутреннего мира человека, создается сфера интимности, подлинности, неотчужденности. Человек становится субъектом порождения своего интимного мира в полифонии с голосами мира Другого и мира ценностей и смыслов.

**Ключевые слова:** образ Я; диалог согласия; «вопросчивость»; «ответчивость»; пространство Я; внутреннее, социальное и социокультурное составляющие Образа Я.

Исследования проблемы активности человека, его субъектности и индивидуальности всегда были прерогативой большинства отечественных психологов вне зависимости от того, из каких парадигм они исходили в понимании человека, его психики, души, самосознания, духовности, нравственности [10; 26; 27; 31; 33; 34 и др.]. Так, одним из важнейших вкладов в психологию выдающегося психолога, философа, педагога, организатора науки Г.И. Челпанова является последовательное и самоотверженное, учитывая политическое и идеологическое состояние в то время общества и науки, обоснование существования души (психики) как самостоятельного

явления, которое и должно стать предметом психологии как науки, и которое включает во взаимосвязи изучение как природы души (философская психология) так и законов душевных или психических явлений (эмпирическая или экспериментальная психология) [38; 39; 40]. Г.И. Челпанов как директор института психологии, несмотря на ожесточенные идеологические дискуссии вокруг психологии, появление разных подходов в понимании перспектив ее развития, и даже, несмотря на видимое его поражение, фактически канализировал путь отечественной психологии в направлении понимания ее философских оснований, целостности «я», строгой научно-экспериментальной базы и, самое может быть главное, интерес к ее методологическим проблемам и духовному началу человека.

Г.И. Челпанов правомерно считал, что психология без души и духа не может понять таких явлений как свобода, нравственные чувства, совесть, долг, раскаяние, благоговение, которые являясь личностными («предполагают развитое представление о нашем «я» [37, с. 170]), возникают «только в общественной жизни» [там же].

Человек, в отличие от всех других существ, принципиально социален, культурален и духовен. Из материнского лона он переходит в лоно социума, и только осваиваясь в нем, делая его своим, он может не просто существовать, но и развиваться как человек. Появившись на свет (и даже, как свидетельствуют перинатальные психологи, еще до рождения) ребенок всем своим существом демонстрирует присутствие в мире и обращенность к нему, адресуясь к миру с вопросом, желая обрести себя в мире, выстраивая отношения с ним. Фокусирование взгляда, слуха на близком человеке отражает не только то, что близкий чаще оказывается рядом, но и то, что именно близкие откликаются на его запрос, на его потребность быть означенным, и именно близкие обращены к ребенку, к его единичности своей попыткой его понимания и именования. Обращенность к миру, опосредованная близким человеком, проявляется, в частности, в феномене, часто наблюдаемом при взаимодействии с младенцами: во время игры с матерью «поймаю ручку» ребенок тянет руки к матери, а не прячет их, согласно «логике» игры. Об этом же свидетельствует и известный «комплекс оживления»: ребенок не просто реагирует на приближение матери, но он ее узнает, улыбается именно ей, он «раскрывается» навстречу матери. Наличие даже у новорожденного активных коммуникативных действий, обращенных к взрослому, и их усиление в условиях отзывчивости матери на коммуникативные сигналы ребенка отмечают многие исследователи [7; 20; 41 и др.]. Однако, дело не только в «сигналах» младенца или новорожденного и чувствительности к ним матери (или другого близкого человека).

Согласно данным Н. Н. Авдеевой, в экспериментах с узнаванием себя в зеркале у ребенка уже в первом полугодии жизни обнаруживается «аффективная часть образа себя, отношение к себе, выражающееся в положительном эмоциональном самоощущении ребенка, переживании своей субъектности, личностной значимости для окружающих людей» [2, с. 5]. Это означает, что у ребенка уже обнаруживаются начала самосознания как «предпонимания» [42] себя в процессах интеракции с другим. Это предпонимание проявляется поначалу, если исходить из представлений об этапах развития самосознания по В.С. Мерлину, на уровне осознания (переживания) ребенком отличия себя от остального мира и осознания (переживания) себя как активного начала, субъекта деятельности [18].

Противоречивость и неопределенность положения ребенка в мире актуализируют его вопросчивость, а откликаемость (ответчивость) близких поддерживает сосредоточенность его на отношениях с миром, воплощенных в лице матери, его единичности. В свою очередь постепенное обнаружение и определение себя, своей единичности, своего лица актуализирует ответчивость тому миру,

который окружает мать и других близких, который тем самым обретает для ребенка смысл, становится интимным пространством его жизни.

Если обратиться к концепции сфер П. Слотердайка, то можно сказать, что переживание совопросчивости и соответчивости ребенка и близких ему людей актуализирует вовлеченность ребенка в устройство своего интимного мира, который определяется автором как сфера сопричастности, резонанса, «общее двуединое пространство переживания и опыта» [29, с.43], которое может расширяться при расширении пространства солидарного общения, может выступать в качестве модели построения сфер интимности и сопричастности (субъективности и субъектности), реализуемой человеком при столкновении с другими мирами.

С.Л. Рубинштейн и вслед за ним А.Н. Славская полагают, что важной первичной потребностью, лежащей в основе развития ребенка, является потребность понять и быть понятым [26; 27; 28]. Эту потребность можно рассматривать как предпосылку разворачивания у детей совопросчивости и соответчивости. Потребность «понять» и «быть понятым» подразумевает установление смысловых отношений, реализуемых в «диалоге согласия» по М.М. Бахтину, т.е. представленность в некоторой, пока еще едва уловимо переживаемой форме, «третьего», «наадресата» (ценностей, социокультурных образцов, духовного начала), выход за границы своего «Я» и обращенность к себе, и открытие Другого.

Таким образом, диалектика вопросчивости и ответчивости лежит в основе освоения ребенком мира и обозначения себя в нем.

«Вопрос» в словаре С.И. Ожегова определяется как «обращение, направленное на получение каких-нибудь сведений, требующее ответа». Можно привести также такие варианты определения слова «вопрос» в словаре Т.Ф.Ефремовой: «Обращение к кому-л. для получения ответа, разъяснения»; «Выражение сомнения, неуверенности, недоумения без слов, посредством интонации, взгляда»; «Что-л. неясное, вызывающее, вызывающее сомнение», а также: «Дело, ближайшая задача, требующие практического решения».

Соответственно, *под вопросчивостью* мы понимаем состояние, в котором явлено такое отношение к ситуации, к миру, к другому человеку, в котором представлено что-либо неясное, требующее ответа или решения, могущее быть выражено вербально, либо посредством интонации, взгляда, позы, движения и пр. Причем, в психологическом контексте вопросчивость рассматривается нами как социокультурное отношение, как обращенность именно к социокультурному пространству своей жизни, как интенция к социокультурному самоопределению, поскольку выявить свою человеческую единичность можно лишь через явленность в себе и других духовного начала как исключительной отличительной особенности человека.

Под ответчивостью мы понимаем активное, самоценное, самостоятельное, избирательное действие человека (ребенка, если иметь в виду онтогенез) как ответ, отклик на обращение, на зов, призыв к социокультурному самоопределению и развитию. Это *выбор* ребенка, но выбор из того содержания, которое представлено в его социокультурной ситуации.

Диалог это отношения текстов-высказываний ребенка и взрослого (в последующем любого Другого, с кем человек вступает в диалоговые отношения, который становится для него собеседником), которые существуют не только как вербальные, но и как поведенческие, и реализуются во взаимной вопросчивости и ответчивости высказываний коммуникантов. Диалогика текста, понимаемая как смысловая конвергенция текстов, как сцепление и разворачивание высказываний [15; 16] лежит в основе отношений ребенка со взрослым. «В тексте содержится не только

то, что сказано в данный момент, но и то, что сказано раньше и предполагается то, что следует сказать в дальнейшем. Это... ведёт к раскрытию текста вперёд и назад до бесконечности», – писал Н.И.Жинкин [14, с. 94]. Иначе говоря, диалог ребенка и матери это длящийся во времени и пространстве его развития «разговор» о предметном мире, об отношениях между людьми, о должном и не должном, о духовных основаниях человеческой жизни; это диалог, участником которого, субъектом которого, так же как и взрослый, является и ребенок.

Здесь в диалогах ребенка и взрослого начинается его «несовпадение с самим собой» [4, с. 199], формирование «многочисленных образов себя», «неслиянность» их голосов [40; 4]. Ребенок становится трансгредиентным самому себе, а вместе с собеседником они обнаруживают возможность трансцендирования, вненаходимости, расширяющую и углубляющую переживания ребенком себя в его отношениях с другими.

Эта напряженная, непрерывная, все усложняющаяся внутренняя работа, направленная на открытие себя и другого в диалоговых отношениях с миром, на устройство сферы интимности, сопровождает ребенка на протяжении всего его взросления.

Очевидно, что подлинный диалог – диалог, при котором каждый Другой (и ребенок и взрослый) выступает как собеседник, а не как двойник – возможен, если прежде всего взрослый определенным образом настроен на общение, если, он с самого начала видит в ребенке духовное, уникальное, субъектное начало, иницируя тем самым ответственность ребенка миру.

Настроенность взрослого на общение с ребенком означает также готовность его вступать в отношения с детьми в контексте детской субкультуры, т.е. говорить с детьми на языке детской субкультуры [6].

Включенность ребенка в диалоговые отношения со взрослым задает и определяет тип его отношений с миром. Человеку открывается, как пишет А.А. Мелик-Пашаев, «вертикальное измерение бытия» [25, с. 90]. И это становится своеобразной прививкой от самодостаточности, самодовольства, амбициозности, вульгарности, полубразованности «человека массы», описанного Х. Ортегой-и-Гассетом [22; 23].

Эта внутренняя работа по развитию отношений с миром социальным и духовным, с другим человеком, с самим собой, в основе, которой лежит диалектика вопросчивости и ответчивости, обуславливает многогранность, многоголосье смыслов, богатство внутреннего мира.

«Отношения» являясь, как говорил В.Н. Мясищев, целостной системой «избирательных сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» выражают «внутренний “субъективный” мир личности» [21, с.105]. Например, В.В. Абраменковой выделяется категория гуманных отношений, при которых «другой человек как потребность выступает содержанием гуманной смысловой установки в совместной деятельности, и уже в дошкольном возрасте формируется прообраз мотивации “ради ближнего”, и сверстник становится таким мотивом» [1, с. 23]. Гуманные отношения связаны с совестью, как способностью «внутреннего различения субъектом добра и зла, в котором отзывается одобрение или осуждение каждого поступка (своего и чужого), с точки зрения нравственной цензуры» [там же, с. 24]. Обратимся здесь также к позиции Г.И. Челпанова, который сущность морального чувства связывал с совестью, состояние которой (например, угрызение совести) свидетельствует человеку о том, исполнил ли он то, что должно, что «повелевает» нравственное чувство [37, с. 168], т.е. человек здесь вступает в отношения с самим собой, что актуализирует внутренний диалог, сопровождающийся углублением и усложнением образа Я (самосознания).

Многочисленные образы самого себя, обнаруженные в диалоге с другим, соединяются в единое целостное образование – представление, а затем и понятие своего собственного «Я» [40], появляется сложно организованное *пространство Я* и возможность внутреннего диалога. Внутренний диалог в свою очередь позволяет человеку (ребенку, если иметь в виду онтогенез) «достроить» структуру самосознания (Я), появляются такие его компоненты, по В.С. Мерлину, как осознание своих психических свойств и социально-нравственная самооценка, самоуважение.

Наши исследования позволяют говорить, что отношения человека начинают разворачиваться в системе трех Я-пространств: «внутреннего», «социального», «социокультурного» (духовного). Под «отношением» здесь мы понимаем характер и способ выстраивания связей между этими Я-пространствами. Уточним содержание понятий «Я-пространство», его «внутреннее», «социальное», «социокультурное» составляющие.

«Я-пространство» представляет собой содержание и смысловое единство ценностей и смыслов, находящихся в его поле, их иерархию. (Исходным здесь является категория пространства у М.М. Бахтина, которое выступает как «пространство смысловое, идейное, «духовное» [9, с. 187]).

«Внутреннее пространство Я» включает в себя внутренний мир личности, совокупность представлений, образов, переживаний себя, отношений к себе в контексте межличностных, социальных и духовных отношений. «Социальное пространство Я» содержит в себе смыслы и ценности социальных отношений, степень их присвоения и освоения (интериоризации по Л.С. Выготскому). В то же время «социальное пространство», если «замыкается» на самом себе, содержит в себе угрозу объективации, отчуждения человека от самого себя, человек «подчиняется закону необходимости», утрачивает свободу [5, с. 168]. В этом случае оно может стать основой ригоричности, однозначности в отношениях к себе, другому, к миру в целом.

Преодоление отчуждения, достижение единства Я возможно в «социокультурном пространстве», которое представляет собой пространство духовной жизни личности, оно включает в себя социокультурные ценности и смыслы, ставшие достоянием человека, пережитые им. Понятно, что границы между этими пространствами условны и прозрачны, в то же время они представляют некоторую реальность, поскольку различные стороны Я (самосознания) находятся в состоянии постоянного диалога, итогом которого становится выбор: жизненных приоритетов, целей, решений, поступков и пр. Как считает О.Е. Серова, при рассмотрении отношений «внешнего и внутреннего» надлежит обращаться к смысловым вершинам личности, так как «справедливость, нравственность, дух народа, святость законности могут сознаваться только в совокупности с сознанием вечных отношений человека» [30, с. 128].

Диалогические отношения выделенных «Я-пространств» характеризуются стремлением к их единству, взаимосвязи. Все «разъединенное и далекое должно быть сведено в одну пространственную и временную «точку», – пишет М.М. Бахтин [4, с. 393]. Этот момент обнаружения единства Я в контексте смысла и выступает как событие. Американский бахтинист Майкл Холквист, ссылаясь на теорию относительности А.Г. Эйнштейна, метафорически описывает этот момент следующим образом: движение «часовых стрелок является некоторым событием, если для человеческого существа, воспринимающего это движение, оно обладает какою-то существенностью, ценностной значимостью. Но тогда движение стрелок обязательно должно как-то соотноситься, коррелировать с чем-то существующим и совершающимся вне циферблата часов» [36, с. 238]. «Событие – это всегда диалогическое единство в той мере, в какой оно является корреляцией, соединением: нечто совершается только тогда, когда нечто еще другое, с чем первое можно сравнить, обнаруживает изменение во времени и пространстве» [36, с. 239].

Таким событием – «со-бытием» становится для человека (ребенка) его встреча, диалог с социокультурными образцами, миром духа, культуры, который становится его Я пространством. В терминологии М.М. Бахтина это особый голос в полифонии диалога – голос «третьего» [3; 4]. Эта идея М.М. Бахтина по-разному интерпретируется исследователями его творчества. Так, А.А. Грякалов показывает, что тема «третьего» в языке имеет особое значение: «Тайны сказочно-архаического мира помещены в тридевятином царстве – тридевятином государстве, странствование сказочного героя – за тридевять земель. Третьевать – значит посредствовать – мирить или судить других. Россия – “птица – тройка”. Тройка – народный танец: тройку играют или бьют от Троицы до Петрова поста. Тройник – всякая тройная, утроенная вещь, переплетение, взаимо-связь. Троица – триипостасное Божество. Троеперстие, Троеручница. “Бог любит троицу”» [11, с. 329]. Мир социокультурного пространства соотносим также с пониманием «запредельной реальности» Ю.М. Лотманом [17, с. 9]. Звучание «третьего» голоса это звучание духовного начала, базовых человеческих ценностей, которые становятся социокультурным Я-пространством, если человек ответчив этому голосу. Для М.М. Бахтина, как отмечает Н.К. Бонеевская, основная такая ценность «в Боге и Царстве Божиим» [9, с. 153]. Таким образом, содержание социокультурного Я-пространства («третьего») это социокультурные смыслы, переживаемые как отношение к ценностям, *встреча* которых с «внутренним пространством» человека, имеет значение события («со-бытия»). «Встреча» в контексте понимания «третьего» соотносится М.М. Бахтиным с полифонией голосов, понимаемой как «множественность равноправных сознаний с их мирами» [4, с. 14], которая «сочетается в третьем единстве некоторого события» [11, с. 343]. Природа же смысла, как отмечает Ю.М. Лотман, «определяется только из контекста, т.е. в результате обращения к более широкому, вне его лежащему пространству» [17, с. 59].

Множественность и полифоничность Я в разных контекстах описывается многими психологами и философами: *наличное* и *духовное* «Я» Т.А. Флоренской [44]; «Имманентное Я», «Идеальное Я», «Трансцендентальное Я» и «Трансфинитное Я» В.А. Петровского [24, с. 196]; духовная сфера и эмпирическая личность В.В. Зеньковского [12; 13] и др.

Диалог между этими мирами (пространствами Я) в контексте «живого томления души о Бесконечности» [13, с. 182] есть внутренняя работа взросления души, осуществляемая как рефлекслируемая человеком совопросчивость и соответчивость внутреннего, социального и социокультурного Я, создающая пространство «исповедального самовысказывания» [11, с.344].

Взаимосвязь внутреннего диалога и диалога с Другим (человеком, миром), в конечном счете, актуализируется в жизненном пути человека, в содержании его поступков, в чертах его характера, его выборах и предпочтениях.

Путь развития нравственного самосознания, наполненности Я нравственными переживаниями более всего разработан христиански ориентированными психологами, философами, богословами (С. Франк, В.В. Зеньковский, Н.А. Бердяев и др. [45; 13; 5]), что особенно ярко представлено в российской научной традиции. Так, В.В. Зеньковским подробно описана динамика взаимосвязи духовной и эмпирической сфер Я на разных этапах онтогенеза [12; 13].

Святитель Феофан Затворник пишет: «В христианстве существо дела состоит в настроении сердца, – во внутренних расположениях, или внутренней нашей деятельности»... такой навык дает возможность «различать потом в себе доброе и худое, – и соответственно тому обходиться с собою» [43, с.43].

«Совопросчивость» и «соответчивость» в диалоге согласия открывает возможность прислушиваться к самому себе к «голосу своей совести, к той правде, которая в нем есть», к «голосу жизни», к «голосу Самого Бога, выраженному в Священном Писании, звучащему

громче, правдивее, истиннее, чем его собственная совесть» [19].

В нашем исследовании обращение к «вопросчивости» и «ответчивости» лежит в основе инициации диалога в разработанных нами экспериментальных программах и проектах с детьми дошкольного, младшего школьного возраста, а также в работе с подростками и с юношеским возрастом.

Проект «Я и Другой» (50 занятий для каждого возраста) ориентирован на работу с детьми и подростками в периоды перехода от одного возраста к другому: от дошкольного к младшему школьному возрасту, от младшего школьного возраста к подростковому, со старшеклассниками в период профессионального самоопределения, начала вузовского обучения (юношеский возраст). Именно в эти моменты перехода человек оказывается наиболее чувствителен к отношениям, актуализируется необходимость поиска себя и своего места в иной, изменившейся системе отношений. Чтобы услышать «Другого», нужно почувствовать и услышать самого себя: «Кто Я?», «Что для меня ценно в мире?», «Какой тип культуры мне близок?» и т.д.

Программа для детей дошкольного и младшего школьного возраста включает в себя несколько разделов: «Основы коммуникации», «Кто Я?», «Какой Я?», «Мир вокруг меня», «Мои друзья», «Я и Другой». Программа реализуется в условиях игровой деятельности средствами сказки и диалога со сказочными героями [35]. Программа, рассчитанная на период перехода к подростковому возрасту, содержит разделы: «Я и группа», «Осознание своей индивидуальности, развитие образа Я», «Я и Другой». Занятия включают в себя создание творческих проектов, совместные походы в Кузнецкую крепость, православный храм, паломнические поездки и т.д., которые выступают как события, смысл которых открывается в диалоге, дискуссии, драматизации. Со старшеклассниками проект «Я и Другой» осуществляется в ходе психологической поддержки выпускника, направленной на социокультурное самоопределение человека в современном мире. В программах используются также по необходимости релаксационные упражнения, психомышечная гимнастика, элементы тренинга. Важным фактором является создание атмосферы доверительности, взаимопринятия, взаимопонимания, когда участники группы слушают и слышат друг друга.

Реализация проекта «Я и Другой» показала, что во всех возрастных группах изменяется содержание представлений о себе. Дети младшей возрастной группы обнаружили «внутри себя» свой «внутренний мир», что проявилось, прежде всего, в понимании соответствующего вопроса о внутреннем мире (до участия в занятиях дети не понимали и не принимали таких вопросов), при этом внутренний мир стал символически обозначаться и образно описываться детьми посредством отождествления его со своими любимыми игрушками, сказочными героями и пр.: «Внутри меня живет черепашка» (любимая игрушка ребенка); пространство внутреннего мира становится многослойным: «Внутри меня живет телевизор, а внутри него человечек. Он выбегает из телевизора и говорит всем: “Здравствуйте”, – и опять убегает»; начинает включать ценностные отношения: «Раньше люди гордились тем, что видели самую первую машину... А я человек, я горжусь тем, что живу в стране Россия!».

Открытие и осознание своего внутреннего мира, появление внутреннего диалога и диалога с миром, с Другим позитивно влияет на школьную жизнь детей: в среднем школьном звене дети начинают с желанием принимать важность обучения в школе; старшие школьники осознают свой индивидуальный стиль деятельности и находят способы саморегуляции во время сдачи экзаменов.

Проект «Я и Другой» реализуется также в контексте интеграции здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. Акции: «Вместе весело живем», «Мы вместе», направленные на взаимодействие и взаимопонимание разных по уровню здоровья детей, привели к созданию в Новокузнецке интегрированной детской площадки

«Корабль детства» для детей с обычным развитием и с ограниченными возможностями здоровья, а также разработан проект такой площадки на территории православного храма «Святая Троица».

Проект «Диалоги о Главном» ориентирован на актуализацию в ходе духовно-ориентированного диалога ответственности ценностным основаниям жизни человека, на инициацию ценностно-смысловой вертикали личности, представлений детей о ценностях, о главном. В ходе диалогов порождается откликаемость на темы о прощении, о добре и человечности, о правде и лжи, о любви, гневе и саморегуляции и т.д.

Приведем пример диалога о прощении с детьми старшего дошкольного возраста, реализуемого в ситуации игры драматизации. Сюжетная основа и нравственная проблема игры связана с тем, что герой сказки маленький птенчик обиделся на своего брата, который улетел и бросил его в беде, испугавшись кота. Дети помогают «Птенчику». В контексте игры-драматизации актуализируется диалог о том, можно ли птенчику простить своего брата (диалог с «Птенчиком»). «Нужно простить, – говорят дети – тогда на душе станет легче»; «Нужно понять другого, почему он это сделал». На вопрос о том, труднее простить или обидеться, дети отвечают, что легче обижаться, чем прощать: «Простить трудней».

В таких диалогах актуализируется ответственность детей духовно-нравственным ценностям, доминанта на Другом, совершается открытие пространства и глубины внутреннего мира человека, создается сфера интимности, подлинности, неотчужденности. Человек становится субъектом порождения своего интимного мира в полифонии с голосами мира Другого и мира ценностей и смыслов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.: МПСИ, 2000. 416 с.
2. Авдеева Н. Н. Становление образа себя у детей первых трех лет жизни // Вопросы психологии. 1996. № 4. С. 5–13.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.
4. Бахтин М. М. Проблемы творчества Достоевского. 5-е изд., доп. Киев, «NEXT», 1994. 510 с.
5. Бердяев Н. Н. Царство Духа и царство Кесаря. М.: Республика, 1995. 383 с.
6. Большунова Н.Я., Устинова О.А. Социокультурный подход к пониманию детства как развитие идей психологической школы Г. И. Челпанова / Психологический институт в современном научно-психологическом пространстве: Международные Челпановские чтения 2014: Московская научно-практическая конференция к 100-летию Торжественного открытия Психологического института им. Л.Г. Щукиной (1914 – 2014). Москва, 22 – 23 апреля 2014 года /Альманах Научного архива Психологического института /Сост., научн. ред. О.Е. Серова, Е.П. Гусева /Под общ. ред. В.В. Рубцова. М.: Алькор Паблишер, 2014. Вып. 7 юбилейный. С. 48 – 55.
7. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 407 с.
9. Бонецкая Н.К. Бахтин в двадцатые годы / М.М. Бахтин: pro et contra. СПб.: РГХИ, 2002. С. 132 – 201.
10. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
11. Грякалов А.А. Третий и философия Встречи / М.М. Бахтин: pro et contra. СПб.: РГХИ, 2002. С. 327 – 345.
12. Зеньковский В. В. Психология детства. М.: ИЦ «Академия», 1995. 348 с.
13. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Школа – Пресс, 1996. 272 с.

14. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 156 с.
15. Зотов Ю.П. Диалогика текста как бесконечномерное смысловое пространство. [Электронный ресурс]. URL: [http://fb2gratis.com/233983-dialogika\\_teksta\\_kak\\_beskonechnomernoe\\_smyslovoe\\_prostranstvo.html](http://fb2gratis.com/233983-dialogika_teksta_kak_beskonechnomernoe_smyslovoe_prostranstvo.html) (дата обращения 14.07.2016 г.).
16. Королёва Н. В. Смысловая конвергенция текстов как предмет исследования диалогии текста // Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях: Сб. науч. тр. посвящ. 50-летию ф-та иностр. яз. Мордов. гос. ун-та им. Н. П. Огарева / Редкол.: Ю. М. Трофимова (отв. ред.) и др. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2002. С. 27-29.
17. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М.: Гнозис; Издательская группа «Прогресс», 1992. 272 с.
18. Мерлин В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности. – Учен. зап. Пермск. пед. ин-та, 1970, т. 77. 295 с.
19. Митрополит Сурожский (Антоний). Человек перед Богом. Электронная библиотека: [Электронный ресурс] URL: [mitras.ru/www.litmir.co/](http://mitras.ru/www.litmir.co/) (дата обращения 14.07.2016 г.).
20. Мухамедрахимов Р. Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та. 2001. 288 с.
21. Мясичев В.Н. Личность и отношения человека // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб: Издательство «Питер», 2000. С. 95 – 105.
22. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Вопросы философии. 1989. №3. С. 119—154.
23. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Вопросы философии. 1989. №4. С. 114—155.
24. Петровский В. А. Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2010. 559 с.
25. Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. М.: Ось – 89, 2001. 336 с.
26. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. 416 с.
27. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946. 704 с.
28. Славская А. Н. Личность как субъект интерпретации. Дубна: Феникс+, 2000. 254 с.
29. Слотердаик П. Сферы. Микросферология. Т.1. Пузыри/Пер. К.В. Лощевского. СПб.: «Наука», 2005. 654 с.
30. Серова О.Е. Православная психология ранних славянофилов / Святоотеческая психология. М.: ПИ РАО, МГППУ, 2008. С. 126 – 137.
31. Серова О.Е., Гусева Е.П., Козлов В.И. Психологический институт в Москве: российский центр психологической науки, культуры, образования. 2-е изд., доп., испр. М.-СПб.: Нестор-История, 2013. 248 с.
32. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Издательство Московского Университета, 1983. 284 с.
33. Теплов Б. М. Избр. труды. // Собр. соч.: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985. 365 с.
34. Теплов Б. М. Избр. Труды. // Собр. соч.: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика. 1985. 360 с.
35. Устинова О.А. «Образ Я» и его развитие средствами диалога: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М. 2012. 25 с.
36. Холквист М. Диалог истории и поэтики / М.М. Бахтин: pro et contra. СПб.: РХГИ, 2002. С. 229 – 276.
37. Челпановъ Г.И. Учебникъ психологіи (для гимназій и самообразования). 10-е издание. М.: Типо-Литограф. Тов-ва И.Н. Кушнаревъ и К., 1912. 224 с.

38. Челпановъ Г.И. Мозгъ и душа. Критика материализма и очеркъ современныхъ учений о душѣ. 5-е изданіе. М.: Типо-Литограф. Тов-ва И.Н. Кушнарева и К., 1912. 320 с. [Электронный ресурс] URL: [http://www.odinblago.ru/mozg\\_i\\_dusha/](http://www.odinblago.ru/mozg_i_dusha/) (дата обращения: 14.07.2016).
39. Челпанов Г.И. Психология и марксизм. М.: Изд-во «Русский книжник», 1925. 30 с.
40. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии М.: Наука, 1977. 142 с.
41. Чемберлен Д. Разум вашего ребенка. М.: Независимая фирма «Класс», 2004. 224 с.
42. Шульга Е.Н. Проблематика предпонимания в герменевтике, феноменологии и социологии. М.: ИФ РАН, 2004. 173 с.
43. Феофан Затворник, святитель. Внутренняя жизнь. М.: Отчий дом, 2010. 192 с.
44. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии. М.: Институт психологии РАН, 1991.
45. Франк С. Предмет знания. Душа человека. Мн.: Харвест, М.: АКТ, 2000. 992 с.

## "ASKFULNESS" AND "RESPONSEFULNESS" AS INNER WORK AIMED AT THE I-IMAGE DEVELOPMENT

© 2016

**N. Y. Bolshunova**, Doctor of psychology, Professor of the Department of General Psychology and the history of "Psychology"

*Novosibirsk State Pedagogical University,  
Novosibirsk (Russia), [nat\\_bolshunova@mail.ru](mailto:nat_bolshunova@mail.ru)*

**O.A Ustinova**, Ph.D., Associate Professor, Department of Psychology

*Novokuznetsk Institute (branch) "Kemerovo State University "  
Novokuznetsk (Russia), [ustinova\\_oly@mail.ru](mailto:ustinova_oly@mail.ru)*

**Abstract.** The article is devoted to the problems of development of the I-image (self-consciousness) as a complex system including inner, social and socio-cultural I-space in the process of consent dialogue. The authors introduce the concepts of «askfulness» and «responsefulness»: their dialectics in the dialogue between the Self and the Other as well as in the internal dialogue among the components of the I-Image functions as inner work of the subject, which result is the I-image development. The «askfulness» and «responsefulness» are defined in the context of the consent dialogue. The authors demonstrate the conditions and the ways of organizing the consent dialogue as the actualization of «co-askfulness» and «co-responsefulness», and show the role of an Adult as the Other who initiates the inner work aimed at the development of the I-image. The article presents programmes of the I-image development that are designed for children of different ages (preschoolers, primary schoolers, teenagers): "I and the Other" and "Dialogues about the Most Important Things". It also shows the main results of these programmes' approbation. It was discovered that implementation of these programmes intensifies children's responsefulness to spiritual and moral values, their focus on the Other, reveals the space and the depth of person's inner world, creates the atmosphere of intimacy, authenticity, non-estrangement. The person becomes a subject of generation of his intimate world in polyphony with the voices of the Other's world and the world of values and meanings.

**Keywords:** I-image; consent dialogue; "askfulness"; "responsefulness"; I-space; inner, social and socio-cultural components of the I-image.

# ИМПЛИЦИТНЫЕ ТЕОРИИ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ У СОВРЕМЕННЫХ УЧИТЕЛЕЙ: К ЮБИЛЕЮ Б.М. ТЕПЛОВА И Л.С.ВЫГОТСКОГО

© 2016

*К.Н. Василевская*, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник  
лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии  
ФГБНУ «Психологический институт» РАО,  
Москва (Россия), *wasilewska@yandex.ru*

**Аннотация.** В данной работе предложено проанализировать имплицитные теории учителей о факторах успешности обучения детей в школе. В исследовании приняли участие все без исключения учителя обычной средней школы г. Москвы (136 педагогов): включение в исследовательский проект полного педагогического состава отдельно взятой школы существенно повышает репрезентативность исследования.

Показано, что выраженная установка учителя на ведущую роль способностей ученика в успешности его обучения (эта позиция была условно названа нами «абилитизмом», от слова *abilities* – способности) достоверно выше у нетолерантных учителей, нетерпимо относящихся к разным аспектам поведения, внешнего вида, этнической принадлежности детей.

Другая имплицитная теория, условно названная нами «педагогизм», – это убежденность в том, что успешность обучения прежде всего зависит от учителя и методик обучения. Учителя с высоким уровнем «педагогизма» значимо более толерантны по отношению к ученикам, а учителя с низким уровнем педагогизма – чаще с авторитарным или безразличным педагогическим стилем. Показано, что учителя с меньшим стажем дают средние оценки по шкале «педагогизма», а с опытом происходит кристаллизация отношения к учебному процессу и учителя начинают оценивать важность педагогики как высокую или низкую.

**Ключевые слова:** дифференциальная психология; индивидуальные различия; психология образования; педагогический стиль; имплицитные теории, учителя.

В текущем году все психологическое сообщество отмечает юбилейные даты со дня рождения Б.М. Теплова и Л.С. Выготского и в честь этой даты мы решили провести специальное «юбилейное» исследование распространенности идей обоих величайших умов отечественной психологии среди рядовых учителей.

Оба этих автора внесли колоссальный вклад в развитие психологии и педагогики и, когда мы сегодня говорим о реформах образования, о проблемах индивидуализации обучения, мы основываемся на теоретических позициях и знаниях, накопленных в том числе психологическими школами Выготского и Теплова. Однако помимо строго научных концепций и трудов их работы прочно вошли в сознание и рядовых обывателей, формируя «житейские понятия» и имплицитные теории, в соответствии с которыми разворачивается их деятельность.

Имплицитные теории – это стихийно сложившиеся у человека представления о той или иной сфере личности или деятельности (см. исследования Дж. Брунера). Они не имеют точной понятийной строгости, могут противоречить декларативным знаниям, но именно они могут являться основой действий человека, основой его выводов и умозаключений относительно устройства окружающего мира. Например, водитель совершенно точно знает, что запрещено правилами дорожного движения (формальные знания), но при этом действует, опираясь на «неписанные правила» и на свое понимание того, что можно делать на дороге, а что «по-настоящему нельзя».

Нам показалось интересным проследить имплицитные теории успешности обучения у учителей обычной средней школы. Например, среди декларируемых позиций учителей очень часто можно встретить «индивидуальный подход» к ученикам, но на деле оказывается, что все ученики этого класса получают совершенно одинаковые объяснения, выполняют одинаковые задания и т.д. В первом приближении мы можем проанализировать две такие «имплицитные теории успешности обучения»:

1) Абилитизм – этим термином мы можем условно назвать убежденность учителя в том, что способности самого ученика играют существеннейшую роль в его обучении. Способности, мотивация, готовность и желание учиться воспринимаются эдаким единым фронтом. Сторонники этого подхода обычно настаивают на разделении учеников внутри параллели «по уровням», разделяя «сильных» и «слабых» учеников и организуя им не только разные коллективы для обучения, но и разную учебную нагрузку, в конечном итоге – разное обучение. Этот подход становится вновь популярным в современной школе, он основан на несколько упрощенном понимании психологии способностей (но мы исходно планировали проанализировать не научные, а житейские убеждения). Конечно, Борис Михайлович Теплов вошел в анналы психологической науки как автор теории способностей и задатков, сторонник концепции природных основ индивидуальных различий. Индивидуальный подход для него – это подход «индивидуализирующий» – направленный на то, чтобы «обеспечить раскрытие талящихся в человеке сил» [2, с.18]. Однако было бы большим упрощением приписывать ему механистический подход к пониманию способностей и задатков как основной движущей силы развития человека: способности, по Теплову, не существуют вне деятельности, «способность не может возникнуть вне соответствующей деятельности», так как «способности создаются в этой деятельности» [2, с.32]. И вместе с тем Б.М. был очень убежден в правильности выражений «природное дарование», «организатор по натуре», приводя их в пример очевидности природной предрасположенности [2, с.17]

2) Педагогизм – этим термином мы условно назовем убежденность учителя в ведущей роли обучения в развитии ребенка. Приверженцы данной имплицитной теории делают акцент на методиках обучения, на важность выбора учителя, на организацию самого процесса обучения. Задача индивидуального подхода здесь видится в том, чтобы разные учащиеся достигли в итоге одинакового эффекта обучения. Конечно, такой подход неразрывно связан с концепцией культурно-исторического развития Льва Семеновича Выготского, для которого каждая высшая психическая функция «первоначально» была не задатком природных свойств «внутри» ребенка, а напротив, формой коллективного поведения, формой сотрудничества со взрослым. Именно среда, по Выготскому, выступает в качестве источника развития: «в развитии ребенка то, что должно получиться в конце развития, в результате развития, уже дано в среде с самого начала» [4, с. 83]. Если взаимодействие со средой нарушено, то «в силу одних только содержащихся в ребенке задатков сами по себе никогда не возникнут соответствующие свойства» [там же, с. 88].

Лаборатория дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института проводит в настоящее время эмпирическое исследование индивидуальных особенностей учителей. Для обеспечения надежности и репрезентативности мы выбрали в качестве экспериментальной базы одну школу: выборку составили все учителя и воспитатели, работающие в ГОУ СОШ 1770 – учебном комплексе, организованном путем объединения нескольких школ и детских садов, итого это пять учебных корпусов. В исследовании приняли участие 136 педагогов: 116 женщин

и 20 мужчин. Возраст испытуемых 21-70 лет (ср. 43.3, распределение не отличается от нормального), к моменту проведения исследования они накопили педагогический стаж от полугода до 47 лет.

Полученные данные обрабатывались с помощью стат. пакета IBM SPSS 23.0.

Педагоги школы заполняли специально разработанную батарею методик, включающих опросники по педагогическим стилям, личностным чертам (BigFive), тревожности, направленности личности и экспресс-шкалу для оценки интеллектуальных особенностей. Некоторые трудности в подборе методик заключались в том, что педагоги данной школы проходят регулярную психологическую диагностику и нам было необходимо подобрать методики, которые данные учителя еще не выполняли, чтобы избежать ситуации ретеста и тем более негативной реакции на повторяющиеся вопросы.

### **1. Имплици́тный абилитизм и имплици́тный педагогизм – действительно ли это разные подходы?**

Для данного исследования мы подобрали набор утверждений, соответствующих той или иной имплицитной теории. Каждое из этих утверждений испытуемые должны были оценить по шкале от 1 (совершенно не согласен) до 5 (абсолютно согласен). Подобранные утверждения мы добавили в бланк методики, направленной на выявление педагогических стилей, где были схожие по форме утверждения. Полученные баллы суммировались по шкалам, затем суммарные баллы приводились в единую стандартную шкалу 0-100, чтобы убрать влияние размерности шкалы на анализ результатов.

Полученные шкалы «абилитизма» и «педагогизма» пока не верифицированы в качестве самостоятельного психодиагностического инструмента и не ставят своей целью выявить психологическое содержание данных конструктов. Речь идет о возможности разделить выборку на разные группы в соответствии с тем, насколько существенным считают данные педагоги вклад в эффект процесса обучения собственно способностей ученика или условий педагогического процесса и насколько высоко оценивают справедливость соответствующих утверждений. С этой задачей разработанные шкалы справились: распределение баллов не отличается от нормального, показатели эксцесса и асимметрии находятся в пределах |1|.

Прежде всего, нас интересовал вопрос: действительно ли «абилитизм» и «педагогизм» – это противоположные убеждения? Если рассматривать научную литературу, то, конечно, вопрос «способности» или «среда» едва ли можно будет поставить всерьез: очевидно, что ответ будет заключаться во взаимодействии этих (и не только этих) факторов. Но в данном исследовании мы поставили своей целью выявить житейские убеждения учителей, а потому вполне вероятно, что полученные результаты не будут идеально соответствовать научным концепциям.

Действительно, оказалось, что испытуемые оценивают вклады способностей и обучения по принципу «или-или»: шкалы абилитизма и педагогизма обнаружили значимую обратную корреляцию ( $r = -0,422$ ,  $p < 0.001$ ) – то есть, испытуемых вполне можно разделить на тех, кто 1) ориентируется на разные способности учеников и 2) тех, кто в рамках учебной деятельности видит учащихся примерно равными по способностям, а их успехи в обучении в большей мере связывает с собственно учебным процессом.

Другой немаловажный вопрос заключается в том, чтобы выявить, представляют ли «имплицитные теории» некоторый самостоятельный пласт данных или же мы получили набор данных, который дублирует педагогические стили? По полученным данным мы провели процедуру факторного анализа, результаты которого показали небольшую ценность с точки зрения новизны, но выполняют скорее служебную, проверочную роль, позволяя проверить, не смешиваются ли данные по шкалам разных опросников. Действительно, мы получили 7 факторов, которые суммарно объясняют 63.9% дисперсии:

эти факторы разделились по методикам (субшкалы интеллектуального теста в один фактор, возрастные показатели – в другой фактор и т.д.). Интересующие нас шкалы образовали четвертый фактор на разных полюсах: абилитизм (с нагрузкой 0.85) и педагогизм (с нагрузкой -0.78).

### **Имплицитные теории обучения или педагогический стиль?**

Вполне обоснованным выглядит предположение, что абилитизм является некоторым следствием сформировавшегося у учителя педагогического стиля. Даже если вопросы сформулированы по-разному, за ними может стоять общее феноменальное поле, ведь учитель выбирает тот или иной стиль работы в соответствии со своим видением процесса обучения, необходимых требований и границ поведения, необходимого количества домашнего задания и т.д. Можно предположить, что учителя с преимущественным попустительским стилем будут иметь тенденцию приписывать успехи (а особенно – неудачи) в обучении ребенка его собственным способностям. Тогда оценки соответствующих шкал (абилитизма и попустительского стиля) будут показывать положительную корреляцию. Статистическая проверка позволяет отвергнуть эту гипотезу: абилитизм и попустительский стиль не коррелируют друг с другом ( $r=0.026$ ,  $p=0.761$ ). С остальными педагогическими стилями предложенная нами шкала абилитизма также не показывает значимой корреляции.

### **Учителя с низким «педагогизмом» – разве это возможно?**

Мы разделили испытуемых на группы с низкими, средними и высокими баллами по шкале «педагогизма», которая состоит из утверждений о том, что учитель и учебный прежде всего определяют успешность обучения. Например: «В обычной школе учатся примерно равные дети, любую тему можно объяснить каждому из них». Или (с отрицательным вкладом) «Учебные успехи ребенка в большей мере определяются его способностями и талантами, чем работой учителя». Каждое из этих утверждений испытуемые должны были оценить по шкале от 1 (совершенно не согласен) до 5 (абсолютно согласен), затем баллы суммировались по всем вопросам этой шкалы и переводились в стандартные единицы для всех шкал (от 1 до 100). Еще раз подчеркнем, что данными шкалами мы не претендуем на всеобъемлющее изучение содержания имплицитных теорий обучения: нас интересовала возможность сравнить учителей, выше и ниже оценивающих вклад педагогики в успешность обучения ребенка в школе.

Корреляционный анализ показал значимую связь педагогизма с такими шкалами как *толерантность* ( $r=0.339$ ,  $p<0.001$ ) и отрицательную корреляцию со шкалой «*безразличный стиль*» ( $r=-0.241$ ,  $p=0.005$ ). То есть, проведенный анализ подтвердил, что учителя, высоко оценивающие роль педагогики, считающие, что от их усилий и от выбора методики зависит итоговый результат – такие учителя не только проявляют толерантное отношение к поведению и внешности ученика, но и реже формируют безразличный стиль педагогической деятельности.

Следующим шагом мы решили сравнить подгруппы учителей с высоким, средним и низким уровнем «педагогизма». С помощью процедуры категоризации мы разделили выборку на три относительно равные группы по шкале «педагогизм», таким образом границы были сформированы автоматически для данной конкретной выборки. По полученной переменной мы провели однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), ниже приводим только значимые различия между подгруппами. В ячейках указаны средние значения для данной подгруппы.

Таблица 1. Сравнение учителей с разным уровнем педагогизма

|                            | низкий<br>педагогизм<br><br>до 66.67 баллов<br>из 100 | средний<br>педагогизм<br><br>66.67-80 баллов<br>из 100 | высокий<br>педагогизм<br><br>выше 80 баллов<br>из 100 | F     | p     |
|----------------------------|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-------|-------|
| Стаж работы в данной школе | 11,89                                                 | 7,31                                                   | 11,17                                                 | 3,568 | 0,031 |
| Авторитарный стиль         | 68,98                                                 | 67,97                                                  | 63,39                                                 | 2,380 | 0,096 |
| Безразличный стиль         | 58,37                                                 | 53,89                                                  | 50,51                                                 | 2,916 | 0,058 |

Интересно, что испытуемые, меньше всего лет проработавшие в данной школе (в среднем – 7,31 лет) давали средние оценки роли учителя и школы в процессе обучения ребенка. А вот учителя, проработавшие дольше (в среднем – 11 лет), оценивали роль учителя или низко, или высоко. Вероятно, здесь мы видим процесс кристаллизации отношения к процессу обучения: у неопытных учителей оценка не сформирована, а с годами опыта приходит и «свое видение» этого процесса.

#### **Учителя с высоким абилитизмом – разве такое возможно?**

В шкалу под условным названием абилитизм вошли утверждения, касающиеся важности способностей и талантов ученика, например: «учебные успехи ребенка в большей мере определяются его способностями и талантами, чем работой учителя», «Настоящий педагог сразу видит способных и неспособных детей». Вся процедура обработки для данной шкалы проводилась по той же схеме, что и для шкалы педагогизма.

Данная шкала обнаружила значимую корреляцию с «экспертным» стилем педагогической деятельности ( $r=0.175$ ,  $p=0.041$ ) и с уровнем внимания ( $r=0.169$ ,  $p=0.049$ ). Если же выявить различия между учителями с низкой, средней или высокой оценкой абилитизма, то значимые различия мы получим только для одной шкалы:

Таблица 2. Сравнение учителей с разным уровнем абилитизма, ANOVA

|              | низкий<br>абилитизм<br><br>до 66.67 баллов из<br>100 | средний<br>абилитизм<br><br>66.67-80 баллов из<br>100 | высокий<br>абилитизм<br><br>выше 80 баллов<br>из 100 | F     | p     |
|--------------|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-------|-------|
| Нетерпимость | 60,07                                                | 64,95                                                 | 66,27                                                | 4,234 | 0,016 |

В шкалу «нетерпимость» вошли инвертированные утверждения, касающиеся толерантности педагога по отношению к ученикам и коллегам, вопросы касались как поведения – поступков, речи, так и уровня материального благополучия, этнических и религиозных различий. Например: «Предпочитаю не общаться с людьми, чья речь (манеры или неграмотность) меня раздражает»; «Я бы не хотел, чтобы в классе сидели дети другой расы или этнические меньшинства»; «Ученикам не следует приносить в школу слишком дорогие телефоны или украшения, демонстрировать богатство родителей». Таким образом, высокие баллы по этой шкале свидетельствуют о высокой

степени нетерпимости, низкие баллы – о толерантном отношении к коллегам или ученикам.

По табл. 2 мы видим, что учителя с высоким уровнем абилитизма одновременно проявляют значимо большую нетерпимость по отношению к другим людям. Как мы говорили выше, абилитизмом мы условно назвали имплицитное представление о том, что эффективность учебного процесса зависит, прежде всего, от собственно способностей самого ребенка, а не от таланта учителя или выбора методики обучения. Действительно, эта позиция очень согласуется с неготовностью принимать отличающихся детей (слишком отличающихся в положительную или отрицательную сторону от общей массы). Наверняка у всех есть жизненные примеры учителей, нетерпимо относящихся и к двоечникам, и к отличникам и одаривающих ярлыками и тех, и других.

Проведенный анализ поставил перед нами больше вопросов, чем ответов, но в общих чертах мы можем сделать вывод о том, что в современной школе учителя не могут уделить способностям ребенка должное внимание; к ним обращаются, возможно, как к внешней причине неуспеваемости ребенка. Вместе с тем, мы показали, что в анализе педагогической деятельности необходимо учитывать не только педагогические стили, но и то, какие факторы сам учитель считает ключевыми в учебном процессе.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л. С. Учение о наследственности и среде в педологии // Лекции по педологии. Ижевск: Издательство Удмуртского университета, 2001. 304 с.
2. Теплов Б. М. Из дискуссии с А.Н. Леонтьевым по проблеме способностей (1953) // Вопросы психологии. 2003. № 2. С. 13-20.

### IMPLICIT THEORIES OF EDUCATION EFFICIENCY AT MODERN TEACHERS: TO B. M. TEPLOV'S AND L.S. VYGOTSKY'S ANNIVERSARIES

© 2016

*K.N. Vasilevskaya*, PhD., Major science researcher of the laboratory of differential psychology and psychophysiology  
FSBSI "Psychology Institute of Russian Academy of Education",  
Moscow (Russia), *wasilewska@yandex.ru*

**Abstract.** The article suggests to analyze teachers' implicit theories concerning factors of education efficiency of school students. All the teachers of an ordinary Moscow secondary school (136 teachers) took part in the research. The sample of school's whole teaching staff increased the representativeness of the study remarkably. It is shown that teacher's set that the efficiency of education is determined by student's abilities first of all (we called this position «abilitism») is significantly higher at intolerant teachers, who are intolerable to different aspects of students' behavior, appearance, nationality, etc. Another implicit theory that we called «pedagogism» assumes that education efficiency depends primarily on teachers and teaching methods. Teachers with high level of «pedagogism» are significantly more tolerant to the students, and teachers with low «pedagogism» are more likely to have authoritarian or indifferent teaching style. It is also shown that teachers who have less teaching experience give average scores on the scale of «pedagogism», while more experienced teachers demonstrate the crystallization of attitude towards the education process and tend to estimate the importance of pedagogy as a high or low.

**Keywords:** differential psychology; individual differences; psychology of education; pedagogical style; implicit theories; teachers.

**ВОЗМОЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ  
КОМПОНЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО  
РЕЗУЛЬТАТА У ПЯТИКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА**

© 2016

*Е.В.Высоцкая, канд. психол. наук, ведущий научный сотрудник  
ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»,  
Москва (Россия), [h\\_vysotskaya@mail.ru](mailto:h_vysotskaya@mail.ru)*

*М.А.Янишевская, канд. психол. наук, старший научный сотрудник  
ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»,  
Москва (Россия), [y\\_maria@mail.ru](mailto:y_maria@mail.ru)*

**Аннотация.** Метапредметные составляющие образовательного результата рассматриваются авторами в качестве ведущих показателей эффективности школьного обучения в рамках проблемы готовности и возможностей учащихся к освоению естественнонаучных дисциплин в основной школе. Выделены метапредметные результаты, наиболее значимые для успешного начала изучения естествознания. Описана методика диагностического обследования состояния «стартовых» метапредметных показателей и приведены результаты ее выполнения пятиклассниками московских школ. Показан достаточно низкий уровень сформированности соответствующих компонентов учебной деятельности на выходе из начальной школы. Рассмотрена возможность компенсации обнаруженных дефицитов средствами пропедевтического курса природоведения, разработанного на культурно-исторических (деятельностных) основаниях. Описаны теоретические психолого-педагогические принципы построения разработанного курса. Приведены и проанализированы результаты решения задач пятиклассниками, как изучавшими курс природоведения, так и обучавшимися по традиционным программам начального естествознания, подтверждающие перспективность поддержки формирования ряда метапредметных показателей качества изучения начального естествознания средствами учебного предмета.

**Ключевые слова:** метапредметные образовательные результаты; обучение; диагностика; естественные науки; пятиклассники; учебная деятельность; пропедевтический курс; деятельностный подход; теоретическое мышление; развивающая образовательная среда.

Проблема формирования метапредметных образовательных результатов в настоящее время является ведущей в современных психолого-педагогических концепциях обучения и развития. В соответствии с задачами, которые ставятся перед массовым образованием, решение этой проблемы видится на путях, которые хоть и различаются в деталях, но тем не менее демонстрируют общемировые тенденции в отношении целей современной школы и показателей качества образования. Так, в 1996 году на симпозиуме в Берне (27–30 марта 1996 г.) [11] обсуждался вопрос о том, что для успешного проведения реформы европейского образования выделение ключевых компетенций (keycompetencies) необходимо для обеспечения им эффективной работы учащихся в будущем. В частности, это «компетенции, связанные с возрастом информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой; способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [38, с. 11]. Новые отечественные

образовательные стандарты определяют метапредметные результаты, достигаемые учащимися на различных этапах школьного обучения, схожим образом. Согласно ФГОС НОО, важное место в их составе занимают такие возможности учащегося, как «активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач»; «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах».

Однако проблема обоснования того, что представляют собой метапредметные результаты, то есть, – каково их деятельностное «наполнение», психолого-педагогические условия и механизм их формирования, способы и критерии оценки качества, несмотря на многообразие подходов разъяснению их необходимости, по всей видимости, еще ждет своего решения. Разные авторы по-разному определяют само понятие метапредметности, сходясь в том, что она, находясь «вне», «за» предметностью, тем не менее неразрывно связана с ней. Так, в работе [9] метапредметные результаты определяются как результаты, освоенные обучающимися на базе нескольких или всех учебных предметов обобщенные способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях.

Исходя из требований ФГОС, указывающих в этой связи на овладение способами деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов, мы можем выделить основные направления психолого-педагогического обоснования возможностей формирования метапредметного результата образовательной деятельности в обучении школьных предметам. Для предметов естественнонаучного цикла такими результатами представляются [3]:

- освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии;
- использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач;
- овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах;
- овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;
- овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета;
- овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами.

Среди них подчеркнем умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач. Этому умению, на наш взгляд, при анализе содержания метапредметных компонентов образовательного результата еще не уделяется достаточно внимания.

Не менее важным вопросом является «место» формирования метапредметных результатов в учебном процессе. П.Г. Нежновым, И.Д. Фруминым, Б.И. Хасаном, Б.Д. Элькониным [6] обосновывается, что метапредметный характер присущ самому образовательному процессу в его традиционном виде, и можно выделить составляющие

программ обучения школьным предметам, наиболее отвечающие условиям получения того или иного метапредметного результата. Другой подход (Громыко Ю. В., Зак А. З.) [4; 7] основан на представлении о том, что метапредметные компетенции являются продуктом освоения особого (отличного от предметного) содержания, и, соответственно, для получения соответствующего результата необходимо преподавание особых «метапредметов».

Подчеркнем, что проблема достижения образовательного результата неразрывно связана с проблемой его диагностики, особенно в части выявления тех элементов учебного процесса, которые обеспечивают «метапредметное» продвижение в процессе решения предметных собственно задач. Выделяют два важнейших аспекта анализа учебно-предметной деятельности ученика на уроке, позволяющие судить о «метапредметности» полученного образовательного результата [9]:

- когнитивный аспект – как способность ученика применять предметные знания и умения в произвольной, нестандартной ситуации, понимать взаимосвязь предметного знания с другими предметами, уметь использовать методы других учебных дисциплин;
- деятельностный аспект – как способность варьировать, изменять алгоритмы, уметь планировать и оценивать результат и способы его достижения, вносить изменения в работу.

Обоснование подхода к диагностике метапредметного компонента учебной деятельности, позволяющее выделить его психологическое содержание, приводится В.А. Гуружаповым [5]: «При проектировании заданий мы исходили из развитого в научной школе В.В. Давыдова понимания психологической природы метапредметных компетенций как формы теоретического мышления, проявляющегося при решении различных предметных задач... Предполагается, что для решения более сложных предметных задач обычно требуется более высокое развитие метапредметных компетенций». Разделяя приведенную позицию по отношению как к построению учебного предмета, так и к осуществлению мониторинга его эффективности, отметим целесообразность рассмотрения в этом контексте значительно более разнообразного комплекса решаемых учащимися учебно-познавательных задач: прямая связь «решения более сложных задач» с «более высоким развитием метапредметных компетенций» кажется нам неоправданным упрощением проблемы. Более продуктивным нам представляется определение способности применения знаний даже в простейших, на первый взгляд, задачах в неопределенных и недоопределенных условиях, наряду с умением использовать предложенную информацию в качестве ориентировочной для планирования и построения собственного действия в ситуации, далекой от стереотипной.

Наш подход в целом реализует теоретическую позицию, согласно которой происхождение метапредметных компонентов образовательного результата непосредственно связано с построением и ходом предметного обучения. Однако, как показывает анализ содержания учебных предметов и процедур диагностики [8; 10], есть основания полагать, что нужное качество обеспечивается лишь при целенаправленной переработке содержания учебного предмета с точки зрения соответствия организуемой учебной деятельности существенным условиям его достижения.

Соответственно, рассматривая ряд заданных составляющих образовательного результата в контексте выявления условий их формирования и возможностей их выявления и оценки качества в ходе обучения, следует обратить особое внимание на те их составляющие, которые непосредственно связаны с присвоением средств и ориентиров действий, реализующих их «включение» в учебно-предметное действие. Так, например, рассматривая работу с учебным текстом как одно из направлений «метапредметного» аспекта изучения учебного предмета, отметим, что для успешного освоения соответствующих функций необходимо не просто «извлечение необходимой информации

из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей», а выполнение особой работы по «принятию» текста как основы выстраиваемой ориентировки предметного действия, которое задает его актуальность и осмысленность в решении учебной задачи.

Эти соображения были положены нами в основу разработки методики, которая позволила бы оценить качество составляющих метапредметного результата, формируемого и проявляющегося в ходе работы с учебными текстами на начальных этапах изучения естественнонаучных дисциплин. Был проанализирован состав действий, определяющих дальнейшее усвоение содержания естественнонаучных предметов и функций учебных текстов (в том числе, текстовых условий задач) в обучении предмету. Особое внимание уделялось составу «умения читать и понимать прочитанное», то есть – использовать предложенную модель, выделять способ выполнения будущего действия из текста, использовать информацию, заданную самим текстом, моделью, схемой и другими обычными для естественнонаучных предметов основной школы формами ее представления в решениях конкретных задач.

Важным здесь был такой подбор заданий и, главное, такая их формулировка, которые не позволяют находить «обходные пути», «подсказку» в самом вопросе или задании. Текст, использованный в диагностической ситуации должен был приближаться по форме к привычным образцам представления знаний в учебнике, к классическим научно-популярным текстам.

Для успешного выполнения задания, тем самым, необходимо было обнаружить в тексте средство, позволяющее решить некоторую задачу и, «опробовав» это средство на простейших ситуациях, использовать для ответа на вопросы. Также необходимо было уметь применять знания, полученные на уроках предмета «окружающий мир» и «математика» при ответе на вопросы, которые не требуют этого в явном виде.

При отборе материала для диагностических заданий учитывалось, что учебные программы, по которым учащиеся начальной школы и пятиклассники знакомятся с содержанием начального естествознания, могут сильно отличаться в разных школах. Так, в начальной школе существует несколько различных программ предмета «окружающий мир», а пятиклассники – в зависимости от выбора школы – могут изучать или предмет «природоведение» или предметы «биология» и «география». В связи с существующим разбросом конкретного естественнонаучного содержания, изучаемого детьми на этих предметах, данная методика была построена на материале, не требующем каких-либо специфических естественнонаучных знаний, и который вполне соответствовал представлениям, которые формируются у детей к окончанию ими начальной школы (спрашивалось про видимые фазы Луны, Луна «растет» или «стареет», «новолуние» сейчас или «полнолуние»; следовало представлять себе, что массивнее – Земля или Луна; что больше – окружность Земли или расстояние от Земли до Луны; что из всех небесных тел именно Луна находится ближе всех к Земле и т.п.).

В диагностическом обследовании принимали участие 80 учащихся 5-х классов школы №91 РАО и 77 учащихся 5-х классов одной из московских школ. Преподавание в школе №91 с 1 класса ведется по программам образовательной системы Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова (по данным проведенного ранее обследования [10], в школе поддерживается образовательная среда развивающего типа).

Обработка результатов подразумевала подсчет числа правильно выполненных заданий и качественный анализ ошибочных решений. Кроме того, определялся суммарный балл, демонстрирующий уровень достижения учащимися определенных метапредметных результатов. В случае неверно выполненных заданий и невыполненных заданий анализировались комментарии, записанные на бланках самими учащимися.

Наличие содержательных вопросов (а не утверждений «я не понял задания», «не знаю, как решать») интерпретировалось как наличие возможности отличить известное от неизвестного: сама возможность сформулировать вопрос тем самым показывал зарождение базовых учебных умений. Качество заданных вопросов анализировалось во вторую очередь. Отсутствие вопросов выступало, тем самым, как важный диагностический признак, сигнализирующий о том, что практикуемый в школе способ преподавания не способствует формированию метапредметных компонентов усвоенных на уроках знаний.

По этим данным был рассчитан средний балл учащихся, показывающий успешность выполнения того или иного задания (данные приведены в таблице 1).

Таблица 1. Результаты выполнения методики «Луна» учащимися 5-х классов.

| Номер                                                                             | Балл | Школа №№ |      | Школа №91 |      |
|-----------------------------------------------------------------------------------|------|----------|------|-----------|------|
|                                                                                   |      | 5 класс  |      | 5 класс   |      |
|                                                                                   |      | Частота  | %    | Частота   | %    |
| 1.1 (извлечение средства задачи из текста)                                        | 0    | 11       | 0.28 | 4         | 0.1  |
|                                                                                   | 1    | 28       | 0.72 | 36        | 0.9  |
| 1.2 (использование информации, приведенной в тексте)                              | 0    | 16       | 0.41 | 13        | 0.32 |
|                                                                                   | 1    | 23       | 0.60 | 27        | 0.68 |
| 1.3 (соотнесение введенной модели и информации, извлекаемой из текста)            | 0    | 26       | 0.67 | 18        | 0.45 |
|                                                                                   | 1    | 11       | 0.28 | 14        | 0.35 |
|                                                                                   | 2    | 2        | 0.05 | 8         | 0.2  |
| 1.4 (понимание принципа построения модели и ее достройка)                         | 0    | 12       | 0.31 | 16        | 0.4  |
|                                                                                   | 1    | 27       | 0.69 | 24        | 0.6  |
| 1.5 (возможность использования модели для решения простейшей практической задачи) | 0    | 23       | 0.59 | 13        | 0.32 |
|                                                                                   | 1    | 8        | 0.21 | 19        | 0.48 |
|                                                                                   | 2    | 8        | 0.21 | 8         | 0.48 |
| 1.6 (понимание принципа использования модели)                                     | 0    | 32       | 0.82 | 11        | 0.28 |
|                                                                                   | 1    | 7        | 0.18 | 29        | 0.72 |
| 1.7 (соотнесение модели и условия задачи)                                         | 0    | 31       | 0.79 | 29        | 0.72 |
|                                                                                   | 1    | 8        | 0.21 | 11        | 0.28 |
| 1.8 (использование модели как средства решения практической задачи)               | 0    | 31       | 0.79 | 31        | 0.77 |
|                                                                                   | 1    | 8        | 0.21 | 8         | 0.2  |
|                                                                                   | 2    | 0        | 0    | 1         | 0.03 |
| 1.9 (решение задачи с опорой на модель)                                           | 0    | 36       | 0.92 | 32        | 0.8  |

|                                                                                                                   |   |    |      |    |      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----|------|----|------|
|                                                                                                                   | 1 | 3  | 0.08 | 8  | 0.2  |
| 1.10 (понимание оснований возможности практического использования естественнонаучных знаний в повседневной жизни) | 0 | 34 | 0.87 | 24 | 0.6  |
|                                                                                                                   | 1 | 5  | 0.12 | 16 | 0.4  |
| 2 (понимание взаимосвязи условий и результатов наблюдения природных явлений)                                      | 0 | 17 | 0.44 | 17 | 0.42 |
|                                                                                                                   | 1 | 22 | 0.56 | 23 | 0.58 |
| 3 (понимание принципов составления модельной схема рассматриваемого явления)                                      | 0 | 38 | 0.97 | 31 | 0.78 |
|                                                                                                                   | 1 | 0  | 0    | 5  | 0.12 |
|                                                                                                                   | 2 | 0  | 0    | 1  | 0.03 |
|                                                                                                                   | 3 | 1  | 0.03 | 3  | 0.07 |
| 4 (решение задачи на основе модельной схемы)                                                                      | 0 | 33 | 0.85 | 28 | 0.7  |
|                                                                                                                   | 1 | 2  | 0.05 | 4  | 0.1  |
|                                                                                                                   | 2 | 0  | 0    | 0  | 0    |
|                                                                                                                   | 3 | 4  | 0.1  | 8  | 0.2  |

Результаты показали, что с большинством заданий учащиеся школы №91 справились лучше пятиклассников из другой школы. Следует отметить, что при этом качество выполнения ими ряда заданий оказалось низким, что позволяет говорить о наличии определенных дефицитов в овладении ими метапредметными составляющими образовательных результатов.

Преодоление этих дефицитов было одной из задач построения и внедрения в рамках естественнонаучного обучения пятиклассников пропедевтического курса «Природоведение», где в основу организации коллективной учебно-исследовательской деятельности был положен процесс образования научных понятий как рефлексия их предметно-деятельностного содержания. Это направление разработки содержания и методического обеспечения пропедевтики естественнонаучного обучения на принципах культурно-исторического и деятельностного подходов разрабатывалось и апробировалось в ходе многолетних теоретических и экспериментальных исследований.

Подход к выбору содержания к построению предметов основной школы заставляет рассматривать их как закономерный этап развития стоящей перед учащимся учебной задачи, а выбор содержания и методов обучения – как организацию особого образовательного периода. Общую задачу данного этапа можно определить, как «выстраивание» общего способа и освоение средств изучения новой предметной области в специальном деятельностно-ориентированном учебном курсе «Природоведение (введение в естественнонаучные предметы)» [3].

Специфичным для такого курса является поддержка в нем возможности освоения учащимися деятельностного содержания естественнонаучных понятий и опосредующих их формирование знаково-символических представлений как ориентировочных в связи и в соответствии с постановкой развивающейся учебно-предметной задачи материального преобразования объектов природного (вещественного) мира. Развертываемый учебный материал призван раскрывать учащемуся предметные основания и деятельностный смысл новой области знания, как сферы его собственного познавательного продвижения и развития [1; 2].

Система новообразований в мышлении, проявляющихся как метапредметные компоненты усваиваемых естественнонаучных знаний, на наш взгляд, может и должна стать главной задачей психолого-педагогической разработки содержания учебных курсов для «переходного» периода от начальной школы к систематическим предметам основной и средней школы. Метапредметный результат, на достижение которого нацелены такие разработки, может быть определен, как формирование теоретико-продуктивного мышления, представляющее собой некоторый результат развития при переходе в основную школу теоретико-рефлексивного мышления, складывающегося в начальной школе как продукт учебной деятельности младшего школьника.

Формирование соответствующей данному периоду позиции ребенка, как субъекта учебной деятельности, можно связать, согласно нашей гипотезе, с одной стороны, с освоением исторически сложившейся линии развития целеполагания (целеобразования) в отношении природных объектов и действий с ними, и, с другой стороны, – с выполнением процедур опробования таких действий в специально организованной учебной среде, где задачи и способы их решения могут быть смоделированы в обобщенной форме, и рефлексии выполненных действий (естественнонаучных опытов) в особых «предпонятийных» словесно-знаковых конструкциях, опосредующих переход к понятийному представлению предметных знаний в дальнейших конкретных учебных предметах основной школы.

Обсуждая отличия такой постановки обучения от традиционной, укажем два существенных для нас момента, связанных с выбором предметного содержания курса и продвижения в нем учащихся:

- учебная задача опробования и присвоения способов и средств познавательного продвижения в предмете ставится в контексте «включения» ребенка в проблематику развития деятельного отношения человека к природе, целенаправленной преобразующей деятельности с природным материалом, а не знакомства с знаниями о протекании природных процессов и формами их современных научных объяснений;

- учебной задачей является именно опробование и освоение средств и способов действия в исторически развивающейся «естественнонаучной» ситуации приобретения «опытного знания», а не «изобретение» их в так или иначе организуемых попытках самостоятельного решения предметных задач, возникающих непосредственно перед учащимся в искусственно поставленной задаче.

Продуктом мыслительной (теоретико-познавательной) деятельности учащегося в этот период может стать собственный обобщенный способ ориентировки в развивающейся предметной задаче, выработанный на основе собственного продвижения в среде учебной реконструкции содержания. Он определяет возможность субъективной постановки собственной учебной задачи в смысле дальнейшего (в следующих классах) систематического изучения предмета.

Решаемую здесь задачу психолого-педагогического исследования, соответственно, можно определить как задачу обнаружения и введения в состав учебной среды средств поддержки метапредметных аспектов «предметного» обучения. В качестве таковых мы и рассматриваем способы и средства организации освоения учеником в обобщенном виде возможности (способности) самостоятельного продвижения в учебном (ориентировочном) содержании школьного предмета. Пропедевтический курс естественнонаучных дисциплин реализует логическую линию, которую можно представить следующим образом: от знакомства детей со специально реконструируемой общекультурной проблематикой использования природных объектов человеком, через опробование целей и средств предметно-преобразующей деятельности в условиях обнаружения известного «сопротивления» природных объектов и процессов в собственном модельном «опыте» – к

познанию строения и свойств природных объектов в их сущностных, не зависящих от человека связях и отношениях.

Основным содержанием учебной деятельности в разрабатываемом пропедевтическом курсе является анализ оснований новых для детей предметно-моделирующих действий и понятий в контексте их происхождения из практических задач, воспроизводящих в обобщенном и схематическом виде развитие целей и средств человеческой деятельности. Такой анализ предполагает деятельное «прослеживание» самими детьми культурно-исторических оснований появления и развития научных понятий, от архаичных до современных форм.

В реализации такого подхода особое значение приобретает возможность использования самими учащимися различных способов опосредствования собственной исследовательской деятельности: схем, терминов, моделей. На их основе вводятся и с ними затем – при систематическом рассмотрении предмета – соотносятся общепринятые, закрепившиеся в науке формы и средства представления знаний. Тем самым они выступают перед учащимися как закономерные продукты развития человеческого мышления.

Особенностью всех предметов естественнонаучного цикла является то, что при их изучении школьники встречаются с уже заданными средствами и формами модельной интерпретации явлений природы, которые прошли долгий исторический путь развития в рамках отдельных предметов. Общепринятый способ естественнонаучного моделирования является основой системы ориентиров решения задачи: от того, насколько учащиеся к этому готовы, зависит и успешность усвоения школьных предметов, относящихся к естественнонаучному циклу. Таким образом, умение обнаруживать в учебных текстах принципы и функции построенных в данной науке моделей и применять их для решения новых задачи выступает здесь на первый план. Оно служит основой формирования у учащихся системы необходимых для успешного усвоения предметов естественнонаучного цикла метапредметных компонентов усваиваемых знаний.

После завершения учебного года, в течение которого изучался пропедевтический курс природоведения, мы провели повторное обследование. Поскольку результаты первой работы и способы решения задач с детьми не обсуждались, мы сочли возможным использовать диагностическую методику «Луна» повторно, повторив аналогичную процедуру и с теми же пятиклассниками школы, в которой в течение учебного года изучались курсы биологии и географии традиционного содержания. При изучении предмета «природоведение» пятиклассники школы 91 не рассматривали на уроках никакие вопросы, так или иначе связанные со строением Солнечной системы, движением и видимыми фазами Луны.

В таблице 2 приведены данные сравнения выполнения методики учениками 5 класса в начале и конце учебного года.

Таблица 2. Результаты выполнения заданий методики «Луна»

| Номер | Балл | Школа №№         |      | Школа №91        |     | Школа №№    |     | Школа №91   |      |
|-------|------|------------------|------|------------------|-----|-------------|-----|-------------|------|
|       |      | 5 класс сентябрь |      | 5 класс сентябрь |     | 5 класс май |     | 5 класс май |      |
|       |      | Частота          | %    | Частота          | %   | Частота     | %   | Частота     | %    |
| 1.1   | 0    | 11               | 0.28 | 4                | 0.1 | 19          | 0.5 | 5           | 0.12 |
|       | 1    | 28               | 0.72 | 36               | 0.9 | 19          | 0.5 | 35          | 0.88 |

|      |   |    |      |    |      |    |      |    |      |
|------|---|----|------|----|------|----|------|----|------|
| 1.2  | 0 | 16 | 0.41 | 13 | 0.32 | 11 | 0.29 | 8  | 0.2  |
|      | 1 | 23 | 0.60 | 27 | 0.68 | 27 | 0.71 | 32 | 0.8  |
| 1.3  | 0 | 26 | 0.67 | 18 | 0.45 | 11 | 0.29 | 4  | 0.1  |
|      | 1 | 11 | 0.28 | 14 | 0.35 | 20 | 0.52 | 11 | 0.27 |
|      | 2 | 2  | 0.05 | 8  | 0.2  | 7  | 0.18 | 25 | 0.63 |
| 1.4  | 0 | 12 | 0.31 | 16 | 0.4  | 19 | 0.5  | 8  | 0.2  |
|      | 1 | 27 | 0.69 | 24 | 0.6  | 19 | 0.5  | 32 | 0.8  |
| 1.5  | 0 | 23 | 0.59 | 13 | 0.32 | 18 | 0.47 | 7  | 0.17 |
|      | 1 | 8  | 0.21 | 19 | 0.48 | 12 | 0.32 | 14 | 0.35 |
|      | 2 | 8  | 0.21 | 8  | 0.48 | 8  | 0.21 | 19 | 0.48 |
| 1.6  | 0 | 32 | 0.82 | 11 | 0.28 | 24 | 0.63 | 23 | 0.58 |
|      | 1 | 7  | 0.18 | 29 | 0.72 | 13 | 0.34 | 17 | 0.43 |
| 1.7  | 0 | 31 | 0.79 | 29 | 0.72 | 30 | 0.79 | 24 | 0.6  |
|      | 1 | 8  | 0.21 | 11 | 0.28 | 8  | 0.21 | 16 | 0.4  |
| 1.8  | 0 | 31 | 0.79 | 31 | 0.77 | 29 | 0.76 | 16 | 0.4  |
|      | 1 | 8  | 0.21 | 8  | 0.2  | 9  | 0.24 | 20 | 0.5  |
|      | 2 | 0  | 0    | 1  | 0.03 | 0  | 0    | 4  | 0.1  |
| 1.9  | 0 | 36 | 0.92 | 32 | 0.8  | 26 | 0.68 | 21 | 0.52 |
|      | 1 | 3  | 0.08 | 8  | 0.2  | 12 | 0.32 | 19 | 0.48 |
| 1.10 | 0 | 34 | 0.87 | 24 | 0.6  | 28 | 0.74 | 25 | 0.62 |
|      | 1 | 5  | 0.12 | 16 | 0.4  | 10 | 0.26 | 15 | 0.38 |
| 2    | 0 | 17 | 0.44 | 17 | 0.42 | 17 | 0.44 | 16 | 0.4  |
|      | 1 | 22 | 0.56 | 23 | 0.58 | 21 | 0.55 | 24 | 0.6  |
| 3    | 0 | 38 | 0.97 | 31 | 0.78 | 34 | 0.89 | 13 | 0.32 |
|      | 1 | 0  | 0    | 5  | 0.12 | 0  | 0    | 5  | 0.13 |
|      | 2 | 0  | 0    | 1  | 0.03 | 4  | 0.11 | 2  | 0.05 |
|      | 3 | 1  | 0.03 | 3  | 0.07 | 0  | 0    | 20 | 0.5  |
| 4    | 0 | 33 | 0.85 | 28 | 0.7  | 32 | 0.84 | 18 | 0.45 |
|      | 1 | 2  | 0.05 | 4  | 0.1  | 2  | 0.05 | 7  | 0.17 |
|      | 2 | 0  | 0    | 0  | 0    | 0  | 0    | 2  | 0.05 |
|      | 3 | 4  | 0.1  | 8  | 0.2  | 4  | 0.11 | 13 | 0.33 |

Существенным представляется тот факт, что пятиклассники, изучавшие деятельностно-ориентированный курс природоведения, не только показали более высокие результаты выполнения заданий методики, но и продемонстрировали значимый прогресс по сравнению со своими собственными результатами по выходе из начальной школы. Несмотря на повсеместное увеличение среднего балла, между показателями выполнения заданий методики учащимися обычной школы в начале и в конце 5 класса в целом не обнаружено достоверно значимых различий, в то время как эти различия в школе №91 оказались в большинстве случаев статистически достоверны. В таблице 3 приведены данные, показывающие отношение результатов, показанных испытуемыми в конце и начале 5 класса (рассчитывалось отношение большего балла к меньшему).

Таблица 3. Различия в выполнении заданий методики «Луна» учащимися в конце и начале 5 класса<sup>39</sup>.

|                              | 5 класс<br>сентябрь<br>школа №№ | 5 класс май<br>школа №№ | 5 класс сентябрь<br>91 школа |
|------------------------------|---------------------------------|-------------------------|------------------------------|
| 5 класс май<br>школа №№      | 1,3                             | -                       | 1,12                         |
| 5 класс сентябрь<br>91 школа | 1,54                            | 1,12                    | -                            |
| 5 класс май<br>91 школа      | 2,25                            | 1,64                    | 1,46                         |

Статистическая значимость различий между уровнем выполнения заданий методики «Луна» учащимися различных школ позволяет заключить, что изучение курса природоведения, основанного на принципах деятельностной пропедевтики естественнонаучного предмета оказывает существенное влияние на формирование метапредметных составляющих образовательного результата.

Анализ успешности решения учащимися отдельных заданий позволил детализировать оценку достигнутых метапредметных результатов по таким показателям, как:

- готовность ученика к осмысленному прочтению и интерпретации учебных текстов естественнонаучного содержания;
- адекватность использования предложенного знаково-символического (модельного) средства в организации собственного действия;
- уровень сформированности познавательной рефлексии.

Характеристики достигнутого результата представлены таблицей 4.

Таблица 4. Сравнение уровня метапредметного результата у пятиклассников, приступивших к изучению естествознания в основной школе.

|                  | Показатель 1 | Показатель 2 | Показатель 3 |
|------------------|--------------|--------------|--------------|
| 5 класс сентябрь | 0,41         | 0,18         | 0,12         |

<sup>39</sup>Темно-серым выделены различия, достоверные на уровне 0,01, светло-серым – на уровне 0,05.

|                              |      |      |      |
|------------------------------|------|------|------|
| 5 класс май                  | 0,61 | 0,25 | 0,19 |
| 5 класс 91 школа<br>сентябрь | 0,72 | 0,35 | 0,22 |
| 5 класс 91 школа май         | 0,74 | 0,55 | 0,38 |

Данные показывают, что лучше всего у пятиклассников представлена готовность к осмысленному прочтению и интерпретации учебных текстов естественнонаучного содержания. Однако в школе, реализующей традиционные подходы к изучению естественнонаучных дисциплин, исходный уровень такой готовности у пятиклассников довольно низкий – значение соответствующего показателя лишь немногим превышает 0,4. За время обучения в 5 классе этот показатель в значительной степени увеличивается (в конце 5 класса поднимается до 0,61), что связано, на наш взгляд, с достаточно интенсивной работой с текстами: чтение, конспектирование, пересказ учебников являются достаточно распространённой учебной работой в основной школе. Эта работа проводится в 5 классах как на уроках естественнонаучного цикла – биологии и географии, так и на уроках истории, обществоведения, литературы. В школе развивающего типа эта компетенция у выпускников начальной школы оказывается на более высоком уровне и лишь незначительно увеличивается за время обучения в 5 классе.

Что же касается адекватности использования предложенного модельного средства в организации собственного действия и уровня сформированности познавательной рефлексии, то их уровень очень низок. Особенно это касается познавательной рефлексии (понимаемая, по В. В. Давыдову, как возможность ориентироваться на основания собственных действий), которая в сколько-нибудь заметной степени появляется у учащихся лишь к концу 5 класса школы развивающего типа (значение показателя 0,38). Уровень же ее сформированности у учащихся обычной школы не достигает и 0,2. Это, на наш взгляд, в значительной степени связано с господством в обеих школах традиционной методики преподавания большинства предметов, и, следовательно, приобретения детьми знаний посредством проб и ошибок – возможность ориентироваться на теоретические, понятийные основания собственных действий в учебном процессе должным образом не поддерживается.

Отметим также и то, что обнаруженное увеличение степени качества указанных метапредметных образовательных результатов учащимися обычной школы не является статистически достоверным: это не позволяет с полной уверенностью говорить о влиянии школьного обучения на их формирование.

Подводя итоги нашего пилотного исследования условий формирования метапредметного образовательного результата средствами учебного предмета, можно сделать некоторые выводы о характере и возможностях построения обучения пятиклассников, нацеленном на его формирование. Так, например, можно подчеркнуть, что разработки оснований новых предметов (таких как деятельностно-ориентированного курса природоведения), а также принципы диагностики эффективности учебного продвижения в них могут и должны быть основаны в первую очередь на требованиях нового стандарта образования в отношении общепредметных и метапредметных составляющих образовательного результата, определяющих, в свою очередь, и успешность усвоения предметов естественнонаучного цикла. Соответственно, формирование указанных составляющих происходит более эффективно в образовательной среде школы развивающего типа, где большое внимание уделяется содержанию учебной деятельности.

Разработанная в комплексе с деятельностной поддержкой начального естествознания в основной школе методика позволяет определить дефициты

формирования общепредметных и метапредметных компетенций у выпускников начальной школы и пятиклассников, начавших изучение естественнонаучных предметов, сравнить и оценить произошедшие за год сдвиги качества их «стартовых» возможностей.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Высоцкая Е.В. (автор-составитель), Воронцов А.Б., Львовский В.А., Чудинова Е.В. / под ред. Высоцкой Е.В., Львовского В.А., Хребтовой С.Б., Янишевской М.А. Природоведение. М., 2012. Ч.1. С. 60.
2. Высоцкая Е.В. (автор-составитель), Воронцов А.Б., Львовский В.А., Чудинова Е.В. /под ред. Высоцкой Е.В., Львовского В.А., Хребтовой С.Б., Янишевской М.А. Природоведение. М., 2012. Ч.2. С. 60.
3. Высоцкая Е.В., Янишевская М.А. Формирование понятий в пропедевтическом курсе природоведения //От истоков к современности: 130 лет организации Психологического общества при Московском университете: сборник материалов юбилейной конференции / отв. ред. Д.Б.Богоявленская. М.: Когито-центр, 2015. С. 213-215.
4. Громыко Ю. В. Мыследеятельность: курс лекций: в 3 книгах. М.: Пушкинский институт, 2005.
5. Гуружапов В.А. К проблеме оценки метапредметной компетентности испытуемых // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru) / ISSN: 2074-5885 / E-mail: [psyedu@mgppu.ru](mailto:psyedu@mgppu.ru).
6. Диагностика учебной успешности в начальной школе; под ред. П.Г.Нежнова, И.Д.Фрумина, Б.И.Хасана, Б.Д.Элькониной. М.: Ин-т «Развивающее Образование», 2009. 101с.
7. Зак А. З. Формирование познавательных метапредметных компетенций у младших подростков. СПб.: «Грани», 2015. 256 с.
8. Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы / под ред. И.М.Улановской. М.: ГБОУ ВПО «МГППУ», 2015. 169 с.
9. Мониторинг метапредметных результатов в основной школе: сб. науч. и метод. Материалов;/под общ.ред. В.Р.Имаева. Ч 3. Пермь: РИНО ПГНУ, 2014.
10. Технология оценки образовательной среды школы / под ред. В.В.Рубцова, И.М.Улановской. М.: Обнинск: ИГ – СОЦИН, 2010. 256 с.
11. HutmacherWalo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzezland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a //Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.

### THE POSSIBILITY OF FORMATION OF METASUBJECT COMPONENTS OF NATURAL-SCIENCE EDUCATIONAL RESULT AT FIFTH-GRADERS BY MEANS OF THE SCHOOL SUBJECT

© 2016

*E. V. Vysotskaya*, PhD., leading researcher  
*FSBSI “Psychological institute of the Russian Academy of Education”,*  
*Moscow (Russia), h [vysotskaya@mail.ru](mailto:vysotskaya@mail.ru)*  
*M. A. Yanishevskaya*, PhD., senior research associate  
*FSBSI “Psychological institute of the Russian Academy of Education”,*  
*Moscow (Russia), y\_maria@mail.ru*

**Abstract.** The authors consider metasubject components of educational result as the key indicators of school education efficiency in the framework of the problem of students’ readiness and opportunity to study natural-science disciplines at secondary school. The authors list

metasubject results that are most important for the successful study of natural sciences. They describe the technique of diagnostic inspection of the "starting" metasubject indicators and present the results of its implementation by Moscow fifth-graders. It is shown that the level of relevant components of the learning activity is rather low at the end of primary school. The authors consider if it is possible to compensate those deficiencies by means of a propaedeutic natural history course that is developed on the cultural-historical (activity-related) basis. The theoretical psychological and pedagogical principles of the course are described. The authors present and analyze the results of the solution of the tasks by those fifth-graders who studied natural history and their peers who studied the traditional primary natural science course. These results confirm that it is advisable to support the formation of metasubject indicators that reflect the quality of studying primary natural science course by means of the school subject.

**Keywords:** metasubject educational results; learning; diagnostics; natural science; fifth-graders; educational activity; propaedeutic course; activity approach; theoretical thinking; developing educational environment.

УДК 37.01

## ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕОРИИ ОБЩЕНИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО<sup>40</sup>

© 2016

*Ж.М. Глозман, доктор психологических наук, профессор,  
Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова,  
Москва (Россия). [Glozman@mail.ru](mailto:Glozman@mail.ru)*

*Н.Л. Карпова, доктор психологических наук, профессор,  
ФГБНУ «Психологический институт РАО»,  
Москва (Россия), [nlkarpova@mail.ru](mailto:nlkarpova@mail.ru)*

*Д.Н. Чебурашкин – Антипов, экономический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова,  
Москва (Россия), [juneority@mail.ru](mailto:juneority@mail.ru)*

*М.Н. Куприянчук, Научно-исследовательский Центр детской нейропсихологии имени А.Р.  
Лурия, Москва (Россия), [masavo@yandex.ru](mailto:masavo@yandex.ru)*

**Аннотация.** Общение является условием реализации потенциальных возможностей и развития всей психической сферы человека, оно есть способ и условие социального развития личности и ее эффективного функционирования. Недостаточное развитие активности в общении отрицательно сказывается на процессе жизнедеятельности человека и, в частности, влияет на такие показатели, как адаптация к социальной среде, работоспособность и надежность человека как субъекта деятельности, успешность в обучении. Невозможность самостоятельного разрешения противоречия между операциональной и мотивационной сторонами деятельности приводит к остановке в росте личности и нарушению всей системы ее межличностных отношений и общения в целом. Для разрешения этих противоречий, как правило, недостаточно благоприятного изменения жизненных обстоятельств, но необходимо специальное психотерапевтическое воздействие по коррекции неадекватных способов психологической защиты.

Мы предположили, что неадекватные способы психологической защиты при нарушениях или несформированности навыков коммуникации могут быть связаны с дефектами образа вербальной коммуникации. Расширение возможностей и навыков коммуникации в ходе групповой социореадаптации больных с заиканием и детей с

---

<sup>40</sup> Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант № 15-06-10626

трудностями обучения, связанными с несформированностью коммуникативных умений, благоприятно сказывается и на характеристиках образа вербальной коммуникации. Для подтверждения этой гипотезы были применены методы проективного рисунка и комплексного нейропсихологического обследования. Экспериментальные данные проанализированы на основе концепций Л.С. Выготского о мотивации деятельности и сверхкомпенсации дефекта.

**Ключевые слова:** общение; патология общения; мотивация к общению; возможности общения; образ вербальной коммуникации; проективный рисунок; социореабилитация.

«Невозможно исследовать развитие и функционирование человеческого общества, развитие и функционирование человеческой личности (не говоря уже о взаимоотношениях личности и общества), не обращаясь к понятию общение, не интерпретируя это понятие тем или иным образом и не анализируя его конкретных форм и функций в тех или иных социальных и исторических условиях» [9, с. 11].

Общение является условием реализации потенциальных возможностей и развития всей психической сферы человека, оно есть способ и условие социального развития личности и ее эффективного функционирования [1; 4; 5; 10; 13]. Это было доказано, в частности, в многочисленных исследованиях синдрома госпитализма у детей, воспитывающихся в домах ребенка: отсутствие полноценного общения приводило к отставанию как когнитивного, так и речевого развития этих детей.

Предметом деятельности общения является Другой человек, а ее продуктом – оценка и самооценка, познание и самопознание [12]. Недостаточное развитие активности в общении отрицательно сказывается на процессе жизнедеятельности человека и, в частности, влияет на такие показатели, как адаптация к социальной среде, работоспособность и надежность человека как субъекта деятельности, успешность в обучении [11; 5]. Вместе с тем, как показал Л.С. Выготский, «...всякий дефект не ограничивается изолированным выпадением функции, но влечет за собой радикальную перестройку всей личности» [2, с. 43]. И это в первую очередь касается дефектов коммуникации, как органической (афазия), так и функциональной (логоневроз) и социальной (несформированность коммуникативных навыков) природы [7; 5].

Жизненный мир человека можно представить в виде эллипса, имеющего два фокуса: «Я» и «Другой», предполагающие не только различие, но и их потенциальное взаимодействие [5]. Такая структура возникает на определенном этапе онтогенетического развития самосознания, когда человек осознает себя существующим для другого, сознание своей единичности перерастает в сознание своей особенности, и формируется образ «Я», вплетающийся в мотивационно-потребностную сферу и осуществляющий тем самым регуляторную функцию. Причем это происходит не путем интроспекции, а через других, в процессе общения» [8].

Общение удовлетворяет особую потребность человека в контакте с другими людьми, возникшую в процессе общественно-исторического развития людей. Высшей формой духовно развивающего межличностного общения является *диалог* – естественная среда развития личности, одна из основополагающих форм проявления человеческой индивидуальности. «Следовательно, как форма общения, диалог может быть не только средством достижения тех или иных целей (воспитательных, образовательных и т.д.), решения задач (научных, творческих и проч.), но представляет собой самостоятельную ценность человеческой жизни» [7, с. 14].

Нарушения или несформированность общения приводят к искажению бицентрической структуры и к существенным дефектам личности человека. Взаимосвязь

изменений личности и общения проявляется особенно ярко в феномене «порочного круга» при нарушениях речи, когда патологическая личностная реакция в виде «страха речи» препятствует актуализации даже имеющихся у больного с афазией или логоневрозом возможностей общения, а невозможность общения еще более усиливает «страх речи» и другие неврозоподобные изменения личности. И, наоборот, восстановление возможностей вербального и невербального общения способствует положительной личностной динамике, что отражается и на поведенческом уровне (уменьшается «страх речи», увеличивается общая и вербальная активность больного), и в сфере межличностной перцепции и межличностных отношений с окружающими.

Невозможность самостоятельного разрешения противоречия между операциональной и мотивационной сторонами деятельности приводит к остановке в росте личности и к нарушению всей системы ее межличностных отношений и общения в целом. Для разрешения этих противоречий, как правило, недостаточно благоприятного изменения жизненных обстоятельств, но необходимо специальное психотерапевтическое воздействие по коррекции неадекватных способов психологической защиты и выработке продуктивных способов разрешения противоречий между операциональной и мотивационной сторонами общения. Оптимальная организация общения создает условия для мобилизации созидательной активности психики личности, роста ее самосознания, социально-психологической реабилитации личности.

Мы *предположили*, что неадекватные способы психологической защиты при нарушениях или несформированности навыков коммуникации могут быть связаны с дефектами *образа вербальной коммуникации*, а расширение возможностей и навыков коммуникации в процессе групповой социореабилитации благоприятно сказывается и на характеристиках образа вербальной коммуникации.

**Методы исследования:** Для проверки этой гипотезы были применены до и после курса социореабилитации: 1) Комплексный метод проективного рисунка: а) испытуемому предлагалось нарисовать на листе бумаги 2 круга, один из которых означал «Я», а другой «Моя речь». Затем испытуемого просили прокомментировать свой рисунок. Оценивались взаимная величина кругов, их взаимоположение (пересечение, разделение или один внутри другого), а также позитивный или негативный эмоциональный фон комментариев к рисунку; б) испытуемому предлагалось сделать свободный рисунок на тему «Я и моя речь» и дать его описание. Оценивались также и рисунок, и эмоциональный фон комментариев. 2) Все испытуемые проходили нейропсихологическое обследование когнитивных, речевых и нейродинамических функций с использованием Луриевских методов с количественной (балловой) оценкой степени выраженности дефектов [3].

**Испытуемые.** В эксперименте участвовали 3 группы испытуемых:

1. Группа заикающихся: 12 человек в возрасте от 7 до 35 лет (3 женского пола и 9 мужского, что соответствует гендерному распределению заикания в целом по популяции). Степень речевых и личностных расстройств оценивалась в баллах экспертным методом. В группе было выявлено 4 человека (33%) с высокой степенью речевых расстройств (балл 2,5-3), 3 человека (25%) с лёгкой выраженностью речевых расстройств (балл 1), у остальных 5 человек была средняя степень речевых дефектов (балл 1,5-2). По степени личностных проблем, связанных с речевым общением, у 8 человек из 12 (67%) были сильные личностные нарушения (балл 3), у одного – легкие расстройства (балл 1) и у трёх – средняя степень личностных нарушений (балл 1,5-2).

2. Группа детей с трудностями обучения и поведения в школе из-за несформированности коммуникативных навыков: 10 человек в возрасте от 6 до 10 лет (6 девочек и 4 мальчика). Родители отмечали у 6 детей признаки застенчивости, замкнутости

среди сверстников; этим детям трудно было попросить помощь, вместе играть, разговаривать на интересные темы, предлагать свои идеи. Другие четверо детей, по отзывам родителей, хотели общаться, активно участвовали в жизни товарищей, но при этом у них наблюдалось нетерпение к неудачам, проигрышу, непонимание эмоциональных проявлений у сверстников, нарушение правил игры.

3. Контрольная группа из 10 здоровых испытуемых, уравненных по возрасту с первой экспериментальной группой.

Стоит отметить, что, хотя в обеих экспериментальных группах не было левшей, у большинства испытуемых была выявлена кросс-латеральность: сочетание правшества по руке с доминирующим левым глазом, ухом или ногой, чего не наблюдалось в контрольной группе.

#### **Результаты исследования.**

*Анализ проективных рисунков* показал, что 70% испытуемых без речевых нарушений (контрольная группа) поместили на рисунке круг «речь» внутри круга «Я» или пересекающимся с ним, т.е. речь воспринимается ими как неотъемлемая часть «Я». Большая часть комментариев к рисунку по оценкам экспертов были эмоционально положительные. Только 2 испытуемых из группы заикающихся поместили круг «речь» внутри круга «Я», а из группы с несформированностью коммуникативных навыков ни один не дал такого рисунка. Как правило, круг «речь» был намного больше круга «Я» с соответствующим комментарием: *«Я состою из речи, которая в 2 раза больше чем я»*. И только 13% комментариев к рисункам в обеих экспериментальных группах были эмоционально положительными.

Особо отметим, что отражением речевых трудностей во внутреннем образе вербальной коммуникации у пациентов с заиканием был и феномен внесения в рисунок точек и черточек между кругами, обозначающих препятствия и перерывы в общении, что подтверждалось комментариями к рисунку: *«Когда я вылечусь, у меня не будет перерывов»*. И в этом, и в свободном рисунке было много обведений и штриховок, отражающих повышенную тревожность испытуемых. В свободном рисунке один из заикающихся изобразил речь в виде реки, а себя маленьким корабликом, на пути которого реку преграждают большие валуны. Один из пациентов второй группы изобразил речь в виде нотного стана, прокомментировав: *«Когда сильно сержусь, не хочу говорить, звуками обозначаю»*. В этой группе также проявлялась в рисунках недостаточность функции контроля и внимания в форме отклонений от темы задания.

Обнаружена значимая корреляция степени заикания/личностных проблем с суммарным баллом нейропсихологического обследования и с балловой оценкой речевых дефектов. Степень личностных проблем (по экспертной оценке) значимо коррелирует с балловой оценкой за праксис, память, гнозис и интеллект при нейропсихологическом обследовании\*.

#### **Динамика результатов после реабилитации.**

Все испытуемые с заиканием проходили в течение полугода курс семейной групповой логопсихотерапии, состоящий из четырех основных этапов: пропедевтический, сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии для «снятия заикания», активная групповая семейная логопсихотерапия и контрольно-поддерживающая логопсихотерапия [7]. После окончания курса проводилась повторная экспертная оценка речевых и личностных проблем и повторное нейропсихологическое обследование, которое выявило выраженное улучшение всех показателей. Результаты представлены в Таблице 1.

**Таблица 1. Динамика речевых и личностных проблем у заикавшихся после курса семейной групповой логопсихотерапии**

| <b>Показатели степени нарушений</b>                  | <b>До реабилитации</b> | <b>После реабилитации</b> |
|------------------------------------------------------|------------------------|---------------------------|
| Без речевых проблем (балл 0)                         | 0                      | 33                        |
| С легкими речевыми расстройствами (балл 0.5 -1)      | 25                     | 50                        |
| Со средней степенью речевых расстройств (балл 1.5-2) | 42                     | 17                        |
| С высокой степенью речевых расстройств (балл 2.5 -3) | 33                     | 0                         |
| Без личностных проблем в речевом общении(балл 0)     | 0                      | 0                         |
| С легкими личностными проблемами (балл 0.5 -1)       | 25                     | 83                        |
| Со средней степенью личностных проблем (балл 1.5-2)  | 8                      | 17                        |
| С высокой степенью личностных проблем (балл 2.5 -3)  | 67                     | 0                         |

Эти данные коррелировали с уменьшением баллов когнитивных и речевых расстройств при повторном нейропсихологическом обследовании – результат представлены в Таблице 2.

\* В данном исследовании участвовали студенты МГППУ О. Воробьева и К. Крепская.

**Таблица 2. Результаты нейропсихологического обследования заикавшихся до и после курса семейной групповой логопсихотерапии**

| <b>Штрафной балл</b>      | <b>До реабилитации</b> | <b>После реабилитации</b> |
|---------------------------|------------------------|---------------------------|
| <b>Суммарный</b>          | 1.39                   | 0.9                       |
| <b>За речевые функции</b> | 0.33                   | 0.16                      |
| <b>За нейродинамику</b>   | 0.8                    | 0.4                       |

Испытуемые с трудностями обучения и поведения в школе из-за несформированности коммуникативных навыков проходили в течение полугода курс групповой психотерапии, направленный на развитие коммуникативных навыков. Применялись методы игровой терапии, психодрамы, арт-терапии. Игры, задания в группе были направлены на знакомство с человеческими эмоциями, их проявлениями, на узнавание и проживание различных эмоций. Дети учились рассказывать о своих переживаниях, событиях, мыслях, сотрудничать друг с другом, «примерять» новую, ранее незнакомую роль, например, роль мощного медведя или черной пантеры для повышено застенчивого ребенка или роль мамы и вожака для гиперактивного и эмоционально нестабильного ребенка.

Статистический анализ данных с помощью непараметрического критерия знаковых рангов Вилкоксона для зависимых выборок показал неслучайный характер сдвига балльной оценки за речь после проведения терапии в сторону уменьшения на уровне значимости  $p < 0,01$  ( $T_{\text{эмп}} = 5 < T_{\text{кр}} = 7$ ,  $n = 11$ ). Аналогично неслучаен характер снижения суммарного балла по трем показателям (нейродинамика, память, речь) на уровне значимости  $p < 0,05$  ( $T_{\text{эмп}} = 12 < T_{\text{кр}} = 13$ ,  $n = 11$ ).

*Анализ проективных рисунков* показал, что после курса групповой психотерапии в обеих экспериментальных группах наблюдается позитивная динамика в эмоциональном восприятии речи: на большинстве рисунков круги выровнялись по размеру, появилось осознание их общности, пересечения, имеются признаки более адекватного понимания соотношения речи и личности (речь стала «моей», а не речью-понятием). Хотя процентное соотношение позитивных, негативных и нейтральных комментариев изменилось незначительно, наблюдалось резкое уменьшение отрицательной вербальной продукции при описании рисунка. Отчётливо редуцировали проявления тревожности и эмоциональной лабильности в рисунках: штриховки, зачеркивания, сильные колебания в силе нажима карандаша. Во второй экспериментальной группе повышение уверенности в себе проявлялось в том, что больше половины детей стали изображать себя в центре листа, довольно крупного размера, в устойчивой позе и анфас.

Таким образом, выявлено, что улучшение возможностей коммуникации отражается не только на внешнем (речевом) уровне, но и на уровне сознания и внутренней репрезентации речевой деятельности.

**Обсуждение результатов.** Решая проблему нарушенного речевого общения через организацию интенсивного многопланового речевого общения, мы опираемся на теорию Л.С. Выготского о сверхкомпенсации как высшей степени возмещения физических, психических и личностных недостатков человека. Это «парадоксальный органический процесс, превращающий болезнь в сверхздоровье, слабость в силу, отравление в иммунитет ... прививку сверхздоровья через болезнь, поднятие на высшую ступень через преодоление опасности» [2, с. 34-35].

Одним из механизмов формирования мотивационной включенности в процессе социореадаптации является *механизм воплощения цели в идеальном образе*. В семейной групповой логопсихотерапии были выделены три основных функции идеального образа: а) образ как регулятор состояния; б) образ как «инициатор» развития; в) образ как фактор создания у пациентов и их родственников общего «смыслового поля». Гармонизация образа речи во взаимодействии с «Я» образом испытуемых с нарушениями коммуникации становится у них основой речевого и коммуникативного успеха.

**И в заключение:** как подчеркивают все исследователи творчества Л.С. Выготского, ни один из выдающихся психологов мира не смог обогатить психологическую науку столь значительно и разносторонне как он, проживший всего 37 лет. Труды Л.С. Выготского до сегодняшних дней сохраняют огромный эвристический потенциал для развития теоретических концепций личности и мотивации.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Национальное образование, 2016. 368 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 томах. М.: Педагогика, 1983. Т.5. С.34-39.
3. Глозман Ж.М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. М.: Смысл, 2012. 265 с.
4. Глозман Ж.М. Общение / Большая Российская Энциклопедия, т. 23. М.: Изд-во «Большая Российская Энциклопедия», 2013. С. 556-557.
5. Глозман Ж.М. Общение и здоровье личности. М.: Академия, 2002. 208 с.
6. Карпова Н.Л. Организация мотивационной включенности заикающихся и их близких в процесс социореабилитации // Вопросы психологии. 1964. № 6. С. 42-45.
7. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии. М.: МПСИ-Флинта, 1997. 160 с.

8. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. М.: Издательство политической литературы, 1984. 335 с.
9. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1997. 365 с.
10. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М. - Воронеж, 1997. 384 с.
11. Максимова Р.А. Возрастные особенности в развитии коммуникативных качеств / Личность в системе общественных отношений. М., 1983. С. 46 -47.
12. Рузская А.Г., Елагина М.Г., Залыгина И.А. Речевое развитие детей до семи лет в общении со взрослыми / Общение и развитие психики. М., 1986. С. 61-72.
13. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6-20.

## HEURISTIC POTENTIAL OF VYGOTSKY'S COMMUNICATION THEORY

© 2016

**J.M. Glozman**, Doctor in psychology, Professor,  
*Psychology Department, Lomonosov Moscow State University,*  
*Moscow (Russia), [Glozman@mail.ru](mailto:Glozman@mail.ru)*

**N.L. Karpova**, Doctor in psychology, Professor,  
*FSBSI "Psychological institute of the Russian Academy of Education",*  
*Moscow (Russia), [nlkarpova@mail.ru](mailto:nlkarpova@mail.ru)*

**D.N. Cheburashkin-Antipov**, Economy Department, Lomonosov Moscow State University,  
*Moscow (Russia), [juneority@mail.ru](mailto:juneority@mail.ru)*

**M.N. Kupriyanchuk**, Luria Research Center of Developmental Neuropsychology,  
*Moscow (Russia), [masavo@yandex.ru](mailto:masavo@yandex.ru)*

**Abstract.** Communication is a condition for realization of person's potential and for development of the whole mental sphere; it is a condition and a means of personality's social development and efficient functioning. Underdeveloped communication activity has negative consequences for person's life, namely, for one's adaptation to social micro-environment, for the professional efficiency and stability, and for the educational success. The unsolved contradiction between operational and motivational aspects of communication causes stagnation in personality development and disturbance of the whole system of interpersonal relations and communications. It is usually not enough to change the life conditions in order to overcome these contradictions; what is often needed is a special psychotherapeutic intervention that is to correct inadequate types of psychological defense.

We supposed that the inadequate types of psychological defense characteristic for stuttering patients or for those people whose communication abilities were disturbed or underdeveloped could be related to deficient internal representation of verbal communication. The development of communication means and skills through group psychotherapy and social rehabilitation also had a positive impact on the representation of verbal communication. In order to prove this hypothesis we used the methods of projective drawings and of integrated neuropsychological assessment. The experimental data were analyzed in the framework of L.S. Vygotsky's theory of motivational inclusion for overcompensation.

**Keywords:** communication; communication disorders; motivation for communication; communication means; representation of verbal communication; projective drawing; social rehabilitation.

©2016

О.У.Гогитсаева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова»,  
Владикавказ (Россия), [gogitsaeva@yandex.ru](mailto:gogitsaeva@yandex.ru)

Д.В.Гиголаева, студентка 2 курса психолого-педагогического факультета  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова»,  
Владикавказ (Россия).

**Аннотация.** Личность не только развивающаяся в социальной среде система, но и элемент социальной системы, который развивается в той или иной социальной среде. Поэтому личностные свойства индивида можно понять лишь при изучении его жизни в обществе. Развитие личности вынужденных мигрантов продолжается, но в новой социальной среде, на новом месте жительства. Развитие свойств личности в ситуации вынужденной смены места жительства во многом зависит от качественного своеобразия новой социальной среды. Социальная среда может предоставлять возможность выбрать деятельность, направить активность в то или иное русло, дает ресурс для общения. Столкновение с препятствиями в профессиональной, трудовой деятельности, сложности в решении экономических вопросов, замкнутый круг материальных, жилищных и других проблем, трудности с регистрацией и получением гражданства отрицательно сказываются на полноценном развитии личности мигранта в новых условиях жизни. Человек, испытывающий беспомощность, чувствующий свою незначимость для нового общества, социальной среды, становится беззащитным, психологически уязвимым. В этой связи возникает необходимость в социальном управлении самим процессом вхождения вынужденных мигрантов в новую среду в общегосударственном масштабе, направленном на сохранение, укрепление и развитие человеческого потенциала, на полноценное психическое и личностное развитие после переезда.

**Ключевые слова:** развитие личности; социальная среда; вынужденные мигранты; общественные отношения; смысл жизни.

Сегодня нет необходимости доказывать, что в ситуации глобальных изменений в мире наиболее значимыми выступают изменения самого человека. Они обусловлены реальными преобразованиями условий его жизнедеятельности, проявляясь в разной степени, в разных плоскостях, но глобально и многохарактерно.

Психология личности – это наиболее изучаемый, но наименее изученный центр человеческой сущности. Издавна, начиная с первых попыток определить, узнать, распознать другого человека практически всегда, под невидимой завесой, объектом пристального внимания для исследователя была и остается личность.

Исследования психологов последних десятилетий сфокусировались на изучении, во-первых, личностных качеств и свойств, во-вторых, структуры личности, построении типологии личности. В XX столетии в зарубежной и отечественной психологии было разработано множество теорий личности: психодинамическая теория личности З. Фрейда, индивидуальная теория личности А. Адлера, поведенческая теория личности Б. Скиннера,

А. Бандуры и Дж. Роттера, концепция личности Г. Айзенка, когнитивная теория личности Дж. Келли, динамическая концепция К. Левина, персонология Г. Мюррея, гуманистическая теория личности (клиническая – К. Роджерс, мотивационная – А. Маслоу, персоналистическая концепция личности – Г. Олпорт) и др. [8].

В отечественной психологии выделим следующие, наиболее известные теории личности: деятельностная теория личности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.), динамическая функциональная структура личности К.К. Платонова, историко-эволюционный деятельностный подход к изучению развития личности (А.Г. Асмолов), концепция развивающейся личности (А.В. Петровский), интегративная теория личности (В.И. Вернадский, Н.В. Маслова, И.Н. Шванева) и др. В этих моделях показаны структурные компоненты личности, процессуально-иерархические подструктуры, а также черты и суперчерты личности. Следует отметить, что единый подход к признанию унитарного понятия о личности, выделению универсальных черт личности, как и всеобщей структуры личности, пока еще у психологов не выработался. На сегодняшний день, с учетом современных данных о психологии личности, особо актуальным становится построение интегральной модели личности вынужденных мигрантов, раскрывающей процесс реорганизации их личностной системы на новом месте жительства после прерванной переездом линии развития личности, а также разработки структуры личности мигрантов и возможных изменений ее структурных компонентов [1; 9]. Заметим, что интегральная модель личности мигранта в свою очередь должна опираться на более общую, разработанную модель личности в целом. Здесь важно сосредоточиться на основополагающие психологические аспекты, связанные с особенностями личности мигрантов после прерванной линии развития личностной системы. На этом этапе научно-теоретического исследования модель личности мигрантов с ее структурой является общим теоретико-практическим эскизом, которая требует дальнейшей кропотливой доработки. Тем не менее, эта модель уже сейчас позволяет достаточно четко отграничить представления о личности в общих теоретических рассуждениях, общепризнанных для людей, живущих в обычных условиях жизни, от представлений о личности мигрантов в ситуации вынужденной смены места жительства. Она дает возможность решить вопрос о психологических средствах сопровождения и методах ее изучения при регулируемых и нерегулируемых условиях вхождения в жизнь после переезда.

Развитие личности во многом зависит от социальной среды. Рассматривая личность как сложное динамическое структурно-системное образование, большинство исследователей подчеркивают доминирующую, смыслообразующую роль общества, социального окружения (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, Л.И. Божович, А.Г. Коваль, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др.). Обращаясь к работам Выготского 1924-26 гг., можно заметить, что автор с самого начала стремился найти интегральный подход к проблеме человека, делая акцент на взаимодействии биологических и социальных основ его существования. Однако при этом ведущим представляется, прежде всего, социальный компонент. Социальная среда, по выражению автора, стоит между миром и человеком, и человек как личность не контактирует с миром непосредственно, а только через социальную среду [4; 5]. При этом «мир» в понимании Выготского подразумевает не только мир окружающих человека объектов, но и собственные биологические основы существования человека.

Личность не только развивающаяся в социальной среде система, но и элемент социальной системы, который развивается в той или иной социальной среде. Поэтому личностные свойства индивида можно понять лишь при изучении его жизни в обществе (Ломов Б.Ф., 2000). Развитие личности вынужденных мигрантов продолжается, но в новой социальной среде, на новом месте жительства. Здесь необходимо обратить внимание на

то, что мигранты находятся в своеобразном социальном «переходе» от прежней среды в настоящее и будущее социально-психологическое пространство. В связи с этим у них формируются новые отличительные особенности в личностной системе после прерванной переездом линии развития. Социальная линия развития выступает как центральная, интегрирующая другие линии развития человека. Становление личности вынужденных мигрантов на новом месте жительства – это особая форма проявления социального развития. Среда как фактор развития – понятие сложное и многогранное. Она может рассматриваться в широком смысле (макросреды) и узком, связанном с непосредственным окружением (микросреды). Регулировать законы о вынужденном переселении, обстоятельства жизни, профессиональное продвижение вынужденных мигрантов в новой среде и многое другое, становится приоритетным направлением в современных социально-исторических условиях. Данные вопросы достаточно остро встают перед принимающими мигрантов государствами. Таким образом, развитие свойств личности в ситуации вынужденной смены места жительства во многом зависит от качественного своеобразия новой социальной среды. Чтобы понять основания, на которых формируются те или иные свойства личности в новой социальной среде, нужно рассмотреть жизнь вынужденного переселенца на новом месте, ее движение в системе новых общественных отношений, а также учитывать сложившиеся личностные особенности на старом месте жительства. Изменения выражаются, прежде всего в том, в какие общности, в силу каких объективных причин включается или может включиться в процессе адаптации мигрант. В конечном счете, его личностные свойства формируются и развиваются в зависимости от его принадлежности к определенной социальной группе и от специфики включения в социальную структуру определенного государства. Государство оказывает влияние на развитие личности вынужденных мигрантов и выступает как мера социальной адаптации. Деятельность вынужденного переселенца всегда находится в центре формирования тех личностных качеств, которые будут востребованы в новом для него обществе. В данном случае мы не хотим представить личность мигранта как пассивный продукт социального воздействия. Нам хочется подчеркнуть приоритет социального фактора для психического и личностного развития мигранта. Социальная среда может предоставлять возможность выбрать деятельность, направить активность в то или иное русло, дает ресурс для общения и т.п. Столкновение с препятствиями в профессиональной, трудовой деятельности, сложности в решении экономических вопросов, замкнутый круг материальных, жилищных и других проблем, трудности с регистрацией и получением гражданства и т.д. отрицательно сказываются на полноценном развитии личности мигранта в новых условиях жизни. Человек, испытывающий беспомощность, чувствующий свою незначимость для нового общества, социальной среды, становится беззащитным, психологически уязвимым, испытывает многие «психологические болезни», которые истощают его резервы и забирают много сил. В связи с этим возникает необходимость в социальном управлении самим процессом вхождения вынужденных мигрантов в новую среду в общегосударственном масштабе, направленном на сохранение, укрепление и развитие человеческого потенциала, на полноценное психическое и личностное развитие после переезда.

Мировой опыт свидетельствует о том, что вдали от Родины, в другой стране мигрантов ожидают большие трудности и лишения. Что из привычного для него социального окружения теряет после переезда мигрант, которое оказывает влияние на полноценное развитие его личности?

Включенность индивида в те или иные общности определяет содержание и характер выполняемых им деятельностей, круг и способы общения с другими людьми, т.е. особенности его социального бытия, его образ жизни. Под образом жизни понимают «совокупность типичных для данного общества, социальной группы или индивида видов

жизнедеятельности, которые берутся в единстве с условиями жизни данной общности или индивида». В связи с переездом у вынужденных мигрантов формируется специфический для мигрантов образ жизни. Вынужденный мигрант находится на пересечении двух осей в одной системе координат: он идет от оси социального времени жизни на новом месте жительства и оси личностного пространства, которое тесно связано со старым местом жительства. Важная ось образа жизни мигранта это социальное пространство, предметная действительность, в которой существуют мигранты на данном жизненном интервале при различных «институтах социализации» (семья, школа, трудовой коллектив), в больших и малых социальных группах. Они приобщаются к совместной с мигрантами и местными жителями деятельности, формируют новый опыт, который связан с новыми условиями жизни. Вынужденный переселенец, привыкший к определенному полю значений до переезда, стоит перед выработкой, соотносением и активным использованием в процессе жизнедеятельности новых или старых схем действий в форме социальных ролей, понятий, ритуалов. Социальное пространство, социальное поле значений изначально кажутся естественными, приросшими к натуральным свойствам объектов природы. Их люди замечают чаще всего тогда, когда оказываются в рамках совершенно другой культуры, другого образа жизни (Асмолов А.Г., 2002). Именно в этой ситуации открываются различия в образе мира людей разных культур. Если различия разрывают поле предыдущих значений, то личность испытывает кризис, чувство одиночества, теряет смысл жизни. У человека ломается важная ось образа жизни. В дальнейшем сложившийся после переезда образ жизни либо содействует развитию личности вынужденных мигрантов на новом месте, либо сдерживает развитие и уродует его. Мотивы личности, стремления, жизненные цели и т.д. во многом становятся зависимыми от того, каково объективное отношение вынужденных мигрантов к производству, какими гражданскими правами они обладают, как включаются мигранты в жизнь в новом обществе, проявляется ли значимость вынужденных мигрантов на новом месте жительства и т.д. [6]. Таким образом, вне государства, вне общества рассматривать развитие личности вынужденных мигрантов, ее образа жизни не представляется возможным.

Со временем культурно обусловленные черты мигрантов изменяются и сформировавшиеся новые начинают определять настоящее и будущее. Как показывают психологические исследования, данный процесс затягивается на 6–10 лет после переезда (Лебедева Н.М., Стефаненко Т.Г.), успешность которого зависит от личностных, возрастных и половых особенностей людей и от социальных условий адаптации. Изменения в качествах личности мигрантов также наблюдаются, но этот процесс ломки проходит сложно для большинства мигрантов. Стрессы, депрессия, различные негативные психические состояния сопутствуют в процессе изменения личностных качеств людей. Для тех, кто в данном процессе проявляет наибольшую ригидность, наибольшее постоянство по отношению к климатогеографическим, природным, территориальным и другим условиям жизни до переезда, становится характерной так называемая «возвратная миграция», т.е. эти люди склонны возвращаться на прежнее место жительства. Вполне обосновано, что в большинстве случаев жизнь воспринимается ими как проигрыш после переезда.

Нельзя однозначно согласиться с мнением о нормальном развитии личности при длительном отрицательном воздействии социальных условий, вызывающих запредельные формы психического напряжения. Как найти границы сохранения психологического, личностного и физического здоровья людей в сложных условиях жизни? Какими должны быть противоречия, чтобы они оставались двигателем активности и развития?

Наиболее важной здесь является задача сохранить человеческое в человеке. Поведение человека регулируют несколько потребностей. В.А. Иванников выделяет не менее трех, образующих определенную целостность (Иванников В.А., 2010). Учитывая

выделенные в психологии классы потребностей (потребности на уровне организма, класс природного и социального субъекта, потребности социальные, уровень нравственного субъекта), в отношении поведения людей говорят о наличии вертикали потребностей, то есть проявлении разного класса потребностей в одном поступке [7]. Например, в структуре потребностей вынужденных мигрантов могут проявиться, наряду с потребностями на уровне организма, такие потребности, как принятие обществом, потребность в социальном статусе, в социальных гарантиях для детей, социальной безопасности и др., относящиеся к потребностям социального субъекта. В этот же ряд можно включить потребности в личной безопасности, поиска смысла жизни, потребности в самовыражении, относящиеся к уровню нравственного субъекта. Эти потребности начинают актуализироваться, консолидироваться в единый жесткий круг, образуя со временем определенную целостность и становясь источником активности личности вынужденных мигрантов. Так как за потребностями стоят те или иные отношения (к миру, обществу, людям), стратегия удовлетворения ряда жизненно необходимых потребностей с первого этапа переезда необходима. Развитие потребностей в личностно-смысловой перестройке вынужденных мигрантов, обеспечивающих полноценную жизнь на новом месте жительства, становится важной задачей в плане укрепления личности. Изучая психологию переживаний и поведения людей в ситуации вынужденной миграции, отечественные психологи С.Д.Гуриева, В.К. Калименко, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова и др. пришли к выводу о том, что, с одной стороны, от мигранта требуются усилия, находящиеся на границе адаптивных возможностей или превосходящие его человеческие резервы, а с другой – именно высокая интенсивность опасности, тревог, волнений в некоторых условиях определяет возникновение ярко выраженного стремления справиться с возникшими трудностями. Препятствия мобилизуют внутренние резервы, укрепляют личность, формируют и развивают многие индивидуально-психологические особенности (характер, волю, способности, направленность личности). По рассматриваемой научной позиции достаточно трудно предоставить статистические данные о процентном соотношении укрепившихся и сломленных переездом личностей. Но в одном проявляется уверенность: вынужденному мигранту необходимо уметь преодолевать препятствия, он должен почувствовать поддержку со стороны государства и местных жителей. Хочется обратиться к высказыванию В.М. Бехтерева и связать его с личностью мигранта: «так как личность вносит в общую сокровищницу человеческой культуры плоды своего самобытного развития, то вполне понятно, что сообщества и народы должны создавать условия для принятия и развития деятельностных, с сильным жизненным смыслом личностей, которые будут обогащать российское государство, экономику, культуру большим количеством предметов своего труда и лучшим их качеством» (Бехтерев В.М., 2000). Не может быть в выигрыше государство, в котором человек оказывается без защиты в водовороте неразрешимых противоречий [3]. Проблема превращения человека из объекта общественного развития в субъект этого процесса в последние годы выдвигается в центр многих исследований (Ананьев Б.Г., Брушлинский А.В., Рубинштейн С.Л., Узнадзе Д.Н. и др.). Однако при всем многообразии подходов большинство из них, как показано в исследованиях Л.И. Анцыферовой, основывается на двух методологических предпосылках, а именно: на принципе стремления человека к равновесию и принципе стремления к напряжению (Анцыферова Л.И., 1978, 2000). В отношении вынужденных мигрантов можно сказать, что у них проявляется стремление к поиску и установлению равновесия, нарушенного вследствие переезда, более того, стремление к равновесию, которым они не обладали уже у себя на Родине, ведь в этом и была причина переезда. Данное стремление связано с созданием новой или старой, но не реализованной ранее, смысложизненной программы. Возникающее в жизни мигранта напряжение способствует появлению потребностей в продуктивной реорганизации

личностной системы после переезда. Принципы стремления к равновесию и напряжению являются важными элементами в единой цепи. Их наличие и взаимодействие способствуют развитию личности. Например, стремление восстановить нарушенное вследствие переезда равновесие порождает активность личности. Получение желаемого результата, удовлетворение потребностей снимают напряжение. Интересным для нашего исследования является позиция В. Франкла в отношении движущей силы психического развития личности. Его точка зрения связывает активность личности с поиском смысла жизни (1990, 2009). Для вынужденных мигрантов основным источником и движущей силой развития является поиск смысла жизни на новом месте жительства. Удовлетворение данной потребности ведет к гармоничному, продуктивному развитию личности. Возникающие трудности, непреодолимые препятствия разрушают стержень личности, приводят к прекращению или замедлению развития, могут способствовать утрате смысла жизни, асоциальному развитию вынужденных мигрантов с уходом в алкоголизм, наркоманию и т.п. Таким образом, общими чертами в понимании движущих сил развития личности вынужденных мигрантов являются следующие:

1) постулирование существования некоего важного «первоисточника» развития личности мигранта после переезда: поиска смысла жизни на новом месте жительства;

2) постулирование положения о подчиненности активности субъекта некоторой конечной предустановленной до переезда цели;

3) усилия, находящиеся на границе адаптивных возможностей или превосходящие его человеческие резервы, отрицательно сказываются на психическом и личностном развитии мигрантов;

4) в структуре потребностей вынужденных мигрантов наряду с потребностями на уровне организма проявляются потребности в личной безопасности, поиске смысла жизни и др., т.е. поведение регулируют несколько потребностей;

5) удовлетворение потребностей разного порядка способствует развитию личности.

Как было сказано выше, психическое и личностное развитие мигрантов тесно связано с поиском смысла жизни после переезда, его укреплением. Продуктивное вхождение мигрантов в новое жизненное пространство связано с личностно-смысловым развитием, под которым мы понимаем прирост того постмиграционного «пласта» сознания, в котором находятся смысложизненные мотивы, как профессиональные так и личные, стремления, желания, ценности, взгляды и другие проявления личностно-смысловой сферы личности, которые связаны с новым местом жительства. Поэтому укрепление смысла жизни устойчиво проявляется в личностно-смысловых образованиях мигрантов в постмиграционный период. Проблема смысла жизни в последние годы представляет большой интерес для ученых многих направлений. В трудах психологов именно смысл оказывается той инстанцией, которая подчиняет все другие жизненные проявления личности и управляет ими (Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Леонтьев Д.А., Чудновский В.Э., Ядов В.А. и др.). Появляясь в юношеском возрасте, смысл жизни как особое психологическое образование обуславливает сознательные представления личности о будущем, становится источником активности, обеспечивает удовлетворенность жизнью, степень эффективности деятельности людей. Потеря смысла жизни связана со слабостью и уязвимостью перед неблагоприятными жизненными ситуациями, способными молниеносно вывести человека из душевного и физического равновесия. Потеря смысла жизни связана с разочарованием, апатией и равнодушием, на основе чего формируется стойкая депрессия с отягчающими последствиями [10; 11]. Именно с этим связана необходимость организации и проведения психологической работы с мигрантами. Говоря о реабилитации, гармоничном развитии, сохранении человека как личности, индивида и индивидуальности, психологи в первую очередь обращаются к смысловым образованиям, восстановлению смысла жизни.

Поэтому психологическое сопровождение мигрантов в первую очередь связано с обращением к психологии смысла, личностно-смысловому развитию после переезда. В ходе изучения проблем вынужденных мигрантов нами выявлены следующие негативные особенности личностно-смыслового развития вынужденных мигрантов в постмиграционный период:

1. В беседах с мигрантами и немигрантами чаще всего подчеркивается отличие вынужденных мигрантов от других людей, отнесение их к категории «чужой», «пришлый». Удивительно, что и сам мигрант начинает таким же образом ощущать себя. Он даже противопоставляет себя тому человеку, каким он был до переезда, чувствует себя потерявшим допереездную личностно-смысловую программу.

2. Проявляется ориентировка на восприятие мигранта, как человека с потерями, лишениями. То, что у них кроме лишений и потерь есть сохранный фонд, потенциальные возможности, зоны успешности, компетентности, на которые необходимо опираться при личностно-смысловом развитии, этому внимание не уделяется.

3. Преобладает в образе мигранта представления о развитии, скорее всего, отрицательных личностных черт, чем положительных качеств, что накладывает отпечаток на личностно-смысловом развитии мигрантов.

В этом направлении проведенный анализ научно-теоретической литературы по данной теме позволяет остановиться на значимых для нашего исследования аспектах позитивного личностно-смыслового развития вынужденных мигрантов [2]:

- развитие личности тесно связано с развитием смысла жизни;
- смысл жизни меняется и развивается не только в детском, но и в зрелом возрасте;
- смысл жизни может быть потерян, утрачен после переезда, данная потеря оказывает влияние на психическое и личностное развитие мигрантов;
- смыслами как единицами сознания можно опосредованно управлять, включая мигранта в поток значимых деятельностей в сензитивный для постмиграционного личностного развития период;
- значимая деятельность может быть «открыта» в специально организуемой личностно образовательной деятельности в неформальном процессе;
- смысл жизни после переезда приобретает новые качественные характеристики, новую личностно-смысловую направленность;
- реорганизация личностной системы связана с личностно-смысловым развитием в неформальном образовательном процессе;
- оперативное, своевременное личностно-смысловое развитие после переезда даст психологический, экономический эффект как для самого мигранта, так и для принимающего его общества;
- личностно-смысловое развитие связано с включением в социально-активную деятельность, восстановлением временной перспективы; формированием умений самостоятельно разрабатывать способы управления собой в ситуации вынужденной миграции; овладением знаниями о миграции и психологических особенностях постмиграционного процесса.

В.Э. Чудновский утверждает, что смысл жизни как бы растет вместе с человеком, изменяется с изменением внешних условий, развивается и совершенствуется. В процессе развивающих мероприятий человек может пройти от одного уровня к следующему, каждый из которых может демонстрировать развитие, изменение смысла жизни под влиянием специально организованной деятельности [11]. Например, у В.Э. Чудновского может осуществляться переход от «ситуативного» и «приземленного» к «возвышенному» (Чудновский В.Э., 1995, 2006). Последний уровень смысла жизни связан с достижением вершин в профессиональной деятельности, направлен на творческую самореализацию, желание найти и осуществить единственный смысл жизни, посвятить себя делу, несмотря

на перенесенную болезнь и травму. Как известно, личность предстает как особая регуляторная система, обеспечивающая подчинение жизнедеятельности субъекта устойчивой иерархизированной структуре его отношений с миром в противовес внешним стимулам и сиюминутным импульсам (Леонтьев Д.А., 1997). Регуляция действий осуществляется на основе смысла жизни. Смысл определяется всем жизненным миром субъекта и является основой способа его существования. Степень развитости смысловой регуляции выступает мерой личностной зрелости (Леонтьев Д.А., 1999). Чем выше степень личностной зрелости, тем в большей степени мы можем говорить о смысловой регуляции. И далее, обеспечить личностное развитие возможно только на основе учета и активизации смысловой программы [9]. Если учесть, что большое значение для личностного и психического развития в процессе вынужденного переезда приобретает начальный этап, то можно предположить, что именно в этот период необходимо организовать и проводить психологическую работу с данным контингентом. Он является благоприятным для включения вынужденных мигрантов в особого рода деятельности, которые развивают и укрепляют смысловую структуру личности и делают ее дееспособной для осуществления различного рода психологических работ, направленных на достижение целей переезда.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А. Г. Какстроить мигранта в общество: кризис утраты смысла существования // Психологи о мигрантах и миграции в России: информационно-аналитический бюллетень. 2001. № 2. С. 12-20.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. М.: Академия, 2002. 416 с.
3. Бехтерев В. М. Личность и условия ее развития и здоровья / В. М. Бехтерев // Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. Л. В. Куликов. СПб.: Питер, 2000. С. 146-161.
4. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. С. 62-84.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. 480 с.
6. Гогицаева О.У. Исследование ценностных ориентаций личности: ретроспективный аспект // Актуальные проблемы психолого-педагогического образования. Материалы международной научно-практической конференции. 2011. С. 70-77.
7. Иванников В. А. Основы психологии. Курс лекций / В. А. Иванников. СПб.: Питер, 2010. 336 с.
8. Кочисов В.К., Гогицаева О.У., Кочисов Ч.В., Кочисов С.В. Теории личности в современной психологии //В мире научных открытий. 2015. № 11-1. С. 594-603.
9. Лебедева Н. М. Социальная психология этнических миграций / РАН. Ин- т этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 1993. 195 с.
10. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 486 с.
11. Чудновский В. Э. Становление личности и проблемы смысла жизни: избранные труды. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2006. 766 с.

## PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF MIGRANTS

©2016

**O.U. Gogitsaeva**, PhD., Assistant Professor of psychology and pedagogy  
*North Ossetian State University named after K.L. Hetagurova,*  
*Vladikavkaz (Russia), [gogitsaeva@yandex.ru](mailto:gogitsaeva@yandex.ru)*

**D. V. Gigolaeva**, 2nd year student of psycho-pedagogical faculty  
*North Ossetian State University named after K.L. Hetagurova,*  
*Vladikavkaz (Russia)*

**Abstract.** Personality is a system that not only develops in social environment, but is also an element of the social system that develops in a particular social environment. Therefore, personal characteristics of the individual can be understood only if scholars study his/her life in society. The personality of the forced migrants continues to develop, but in a new social environment, in a new place of residence. The development of personality traits in a situation when the place of residence is changed forcibly depends largely on the qualitative originality of a new social environment. The social environment can provide the opportunity to choose activities, to direct activity in a particular direction, it gives the resources for communication. Encountering obstacles in work and profession sphere, economic difficulties, the vicious circle of material, housing and other problems, difficulties with registration and acquisition of citizenship affect adversely the development of migrant's personality under new life conditions. The person who feels helpless and insignificant in the new society, in the new social environment becomes psychologically vulnerable. Therefore it is necessary for the society to control the process of inclusion of the forced migrants in the new environment all over the country in order to preserve, strengthen and develop the person's potential and to ensure mental and personality development after immigration.

**Keywords:** personality development; social environment; forced migrants; social relations; the meaning of life.

УДК 159.9.07 159.96

### О НЕКОТОРЫХ ОГРАНИЧЕНИЯХ В ПОНИМАНИИ ТЕОРИИ Л.С. ВYGOTСКОГО: ВКЛАД ИССЛЕДОВАНИЙ ИЗМЕНЕННЫХ СОСТОЯНИЙ СОЗНАНИЯ

©2016

**О.В. Гордеева**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая психология»  
факультета психологии

*ФГБОУ ВПО «Московский Государственный университет имени М.В. Ломоносова»,  
Москва (Россия), [olagordeeva@mail.ru](mailto:olagordeeva@mail.ru)*

**Аннотация.** Существует традиция с позиций культурно-исторической психологии представлять психику достаточно пластичной и легко преобразуемой, трудности и ограничения такой трансформации обычно остаются за пределами исследования. Эмпирические исследования показывают сопротивление психики "окультуриванию", например, невозможность полного управления такими высшими психическими функциями как опосредованное запоминание или произвольное внимание (и, соответственно, их стопроцентной эффективности). Другие подтверждения мы получаем в области изучения культурно-исторически обусловленных измененных состояний сознания. Попытки регулировать временные границы сна могут приводить к его

расстройству. Исследования гипнопедического сна, который направленно формируется на основе стадий 1 и 2 ФМС обычного сна (нейрофизиологически они трансформируются – появляется альфа-ритм) для реализации новых (перцептивной и мнестической) функций, выявили условия, при которых гипнопедия не причиняет вред человеку, и показали, что их несоблюдение нарушает сон и ухудшает самочувствие. Наличие определенных условий безопасности гипнопедии означает ограниченность возможного вмешательства человека в функционирование сна и его трансформацию. Мы предполагаем, что эти ограничения связаны с тем, что реализация новых, т.е. дополнительных, функций интерферирует с выполнением уже имеющихся функций. Исследования в области измененных состояний сознания позволяют расширить понимание теории Л.С.Выготского, избегая ограниченного понимания его теории, связанного с принятием описанной Выготским возможности социальной трансформации психики (в данном случае – состояния сознания) за действительность, за полную трансформируемость.

**Ключевые слова:** измененные состояния сознания; культурно-историческая концепция; высшие психические функции; сон; гипнопедия; психологические функции сна.

В течение долгого времени в отечественной психологии существовала традиция с позиций культурно-исторической психологии представлять психику достаточно пластичной и легко преобразуемой, трудности этого преобразования, связанные с сопротивлением психики «окультуриванию», оставались за пределами исследования. В связи с этим возникло некоторое ограничение в понимании теории Л.С.Выготского, а именно принятие описанной им возможности социальной трансформации психики за действительность, т.е. ее полную трансформируемость. Кроме того, эта ограниченная трактовка Выготского снимает вопрос о границах и степенях пластичности психики.

Эмпирические исследования предоставляют достаточно данных о сопротивлении психики «окультуриванию».

Во-первых, проведение методики «Пиктограмма» (особенно на больших выборках) показывает, что опосредование не дает полного запоминания (подобное наблюдается лишь в единичных случаях), хотя продуктивность такого запоминания действительно растет по сравнению с непосредственным запоминанием того же количества аналогичных слов и выражений. Таким образом, даже взрослый человек не может полностью управлять своей мнестической функцией. Не может он полностью управлять и функцией внимания (при реализации соответствующих задач участвует и непроизвольное внимание, что становится очевидно в ситуациях утомления, когда приходится компенсировать его выпадение).

Мы привыкли считать высшие психические функции (ВПФ) сформированными у взрослого человека. На самом деле, сформирован лишь принцип их построения и – в большой степени – арсенал психотехнических средств. Конкретная функция выстраивается заново «здесь-и-теперь» применительно к конкретному материалу (осмысления, обработки, запоминания и др.). Часто такое «выстраивание» происходит «с нуля», т.е. человек сам должен подбирать средства из имеющегося запаса или создавать новые.

Во-вторых, соответствующие подтверждения даны исследованиями в отечественной психологии телесности, в которой идеи Л.С.Выготского были распространены на телесные функции и их превращение из натуральных в «высшие». В частности, сон рассматривался как телесная функция, которая культурно-исторически детерминирована (т.е. превращена в "высшую") (Е.И.Расказова, А.Ш.Тхостов [12]), будучи функцией социальной по происхождению, опосредствованной по способам регуляции, произвольной (по крайней мере, частично: в нашей культуре в область задач

регуляции сна входит контроль над временем его наступления/окончания). Среди способов регуляции сна были выделены непосредственные (это – попытки управлять сном с помощью сознательного усилия) и косвенные, подразумевающие привлечение внешних средств (снотворное, будильник, кофе, режим, слушание музыки перед сном и др.) [12, с. 49-53]. Мы бы (по традиции) разделили эти средства на внешние (указаны выше) и внутренние (они предполагают использование таких психических процессов как воображение, внимание, мышление, эмоциональная саморегуляция).

Е.И.Рассказова и А.Ш.Тхостов показали, что сон лишь частично регулируется произвольно: следуя требованиям культуры, человек пытается контролировать свой сон, и попытки такого контроля могут вести к появлению специфических – культурно-обусловленных – нарушений сна, таких как инсомния [12, с. 257] (специфические расстройства появляются и при попытках человека управлять другими телесными функциями – пищевой, сексуальной).

В-третьих, эмпирические подтверждения трудности культурного преобразования психики мы получаем в области изучения измененных состояний сознания.

В то время как Выготский разрабатывал свои идеи о механизмах культурно-исторической детерминации психики применительно к психическим функциям (в основном, когнитивным), мы считаем, что можно применить эти идеи и к психическим состояниям, в частности к измененным состояниям сознания (ИСС). Мы предположили существование культурно-исторически обусловленных форм ИСС (их можно назвать «высшие»), которые представляют собой определенные способы, системы организации душевной жизни, при этом культура обуславливает характеристики, способы индукции, содержание и функции данных ИСС [см. 6]. Эти системы человек выстраивает – при наличии или отсутствии в обществе соответствующих фиксированных «моделей» ИСС – явных или имплицитных представлений об этих состояниях (если в обществе «готовые» модели отсутствуют, человек выстраивает собственные) и необходимых для их индукции техник – для достижения различных целей. Основой («материалом»), преобразуемой в эти культурные формы, выступают «натуральные» ИСС, представляющие собой нецеленаправленные, случайные изменения состояния сознания, которые наступают в результате дезорганизации обычного состояния и характеризуются хаосом, отсутствием структуры психической жизни.

Данные культурно-исторически обусловленные ИСС социальны по происхождению, опосредованы культурными знаками, произвольно регулируются: так, человек может регулировать содержание (эмоциональное и когнитивное) переживаемого в ИСС, задавать функции данного состояния, усиливать одни и ослаблять другие (нежелательные) характеристики состояния, в которое он входит, контролировать время входа и выхода, применять существующие способы индукции или создавать свои (например, в европейской культуре человек вырабатывает собственные способы вхождения в состояние сна или вдохновения) [6].

Если в психологии телесности сон рассматривается как телесная функция, то мы считаем, что его следует изучать как ИСС, поскольку в состоянии сна реализуется целый ряд не только физиологических и биохимических, но и психологических функций. Включение сна в контекст психологии ИСС позволяет расширить содержание проблемы его регуляции – включить в нее вопросы не только управления временными границами сна, но и его содержанием, функциями и т.д.

Ранее на материале этнографических исследований мы показали, что сон является «высшим» ИСС, обнаружив, в частности, различия психологических функций сна в разных культурах [6]. Это означает, что на основе «натурального» сна могут формироваться такие виды социально и культурно обусловленного сна как обычный сон современного человека (где возможна регуляция его временных границ), осознанный сон

(регуляция качественных характеристик сна), «сон на заказ» (регуляция содержания сна) и др. То, что любой сон представляет собой результат приспособления вида к биологическим условиям существования, высказывается сомнологами в течение последних 30-ти лет, при этом они признают, что мы никогда не узнаем, что представляет собой «естественный» сон из-за его чрезвычайной пластичности и трансформируемости.

Можно ли регулировать функции сна, например, сформировать способность воспринимать и запоминать предъявляемую во время сна информацию? И не будет ли нарушен сон при вмешательстве в процессы реализуемых им функций? Ведь как показали Е.И.Рассказова и А.Ш.Тхостов на материале инсомнии, при попытках регулировать границы времени сна, не попытки остаются безуспешными, а нарушается сам сон [12].

«Гипнопедией» называется метод обучения, предполагающий восприятие и закрепление в памяти человека информации во время ночного сна. Проверка результатов научения обычно проводится на следующее утро по пробуждении. Существуют два вида гипнопедии: гипнопедия как предъявление новой информации (с материалом, который надо запомнить, человек впервые знакомится во сне) и гипнопедия как доучивание (во сне закрепляется предъявленная ранее информация). Второй вид гипнопедии получил значительно более широкое распространение, особенно в обучении иностранным языкам, где она сочетается с обычными методами, дополняя их: с материалом учащийся сначала знакомится на занятиях днем, критически его осмысливая, лишь затем этот материал предъявляется во время ночного сна. Таким образом, гипнопедия этого вида служит целям механического запоминания.

Было установлено, что наиболее эффективным периодом для гипнопедического воздействия являются стадии 1 (стадия дремоты) и 2 (т.н. сон средней глубины) фазы медленноволнового сна (ФМС) [8 с. 103]. Поэтому в большинстве отечественных исследований сообщения предъявлялись в первые 30-60 мин после засыпания и в последние 30 мин перед пробуждением [2; 7]. Чтобы подача информации приходилась именно на эти стадии, перед началом обучения у испытуемого вырабатывают условный рефлекс засыпания-пробуждения на определенное время, а затем – на время и на гипнопедическую запись. Также было показано (впервые – А.М. Свядошем в 1936 г.), что запоминание происходит лишь при наличии соответствующей установки на восприятие информации во сне [2; 10; 11; 14]. Другими условиями успешности гипнопедии являются отсутствие у обучающихся нарушений сна, наличие высокой мотивации, психического здоровья и заранее сформированной способности засыпать и просыпаться в определенное время или по заданному сигналу [14, с.78].

Отечественными авторами была многократно подтверждена эффективность обоих видов гипнопедии, что выражалось и в сокращении времени обучения, и в более прочном усвоении материала (продуктивность обучения в сочетании с гипнопедией, как правило, превышает в 2-3 раза обычные методы обучения иностранным языкам и телеграфной азбуке) [2, с. 53, 57-58, 64-65; 7, с. 44-45; 9, с. 145; 11, с. 51; 15, с. 123].

Наш анализ отечественных и зарубежных исследований (последний пик интереса к гипнопедии пришелся на 50-60-е годы XX века) показывает, что, по сути, у обучающихся формируется новый вид сна – особая разновидность стадий 1 и 2 ФМС – гипнопедический сон. Об этом свидетельствуют следующие факты:

1) Человек настолько привыкает учиться во сне, что иногда не может заснуть в иных условиях, т.е. без подачи соответствующей информации, и наоборот, иногда засыпает днем – при включении записи, которая подавалась ночью [7].

2) С течением времени растет продуктивность гипнопедического обучения, т.е. способность усваивать информацию во сне развивается: если первые занятия начинаются с нескольких языковых единиц, т.е. слов и выражений (превышение допустимого объема не только неэффективно, но и приводит к ухудшению самочувствия и головным болям на

следующий день), то к концу курса учащиеся могут усваивать до 30-50 единиц [2, с.55; 7, с.36].

3) Ж.Женевэ обнаружил феномен, впоследствии названный его именем (в отечественной психологии он был описан многими авторами [7, с.48, с.63; 10, с.96; 15, с.122]): в начале гипнопедического обучения появляются специфические сновидения (хорошо сохраняющиеся в памяти после пробуждения), которые связаны по содержанию с вводимой информацией (например, изучающему китайский язык могут сниться улицы Пекина, знакомые, которые разговаривают по-китайски, его учитель китайского и др.). Случаи появления данного феномена носят единичный характер, при этом самочувствие учащегося не ухудшается. В.Н.Куликов предположил, что данные сновидения выполняют определенную функцию, дополняя и улучшая процесс запоминания воспринятого во сне [12, с.96]. Возможно, появление феномена Женевэ свидетельствует о начале перестройки обычного сна в гипнопедический, помогая осуществиться этой перестройке.

4) О постепенном формировании умения и готовности человека воспринимать и запоминать информацию во сне говорит и то, что по мере упражнения он все меньше нуждается в таких внешних средствах как осуществляемое экспериментатором внушение соответствующей установки на восприятие и запоминание [11, с.58].

5) Этот новый вид сна имеет специфические нейрофизиологические основания: установлено, что предъявление информации (вербального эмоционально нейтрального материала) спящему на стадиях 1 и 2 ФМС вызывает активацию альфа-ритма, при этом человек не просыпается [8, с.103]. Критериями пробуждения наряду с данными ЭЭГ обычно выступали 1) подаваемые испытуемыми ночью сигналы о пробуждении (нажатие на кнопку), 2) их самоотчеты о сне утром, 3) внешнее наблюдение за сном испытуемых, 4) физиологические показатели – ЭКГ, пневмограмма, артикулограмма, КГР и др. Активация альфа-ритма была проинтерпретирована как свидетельство того, что во время гипнопедического воздействия в коре мозга происходит когнитивная обработка воспринимаемого во время сна.

В 60-е – 70-е годы мнения советских и западных ученых о возможности гипнопедии разошлись: первые утверждали, что обучение во сне возможно и достаточно продуктивно, вторые – что научение во сне отсутствует [17, с. 1069; 18]. Это расхождение объясняется тем, что в западных исследованиях появление альфа-активности во время гипнопедического воздействия интерпретировалось как показатель пробуждения испытуемого, а также обычно отсутствовали такие необходимые для эффективной гипнопедии условия как 1) установка на восприятие во время сна [16, с.649], 2) предъявление материала именно на стадиях 1 и 2 ФМС, 3) внутренняя мотивация: в западных исследованиях она была внешней (денежное вознаграждение), побуждая испытуемых лишь к участию в эксперименте, в то время как в советской психологии испытуемые действительно желали чему-то научиться (например, сократить время и усилия при изучении английского).

Таким образом, гипнопедический сон – это особый, направленно формируемый вид сна (отличающийся как от гипнотического, так и от обычного сна), во время которого человек способен воспринимать и запоминать предъявляемую информацию. Гипнопедический сон можно определить как «высшее» ИСС вследствие его 1) социального происхождения, 2) произвольности (он формируется не стихийно, а произвольно и направленно), 3) опосредованности предварительно созданной установкой на восприятие и сохранение информации, т.е. здесь роль психологического средства выполняет вербализованная установка или сознательное (вербализованное) намерение (о выполнении речью функции планирования и организации деятельности – см. [5]). Согласно Л.С.Выготскому, развитие ВПФ идет от использования внешних средств в плане внешнего действия к формированию и использованию средств внутренних. Здесь можно

проследить аналогию: при формировании гипнопедического сна из вербального (в плане громкой речи) сообщения экспериментатора о необходимости и возможности запоминать во сне образуется соответствующая внутренняя установка испытуемого.

Однако на материале гипнопедии ясно видно, что сон «сопротивляется» трансформациям.

Во-первых, при изучении проблемы безопасности гипнопедии (а именно – вопроса о влиянии этого метода на нервную систему и организм в целом, на развитие утомления) были выявлены условия, при которых гипнопедия не причиняет вред человеку [2; 7; 9; 14; 16], и показано, как их несоблюдение нарушает сон и ухудшает самочувствие [1].

Во-вторых, как уже говорилось, трансформациям поддаются лишь стадии 1 и 2 ФМС. Почему другие фазы и стадии сна (т.е. дельта-сон и БДГ-сон) не превращаются в сон гипнопедический?

Гипнопедический сон формируется для выполнения перцептивной и мнестической функций (видимо, новых для данного состояния). Обычный сон человека выполняет определенные психологические функции, такие как переработка информации, психологическая защита, совладание с проблемой, ее решение и др. [3; 4; 13]. Можно предположить, что невозможность восприятия и запоминания в периоды дельта-сна и парадоксального сна обусловлена возможной интерференцией новых функций с характерными для данных периодов, а выполнение гипнопедических функций именно на стадиях 1 и 2 ФМС (их характеристика – см. [3, с. 19-20]) оказывается возможным, потому что в обычном сне они не выполняют особо значимых функций. Косвенным подтверждением этому является следующее: 1) у т.н. короткоспящих (1-3 часа в сутки) основное время сна занимают БДГ-сон (хотя он длится как обычно, но возникает вскоре после засыпания, а не после ФМС) и дельта-сон (занимает более половины времени всего сна вместо обычных 20%) [3, с. 35]. 2) После длительной (200 час. и более) полной депривации сна во время восстановительного сна в картине сна преобладают дельта-сон и – в меньшей степени – БДГ-сон, при кратковременной (до 4-х суток) депривации увеличивается в первую ночь восстановительного сна представленность дельта-сна, а БДГ-сон начинает возрастать на вторую ночь (поэтому можно предположить их большую значимость по сравнению со стадиями 1 и 2 ФМС) [3, с.143-144]. При частичной депривации сна уменьшение общего времени сна происходит за счет стадии 2 (при этом представленность дельта-сна не меняется или даже возрастает, а БДГ-сон сокращается незначительно) [3, с.144]. Конечно, для окончательного решения этого вопроса необходимы сравнительные исследования психологических функций разных стадий и фаз.

Мы предполагаем, что если гипнопедия интерферирует с какими-либо функциями сна, то ее безвредность снижается. Вопрос об условиях безопасности гипнопедии для психики и организма может быть переформулирован как проблема границ возможного вмешательства в функционирование сна и такой его трансформации, чтобы реализация новых функций не мешала уже имеющимся.

В гипнопедическом сне к новым функциям – восприятию и сохранению информации – может добавляться ее анализ и осмысление: такое происходит при предъявлении новой информации и/или осмысленных текстов. Большинство отечественных исследователей считали, что гипнопедию следует применять лишь для механического заучивания и/или закрепления в памяти уже осмысленного материала (чтобы такая новая сложная функция как анализ не нарушала выполнение других) [2; 7, с. 47; 8; 10, с.96; 11, с.3], хотя подтверждающие это сравнительные исследования не были проведены.

Таким образом, очевидна формируемость гипнопедического сна по 1) функциям (появление новых), 2) временным границам (выработка соответствующих условных рефлексов засыпания и пробуждения в ответ на определенное время и подачу

информации), 3) особым нейрофизиологическим основам (появление альфа-ритма). Интересно, что в этом случае мы имеем дело с формированием «высшего» ИСС не из «натурального», а из другого «высшего», т.е. одно состояние, сформированное под влиянием культуры, – наш обычный сон – превращается в другое, отдельные стадии которого начинают выполнять определенные, ранее отсутствовавшие функции. Выготский описал, как из «натуральной» функции развивается «культурная», но вне его внимания остался процесс трансформации одной культурной функции в другую, например, при смене психологических орудий.

На наш взгляд, говоря о ВПФ, Выготский описывал не действительную функцию, реализующуюся в данный момент, а ее идеальную модель, т.е. способ трансформации натуральной функции в высшую и идеальный результат этой трансформации. Таким образом, им было задано направление социо-, онто- и актуалгенеза функции, выявлен закон, который в феноменах (т.е. конкретных реализациях функций) проявляется, но к ним не сводится, не совпадает с ними. Поэтому, говоря о таких характеристиках ВПФ как опосредованность и управляемость, не следует понимать их как наличие полного управления, опосредованности и осознания при конкретной реализации какой-либо функции.

На материале изучения ИСС особенно наглядно видно, что культурная трансформация не бывает полной, часто носит избирательный характер и происходит постепенно – мы видим эту постепенность, когда человек учится входить в некоторые ИСС (например, учится курить марихуану, входить в осознанное сновидение или запоминать информацию во время гипнопедического сна) для достижения определенных целей, используя средства (усвоенные из культуры или созданные самостоятельно по образцу других культурных) и формируя состояния с такими характеристиками, которые позволяют эффективнее достигать поставленных целей (при изучении ВПФ такая «развертка» процесса формирования изучалась на материале произвольного внимания и опосредованного запоминания). Поэтому исследования в области ИСС позволяют расширить понимание культурно-исторической теории, избегая ее ограниченной интерпретации, связанной с принятием описанной Выготским возможности социальной трансформации психики (в данном случае – состояния сознания) за действительность, за полную трансформируемость.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балхашов И.Б. К вопросу о скоростном обучении иностранному языку прослушиванием уроков во сне (аутоэксперимент) // Вопросы психологии. 1965. №4. С.130-132.
2. Близниченко Л.А. Ввод и закрепление информации в памяти человека во время естественного сна. Киев: Наукова думка, 1966. 163 с.
3. Борбели А. Тайна сна. М.: Знание, 1989. 192 с.
4. Вейн А.М., Корабельникова Е.А. Сновидения. М.: Эйдос-Медиа, 2003. 224 с.
5. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Выготский Л.С. Собр. соч. Т.6. М.: Педагогика, 1984. С.5-90.
6. Гордеева О.В. Культурно-историческая теория Л.С.Выготского как методологическая основа изучения измененных состояний сознания // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В.Ломоносова. Вып. 1. / Под ред. Братуся Б.С., Леонтьева Д.А. М.: Смысл, 2002. С.134-149.
7. Гуськова В., Гуськов В., Мягков И., Свиридов В. Никтопедия (Опыт обучения английскому языку во время естественного сна). Воронеж: Центрально-Черноземное книжное изд-во, 1969. 120 с.

8. Завалова Н.Д., Зухарь В.П., Петров Ю.А. К проблеме гипнопедии // Вопросы психологии. 1964. №2. С.98-103.
9. Зухарь В.П., Каплан Е.Я., Максимов Ю.А., Пушкина И.П. Опыт проведения коллективной гипнопедии // Вопросы психологии. 1965. №1. С.143-148.
10. Куликов В.Н. К вопросу о гипнопедии // Вопросы психологии. 1964. №2. С.87-97.
11. Куликов В.Н. Обучение во сне // Советская педагогика. 1964. №6. С. 51-58.
12. Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш. Клиническая психология сна и его нарушений. М.: Смысл, 2012. 320 с.
13. Ревонсуо А. Психология сознания. СПб.: Питер, 2010. 336 с.
14. Свядощ А.М. Восприятие и запоминание речи во время естественного сна // Вопросы психологии. 1962. №1. С.65-80.
15. Шматченко В.Ф., Касаткин В.Н., Рязкина Н.Ф. К вопросу о возможности обучения телеграфистов во время сна // Труды академии. Военная Краснознаменная академия связи. 1964. №105. С.117-124.
16. Aarons L. Sleep-Assisted Instruction // Journal of Learning Disabilities. 1976. Vol. 9. № 10. P. 648-650.
17. Simon Ch.W., Emmons W.H. EEG, Consciousness, and Sleep // Science. 1956a. Vol.124. № 3231. P. 1066-1069.
18. Simon W., Emmons W.H. Responses to material presented during various levels of sleep // Journal of Experimental Psychology. 1956b. Vol.51. №2. P.89-97.

### SOME LIMITATIONS IN THE UNDERSTANDING OF L. S. VYGOTSKY'S THEORY: THE CONTRIBUTION OF STUDIES OF ALTERED STATES OF CONSCIOUSNESS

© 2016

**O.V. Gordeeva**, PhD., Associate Professor of the  
department «General psychology»  
*Moscow State University named after M. V. Lomonosov,*  
*Moscow (Russia), olagordeeva@mail.ru*

**Abstract.** There is a tradition of cultural-historical psychology to represent psychics as quite flexible and easily transformable, whereas the difficulties and limitations of this transformation usually remain beyond the study. Empirical studies demonstrate that the psychics' resist being "cultured", for example, it is impossible to control fully such higher mental functions as mediated memory or voluntary attention (and, consequently, to consider them absolutely efficient). We also get other evidence while studying culturally and historically determined altered states of consciousness. The attempts to regulate the timing of sleep may lead to its disorders. The research of hypnopedical sleep, which is intentionally formed on the basis of stages 1 and 2 of the non-REM sleep (these stages' neurophysiological basis is transformed: alpha-rhythm appears) for realization of new (perceptual and mnestic) functions, identified the conditions under which hypnopedia doesn't harm people, and showed that non-compliance with these conditions disrupts sleep and deteriorates health. The existence of certain security conditions means the limitation of possible human intervention in the sleep's functioning and in its transformation. We assume that these limitations arise due to the interference between the new (additional) and existing functions of sleep. Studies of altered states of consciousness let us expand the understanding of L. S. Vygotsky's theory and avoid the limited understanding of his theory where limitation is associated with taking the possibility of social transformation of the psychics (in this case – state of consciousness) for the full transformability.

**Keywords:** altered states of consciousness; cultural-historical theory; higher mental functions; sleep; hypnopedia; psychological functions of sleep.

УДК 378.4

## **РЕФЛЕКСИВНЫЙ ДИАЛОГ В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОМ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

©2016

*Г.И.Давыдова, доктор педагогических наук, профессор кафедры  
«Управление персоналом»*

*Российская Международная академия туризма (РМАТ),  
Москва (Россия), [davydova@nm.ru](mailto:davydova@nm.ru)*

*И.Н.Семенов, доктор психологических наук, академик Российской  
академии естествознания, профессор  
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»  
Москва (Россия), [i\\_samenov@mail.ru](mailto:i_samenov@mail.ru)*

**Аннотация.** В противовес классической парадигме рационально-доказательного мышления выступает на авансцену новая постнеклассическая парадигма познания, суть которой можно сформулировать следующим образом: познание есть констелляция углубляющегося процесса межличностного понимания и взаимодействия, где в качестве необходимой предпосылки предстает полнота участия исследователя в таких межличностных отношениях, которые отвечали бы основным критериям качественных (по К. Роджерсу) отношений. Если представить эту новую познавательную альтернативу в наиболее общем виде, то речь идет о феномене «психологической поддержки», когда ситуация познания строится по модели того, что в психотерапии определяется как «терапевтическая ситуация», а фактическое участие в познавательной процедуре двух человек может быть передано выражением «объединенный познающий субъект». Исходя из рассмотренной рефлексивно-диалогической парадигмы в современном человекознании, нами было проведено теоретико-экспериментальное исследование развития профессиональной культурной идентичности (творческой направленности) будущих выпускников университета. Профессиональная культурная идентичность – это позиция индивидуального и группового субъекта в профессии, оснащенная языковыми средствами для осознания и структурирования им реальности самого себя и своей деятельности. Культурная идентичность включена во внутреннюю (субъективно-ценностную) структуру направленности субъекта, связанную с его самоопределением в терминах «отношения к себе». Внешняя структура, социально опосредованная, обусловленная становлением самооценки субъекта образует его Я-концепцию. Генезис направленности личности связан с развитием отношений, изменений качеств присущей ей пристрастности. При этом творческая направленность личности характеризуется беспристрастностью отношений.

**Ключевые слова:** рефлексивный диалог, профессиональная культурная идентичность, проблемно-конфликтная ситуация, интеллектуально-личностный потенциал, новая парадигма познания, психологическая поддержка, диалогическая парадигма, социорефлексика, модель рефлексивно-диалогического взаимодействия, объединенный познающий субъект, принцип событийности, интерактивный диалог, диалог-понимание.

В психолого-педагогических трудах Л.С.Выготского отмечалась важная роль рефлексии в развитии мышления и личности учащихся. Последователи культурно-деятельностной психологии (Н.Г.Алексеев, А.Г.Асмолов, В.В.Давыдов, И.В.Дубровина, И.А.Зимняя, Н.И.Непомнящая, В.В.Рубцов, И.Н.Семенов, В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман и др.) изучают различные аспекты рефлексивно-психологического обеспечения модернизации современного образования. Одним из таких аспектов является рефлексивно-психотерапевтическая поддержка учащихся, осуществляемая рефлексивно-диалогическими методами (Г.И.Давыдова, И.Н.Семенов и др.). В современном университетском образовании даже очень рафинированное и формализованное знание остается презентированным словами посредника – преподавателя, выступающего культурным медиатором, выводящим студента как субъекта научного знания из замкнутой конструкции науки в контекст социальной практики. Возвращаясь после такого рефлексивного выхода в пространство строгого научного знания, субъект не оставляет это знание неизменным, а структурирует и переструктурирует его на основе открывшихся способов видения исследуемого предмета.

Культурные медиаторы, включенные в процесс научного познания в вузе, создают поток креативности – порождения и конструирования культурных микросред. Это позволяет студентам как субъектам научного познания, находящимся в разных научных дискурсах, найти общие точки для построения событийной коммуникации через метафоры. Событийность в рефлексивном диалоге рассматривается как поддержка субъектом Другого (в процессе сотворческого приспособления к реальности) в его попытке опереться на свою способность видеть вещи объективно, благодаря своей особым образом организованной присоединенности к другим участникам коммуникации.

Между тем, университетская наука по-прежнему находится в поиске способов реализации личностно-ориентированных целей обучения студентов, задаваемых социально, описываемых философски, формируемых психологически и находящих свое концептуальное воплощение в педагогике, обосновывающей и разрабатывающей такие проблемы, как социокультурное проектирование и рефлексивно-психологическое обеспечение творческого университетского пространства, в котором все элементы традиционного и инновационного образовательного процесса будут рефлексивно-диалогически сбалансированы.

В реальной университетской практике идеи творческого взаимодействия, призванного сменить традиционный подход к обучению, реализуются далеко не достаточно. На протяжении 2 лет базой исследования для нас являлся ряд университетов (в Запорожье, Красноярске, Москве, Новосибирске, Орле, Тамбове и др.). Опрос 5500 студентов показал, что в качестве основных недостатков своего профессионального образования студенты выделяют следующие недостающие умения: принимать правильные решения в соответствии с особенностями ситуации и целью – 25%; предупреждать конфликты и переводить их в конструктивное русло – 16%; правильно строить взаимоотношения с людьми – 17%, создавать эффективно работающую команду – 13%, правильно анализировать свои возможности – 12%, вести дискуссии – 9%, публично высказывать свою точку зрения – 8%. Очевидными здесь являются противоречия в реальной университетской образовательной практике между: бытийственным характером образования, его обращенностью к целостной личности и попытками реализовать его при помощи просветительских, количественных подходов, между сложившейся системой университетского образования в рамках концептуальной схемы «знаний-умений-навыков» (традиционно направленной на формирование интеллекта студента в виде жесткой конструкции информационных предметных блоков), снижающих интеллектуально-личностный потенциал, и потребностью большинства преподавателей в выборе модели обучения, направленной на творческое развитие студентов, синтезирующей традиционные

системы университетского образования (отношения, опыт, знания) и соответствующие виды субъектности, развиваемые рефлексивно-инновационными технологиями.

Существенно «смягчая» радикализм философского конструктивизма, рефлексивный диалог усиливает акцент на коммуникативных процессах, формирующих самореализацию субъектов и снимающих ограничение свободы их самовыражения. При этом реальность субъектности мыслится уже не только как овладение знаниями и контроль за оперированием ими, а как установление равноправно-партнерских отношений с тем, что находится вне человека: с природными процессами, с другим человеком, с ценностями иной культуры, с социальными процессами, а также с нерелексируемыми и «невидимыми» процессами собственной психики (ее подсознательными, интуитивными и т.п. ресурсами). В этом случае свобода понимается уже не как выражение преобразовательного отношения к миру, не как создание такого предметного мира, который управляется и контролируется, а как такое рефлексивно-диалогическое отношение, когда «я принимаю другого, а другой принимает меня».

В противовес классической парадигме рационально-доказательного мышления выступает на авансцену новая постнеклассическая парадигма познания, суть которой можно сформулировать следующим образом: познание есть констелляция углубляющегося процесса межличностного понимания и взаимодействия, где в качестве необходимой предпосылки предстает полнота участия исследователя в таких межличностных отношениях, которые отвечали бы основным критериям качественных (по К. Роджерсу) отношений.

Если представить эту новую познавательную альтернативу в наиболее общем виде, то речь идет о феномене «психологической поддержки», когда ситуация познания строится по модели того, что в психотерапии определяется как «терапевтическая ситуация», а фактическое участие в познавательной процедуре двух человек может быть передано выражением «объединенный познающий субъект». Исходя из рассмотренной рефлексивно-диалогической парадигмы в современном человекознании, нами было проведено теоретико-экспериментальное исследование развития профессиональной культурной идентичности (творческой направленности) будущих выпускников университета. Профессиональная культурная идентичность – это позиция индивидуального и группового субъекта в профессии, оснащенная языковыми средствами для осознания и структурирования им реальности самого себя и своей деятельности. Культурная идентичность включена во внутреннюю (субъективно-ценностную) структуру направленности субъекта, связанную с его самоопределением в терминах «отношения к себе». Внешняя структура, социально опосредованная, обусловленная становлением самооценки субъекта образует его Я-концепцию. Генезис направленности личности связан с развитием отношений, изменений качеств присущей ей пристрастности. При этом творческая направленность личности характеризуется беспристрастностью отношений.

Результаты проведенного нами экспериментального исследования особенностей развития профессиональной и культурной идентичности студентов университета в рефлексивном диалоге дали основания для выводов относительно соотношения субъективно ценностных (личностных) и объективно значимых (рефлексивных) компонентов направленности, а именно – утверждения важной роли диалогических отношений в развитии творческой направленности студентов. В начале эксперимента проводилась диагностика особенностей функционирования Образа-Я личности студентов с заниженной самооценкой (36 чел.). Рефлексивно-психологический анализ их ценностей показал существующее противоречие в характере смысловой сферы студентов. Об этом свидетельствует индекс расхождения И – Р (идеального и реального) в самосознании личности: рассогласования, дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере. Кроме

этого, проводилась диагностика эмоционального самочувствия студентов (самоотношения).

Во второй части нашего исследования проводился формирующий эксперимент, который базировался на материале элективного курса «Психология управленческой компетентности». Были выделены контрольная и экспериментальная группы (по 18 человек в каждой). Экспериментальная группа проходила обучение в рамках инновационно-рефлексивного диалога (социорефлексии), контрольная – в традиционных рамках лекционно-семинарских занятий. Программа экспериментального курса включала три раздела: 1) развитие личности; 2) развитие профессионально-деятельностных умений; 2) развитие проектно-культурной идентичности. В трех этапах социорефлексии последовательно решалась задача развития рефлексивно-диалогических параметров Образа-Я на уровнях: 1) индивидуально-личностных отношений; 2) профессионально-делового опыта взаимодействий; 3) формирования проектного мышления (культурно-рефлексивных знаний). По окончании первого этапа были отмечены существенные изменения в общем эмоциональном состоянии студентов экспериментальной группы (в их самоотношении), что проявилось в интересе к участию в дальнейшем групповом проекте. В контрольной группе значимого изменения эмоционального состояния студентов не произошло. Второй этап социорефлексии был связан с повышением рефлексивности, что выразилось в повышении самооценки их профессиональных качеств, а также профессиональных качеств партнера. При этом была обнаружена сильная прямо пропорциональная связь между самооценкой и оценкой партнера  $K=0,76$  ( $p<0.05$ ). Третий этап социорефлексии, связанный с развитием способности студентов к проектированию инноваций, показал связь творческой направленности и лидерских качеств студентов, а также дифференцированности, целостности, внутренней непротиворечивости их личности, что сочеталось со способностью к самореализации, умением работать в команде. Согласно предложенной нами концептуально-технологической модели развития рефлексивно-личностных функций, в процессе преодоления субъектом проблемно-конфликтной ситуации (развитие базовой «рефлексивно-кристаллической модели» И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова), процесс развития творческой направленности личности можно представить в виде одного рефлексивного цикла из шести фаз: «побуждения», «намерения», «ценности», «замысла», «плана» и «результата» (И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов). На основании моделирования элементов рефлексивно-инновационного процесса (рис. 1), нами были выделены следующие шесть стадий развития рефлексивного диалога и соответствующих им рефлексивно-диалогических функций: 1) Самоопределение по отношению к эмоциогенной (проблемно-конфликтной) ситуации (определенное действие); 2) осознание своих намерений, взвешивание «за» и «против»; 3) осознание целостности Я, ценностное отношение к происходящему; 4) осознание цели, смысла целеполагания «здесь и теперь»; 5) выбор способов самоосуществления, планирование; 6) осознание ответственности за результат (поступок).

Применение концептуально-технологической модели рефлексивно-диалогического взаимодействия в формирующем эксперименте позволило студентам осмысленно проектировать различные ситуации профессионального поведения: в ситуации убеждающего воздействия, конфликтного поведения. При этом были выделены три уровня рефлексивного диалога.

| Побуждение | Намерение | Ценность   | Замысел    | План      | Поступок<br>(результат) |
|------------|-----------|------------|------------|-----------|-------------------------|
| «б»<br>1   | «нм»<br>2 | «цнс»<br>3 | «змс»<br>4 | «пл»<br>5 | «п»/«р»/<br>6           |

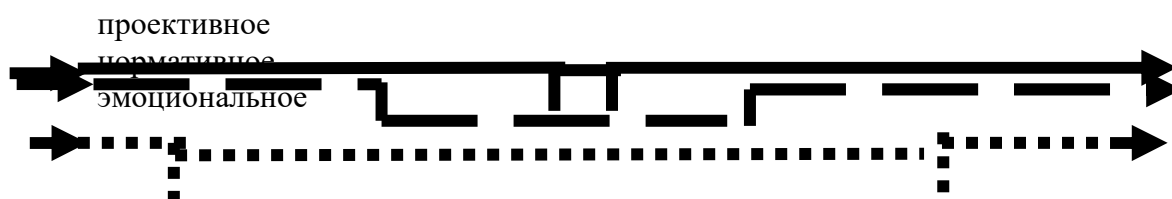
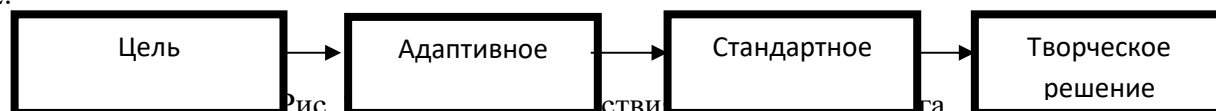


Рис. 1. 6-шаговая модель развития рефлексивно–диалогического взаимодействия (РЕДИВ)

*Первый уровень* рефлексивного диалога связан с эмоциональной адаптацией, т.е. с действием, обеспечивающим адекватное поведение в ситуации творческой задачи. *Второй уровень* связан с формированием определенных профессиональных намерений в соответствии с образцами, эталонами, нормами и ориентирами, созданными специально для решения конкретной задачи. *Третий уровень* связан с самостоятельной творческой самореализацией в плане развития индивидуально-личностных и групповых инновационных проектов.

Рефлексивный диалог предполагает принцип событийности («присоединенности»), что позволяет говорить о развитии у субъектов творческой направленности в контексте организационной культуры профессионального сообщества, профессиональной культурной идентичности. При этом мы различаем по существу две формы рефлексивного диалога: рефлексивное управление (интерактивный диалог) и общение (диалог – понимание). В первом случае рефлексивный диалог выступает как социо-рефлексивное управление, а во втором – как свободное личностное общение.

В организованной нами социорефлексике проектирования инноваций предметом рефлексивного диалога выступала проблемно-конфликтная ситуация на ситуативном (эмоциональном), нормативном (действенном), проективном (ценностном) уровнях. Применяемая психотехнология интерактивной формы рефлексивного диалога в ситуациях рефлексивного управления связана с получением определенного результата. Этот результат выступает как следствие «имплицитно» присутствующего элемента убеждающего воздействия, которое включает компоненты, представленные на Рисунке № 2.



Охарактеризуем компоненты рефлексивного диалога подробнее.

1. Адаптивное решение обусловлено целью обмена установками (на эмоциональном и информационном уровнях) и ответами на вопросы: «Что, для чего я делаю так в данной ситуации?», «Что мне это даст?». Результатом адаптивного рефлексивного управления является поддержка мотивации.

2. Стандартное решение обусловлено передачей регламентированных инструкций и конкретно-действенных установок, что определяется ответами на вопросы: «Зачем?», «Почему?», «Как это было раньше?». Тем самым выясняется, – какие именно идеи и нормы порождают такой тип проблемных (конфликтных) ситуаций. На этом уровне решений человек должен освоить определенную систему знаний, умений, навыков с тем, чтобы уметь действовать в стандартных ситуациях по заданным образцам.

3. Творческое решение связано с возможным переосмыслением личностных и организационно-деятельных стереотипов в процессе преодоления проблемно-конфликтной ситуации, оно определяется ответами на вопросы: «Ради чего?», «Во имя чего?», «Как это может (должно) быть?». Творческим решением пространство субъектов взаимодействия расширяется за счет включения потенциала других культурных носителей ценностей. Иначе говоря, образовательная ситуация становится творческой. Человек,

преобразуя ситуацию, преобразует себя и других за счет возникающей необходимости самоопределения всех участников диалога.

На заключительном этапе формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика направленности личности студентов, а также диагностика эмоционального самоотношения, показавшая значительные изменения характера личной мотивации студентов экспериментальной группы – внутренней идентичности, интегрированности, сбалансированности эмоционально-оценочной сферы личности. Исследование показало, что наличие у студента рефлексивного отношения к творческой задаче, обусловленного поддержкой преподавателя, обеспечивает адекватность поведения студента в проблемно-конфликтной ситуации, а также возникновение личностных и интеллектуальных новообразований его «Я».

Экспериментальная группа студентов прошла трехуровневую программу развития творческой направленности личности в условиях рефлексивного диалога. Гипотеза о том, что развитие творческой направленности в экспериментальной группе произошло в результате проведения социорефлексии, была подтверждена результатами эксперимента и обоснована применением метода  $\chi^2$  Пирсона (см. Табл.1).

Таблица 1. Данные обработки результатов эксперимента

| Изменение направленности                                           | Экспериментальная группа<br>n | Контрольная группа<br>m | n – m | (n – m) <sup>2</sup> | (n – m) <sup>2</sup> /m |
|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------|-------|----------------------|-------------------------|
| Развитие творческой направленности                                 | 12                            | 4                       | 8     | 64                   | 16                      |
| Нет Развития                                                       | 6                             | 14                      | 8     | 64                   | 4.6                     |
| Сумма                                                              | 18                            | 18                      |       |                      | 20.6                    |
| $\chi^2_{\text{экс.}}=20.6 > \chi^2_{\text{кр.}}=6.6$ для $p=0.01$ |                               |                         |       |                      |                         |

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сформулировать следующие выводы:

В университетском образовательном процессе педагогическая деятельность при освоении ее личностью предъявляет к ней определенные требования. Она «заставляет» субъекта развивать одни способности за счет ограничения развития других: рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза требует от преподавателя (педагога) развития определенных интеллектуальных и нравственных качеств. Полноценный рефлексивный диалог невозможен при отсутствии у педагогов ценности образовательной деятельности и ответственной (активной) включенности в разрешение профессиональных проблем. С другой стороны, для «культурного освоения» и социорефлексивной проработки проблемно-деятельностной ситуации педагогу самому необходимо создание определенных психологических условий становления рефлексивных отношений в образовательном пространстве. В качестве таких условий в вузе выступает способность к диалогу – пониманию и рефлексии.

Освоение социорефлексии взаимодействия субъектов в образовательном пространстве происходит в результате решения дидактических, методических, психологических задач с установкой на достижение образовательных, культурологических и личностных целей. Педагогическое творчество специфично, обусловлено эмоциональными отношениями, взаимной аттракцией, создающей

творческую атмосферу в аудитории. Выполнение творческой педагогической деятельности предполагает развитость сложнейшего эмоционального аппарата педагога как основы педагогического взаимодействия.

И еще один важный момент, касающийся диспозиционных характеристик рефлексивного диалога в университетском образовании. С одной стороны, напрашивается вывод, что рефлексивный диалог в виде рефлексивного управления (интерактивный диалог) обуславливает становление личности, т.к. выход на рефлексивные уровни взаимодействия возможен только при наличии проблемной ситуации и личного осознанного отношения субъекта к ней как проблемной и развивающей. С другой стороны, очевидным становится тот факт, что именно в диалоге проявляется такая важная человеческая способность, как рефлексивное сознание или рефлексия. Взаимозависимость или взаимообусловленность уровней рефлексии и диалогического взаимодействия по аналогии можно обозначить как систему сообщающихся сосудов: чем выше уровень диалога субъектов, тем выше их рефлексия.

Итак, формальная логика научного университетского знания, и его точные определения создают образ кажущейся замкнутости и отделения науки от широкой культуры. Вместе с тем одна из функций научных картин мира должна обеспечивать объективизацию соотносимых с ней научных знаний, их понимание и включение в культуру. Даже очень рафинированное и формализованное знание остается представленным словами посредника – преподавателя, выступающего культурным медиатором, выводящим студента как субъекта научного знания из замкнутой конструкции науки. Возвращаясь после такого выхода в пространство строгого научного знания, субъект не оставляет это знание неизменным, а структурирует и переструктурирует его на основе открывшихся способов видения исследуемого предмета. В контексте событийной рефлексивно-диалогической парадигмы по-новому понимается и профессиональная культурная реальность, и способы ее подтверждения, и позиция субъекта в системе университетского образования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480с.
2. Давыдова Г.И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза: Монография. М.: РИД ВЛАДИ, 2008. 272с.
3. Давыдова Г.И. Рефлексивно-психологические технологии в развитии профессиональной культурной идентичности менеджеров туризма // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2013. Т.10. №2. С.87-97.
4. Давыдова Г.И. Рефлексивные технологии и модели принятия управленческих решений // Информационные системы и технологии в моделировании и управлении: Материалы всероссийской научно-практической конф. 23-24 мая 2016 г. Ялта-Симферополь: ИТ «Ариал», 2016. С. 197-201.
5. Давыдова Г.И., Семенов И.Н. Историко-культурный аспект психотерапии: рефлексивно-психологическое развитие философских взглядов К. Роджерса // Феноменология искренности: к 100-летию К. Роджерса: материалы междунар. науч.-практ. конф. Винница: Поділля-2000, 2002. С. 128-137.
6. Давыдова Г.И., Семенов И.Н. Рефлексивно-диалогический подход к направленности личности ребенка как субъекта общества // Новые ценности образования. 2009. № 1 (33). С. 93-107.
7. Давыдова Г.И., Семенов И.Н. Эволюция «Образа Я» личности в рефлексивном диалоге // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2009. № 4. С.149–159.

8. Давыдова Г.И., Семенов И.Н. Исследование трансформации мортальных тенденций Образа Я в рефлексивно-диалогической психотерапии // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2016. № 2.
9. Лаптева О.И., Семенов И.Н., Куликова С.Г. Рефлексивно-профессиональное общение. Учебно-методическое пособие. Новосибирск: НГАУ, 2010. 140 с.
10. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. М., 2001. С. 46–47.
11. Похмелкина Г.Ф., Семенов И.Н. Рефлетехнологии медиации в современной зарубежной практической психологии и конфликтологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т.5, № 1. С.121-138.
12. Семенов И.Н. Пути модернизации профессионального высшего образования на основе принципов Болонского процесса (Опыт инновационного развития Высшей школы экономики) // Инновационные технологии и стратегии высшего профессионального образования. Большие Вязёмы: ЗПИТ, 2010. С.19-26.
13. Семенов И.Н. Рефлексивный подход в формировании и развитии личностно-профессионального самосознания студентов как фактор модернизации высшего образования. М.: Федеральный институт развития образования, 2013. 80 с.
14. Семенов И.Н., Давыдова Г.И. и др. Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования. Международная коллективная монография. Ногинск: Аналитика Родис, 2011. 402 с.
15. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. Запорожье: ЗГУ, 1992. 192с.
16. Степин В.С. Конструктивные основания научной картины мира // Конструктивизм в теории познания / Отв. ред. В.А.Лекторский. М.: ИП РАН, 2008. С.4-30.

## REFLECTIVE DIALOGUE IN CULTURAL-HISTORICAL AND PSYCHOLOGICAL- PEDAGOGICAL SUPPORT OF UNIVERSITY EDUCATION

©2016

**G. I. Davydova**, Doctor of Pedagogy, Professor of the Department  
"Human Resources Management"

*Russian International Academy of Tourism (RIAT),  
Moscow (Russia), [davydova@nm.ru](mailto:davydova@nm.ru)*

**I. N. Semenov**, Doctor of Psychology, Academician of Russian  
Academy of Natural Sciences, Professor

*National Research University Higher School of Economics  
Moscow (Russia), [i\\_samenov@mail.ru](mailto:i_samenov@mail.ru)*

**Abstract.** In contrast to the classical paradigm of rational evidence-based thinking a new post-non-classical paradigm of cognition is brought to the forefront. The essence of the new paradigm can be formulated as follows: cognition is a constellation of deepening interpersonal understanding and interaction that presupposes full participation of the researcher in such interpersonal relationships which meet the basic criteria of quality (K. Rogers) relationships. If we present this new educational alternative in general, we talk about the phenomenon of "psychological support" when the situation of cognition is based on the model of what is defined as a "therapeutic situation" in psychotherapy, and actual participation of two people in the cognitive procedure may be described by the expression "joint cognitive subject". On the basis of the reflexive-dialogical paradigm in modern human sciences, we carried out a theoretical and experimental study of the development of professional cultural identity (creative orientation) of future graduates of the University. Professional cultural identity is a position of individual and

group subject in the profession, equipped with linguistic tools for understanding and structuring the reality of his/her self and his/her activities. Cultural identity is included in the internal (subjective value) structure of the orientation of the subject associated with his/her self-determination in terms of "self-attitude". The external structure, socially mediated, due to the formation of the subject's self-esteem forms his/her self-concept. The genesis of the orientation of the individual is associated with the development of relationships, with the changes of its inherent qualities of partiality. Creative orientation of the personality is characterized by impartial relationships.

**Keywords:** reflective dialogue, professional cultural identity, problem-conflict situation, intellectual and personal potential, new paradigm of cognition, psychological support, dialogue paradigm, socioreflectics, the model of reflexive dialogical interaction, joint cognitive subject, the event-related principle, interactive dialogue, dialogue-understanding.

УДК 159.99

## **ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИИ В ШКОЛЕ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ «ЦИФРОВОГО» ПОКОЛЕНИЯ**

© 2016

*Е.Е.Данилова, кандидат психологических наук,  
ведущий научный сотрудник лаборатории научных основ  
детской практической психологии  
ФГБНУ «Психологический институт РАО»,  
Москва (Россия), danillen@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье обсуждается проблема социализации современных подростков, условия взросления и образ жизни которых существенно отличаются от жизни их сверстников прошлых эпох и даже прошлых десятилетий. Важнейшим фактором социализации современных подростков является интернет, пространство которого они активно используют для решения основных задач возрастного развития. Показана ограниченность возможностей интернета в удовлетворении важнейших потребностей подросткового возраста – самостоятельности и автономии, самовыражении, самореализации и пр. Обсуждается проблема снижения роли родительского влияния и контроля в жизни современных детей и подростков. Рассматривается вопрос о необходимости изучения особенностей психического и личностного развития подростков «цифрового» поколения. В числе наиболее заметных психологических качеств современных подростков выделены недостаточный уровень развития личностной рефлексии и снижение коммуникативной компетентности. В качестве меры, направленной на оптимизацию условий социализации современных подростков, предлагается введение в школе преподавания психологии как самостоятельного учебного предмета. Приводятся результаты многолетнего и широкомасштабного эксперимента по введению в общеобразовательную школу курса «Психология» для 3-11 классов. Показано, что систематическое освоение школьниками основ научной психологии оказывает положительное влияние на рефлексивные и коммуникативные способности учащихся.

**Ключевые слова:** подростки; «цифровое» поколение; социализация подростков; психическое развитие подростков; информационные технологии; интернет; личностная рефлексия; коммуникативная компетентность; преподавание психологии в школе; учебный курс «Психология».

Важнейшими особенностями современной эпохи, определяющими отличительные черты социализации сегодняшних детей и подростков, выступают процессы информатизации и глобализации. Они носят планетарный характер и кардинальным образом изменили образ жизни и среду обитания поколений, взросление которых пришлось на последние десятилетия (начало XXI века) – период особенно интенсивного развития и массового распространения новых информационных технологий, стремительного развития глобальной компьютерной сети – интернета.

Образ жизни сегодняшних подростков заметно изменился по сравнению с жизнью их сверстников прошлых эпох и даже прошлых десятилетий: они меньше гуляют на улице, почти не смотрят телевизор, меньше читают, сегодня практически утихли споры специалистов вокруг подростковых группировок и субкультур, так широко обсуждавшихся на рубеже веков. Значительная часть их активной жизни оказывается скрытой от глаз взрослых и протекает в виртуальном пространстве, в интернете, который выступает для современных подростков важнейшим пространством социализации. Данное обстоятельство заметно отличает подростков сегодняшнего «цифрового» поколения не только от поколения их родителей, но и от сверстников конца 90-х – начала 2000-х годов.

В России, так же, как и во всем мире, именно подростки являются наиболее активными пользователями интернета: в подростковой среде число пользователей интернета приближается к 100% [4]. По данным общероссийского и московского социологических опросов 2009 г., в среднем подростки проводят в сети примерно 24,5 часа в неделю, то есть целые сутки [12; 11]. Однако на сегодняшний день эти впечатляющие данные можно считать уже устаревшими, поскольку с момента их получения технологический прогресс совершил очередной рывок, плодами которого уверенно воспользовались подростки: благодаря распространению сети Wi-Fi, доступ в интернет стал открыт для них круглосуточно.

Активный период дня современного подростка посвящен пребыванию в киберпространстве, он практически «живет в интернете», постоянно и повсеместно находится «на связи». Его жизнь в буквальном смысле протекает в двух параллельных пространствах – реальном и виртуальном. Этот факт свидетельствует не только о количестве времени, проводимом подростками в сети, но и высокой значимости для них этого времяпрепровождения.

Чем же занимаются подростки в интернете? Наиболее активно они используют интернет-пространство для коммуникации: ведут онлайн-дневники (90%); общаются с друзьями посредством различных мессенджеров, вариативность которых постоянно растет (87%); общаются в чатах и соцсетях (57%). Второе по значимости место отводится развлечениям в сети: онлайн-играм (77%); прослушиванию музыки (73%); просмотру видео (68%). Менее активно школьники используют интернет как источник информации для учебы (44%), причем 10% делают это часто, а 34% - иногда. Как источник информации интернет является для подростков одним из основных (намного опережая книги, телевидение и журналы), уступая в этом отношении только родителям, и серьезно конкурируя с учителями и друзьями [11]. Значительная доля запросов подростковой аудитории обращена к интернет-ресурсам, позволяющим подростку получить знания о самом себе, о тех сложностях и задачах, с которыми он сталкивается в своей жизни (о половом созревании, психическом здоровье, отношениях с другими людьми и т.п.) [4].

Таким образом, интернет-пространство используется подростками для удовлетворения основных возрастных потребностей – в общении, самовыражении, самопрезентации, а также отвечает их познавательным запросам. Интернет рассматривается большинством подростков (53%) как территория, свободная от ограничений и запретов, где каждый может делать то, что хочет. Такое восприятие в

полной мере отвечает одной из наиболее острых потребностей подросткового возраста – в автономии и самостоятельности.

Этому в немалой степени способствует и позиция родителей подростков, которые практически не контролируют использование интернета своими детьми. Переломным моментом для снижения родительского контроля за пребыванием детей в интернете становится переход из начальной школы в среднюю: с 9-10 лет дети все чаще выходят в сеть самостоятельно [2; 11]. Возможности родительского контроля оказываются сниженными еще и потому, что дети и подростки, стремятся сохранить приватность своего виртуального жизненного пространства и активно скрывают подробности своей деятельности в интернете.

Далеко не все родители осознают опасности, с которыми встречаются активные пользователи интернета. Зачастую, пребывание ребенка за компьютером дома, на глазах у взрослых, создает иллюзию его полной безопасности. Одной из причин этого является «цифровой разрыв» поколений, происходящий вследствие того, что родители как интернет-пользователи нередко заметно отстают от своих детей, более компетентных во владении информационными технологиями. Между тем, по данным соцопросов, каждый второй российский школьник сталкивается со всеми возможными опасностями в интернете, наиболее распространенными среди которых являются: порнография, мошенничество, психологическое давление, сексуальное домогательство, кибербуллинг, опасный контент, связанный с террористической или экстремистской пропагандой, с призывами причинить себе вред [5; 12] .

Заметим, что раньше большая часть этих опасностей считались атрибутом взрослой жизни, а дети и подростки были от них в значительной степени ограждены. Этот факт не только свидетельствует о значительном росте агрессивности как информационной, так и социальной среды, в которой протекает взросление современных детей и подростков. Он также во многом подтверждает вывод, сделанный американским социологом и культурологом Нейлом Постманом (см.: [7]) об «исчезновении детства», – о стирании границ между миром детей и миром взрослых в современном обществе. Одной из причин этого социокультурного феномена является легкий доступ для нынешних детей и подростков к той информации, которая раньше была для них табуирована, считалась принадлежащим миру взрослых «социальным секретом», и потому была от них закрыта.

Для сегодняшних подростков интернет со всеми его возможностями и издержками становится неотъемлемой частью их повседневной жизни, современным пространством социализации, дающим возможность решать важные задачи возрастного развития. Однако высокие возможности сохранения приватности личного интернет-пространства приводят к тому, что взросление сегодняшних подростков происходит без сопровождения взрослых: важные для себя вопросы дети задают теперь не родителям и не умным книгам, а интернету.

Несмотря на богатство заложенных с интернете возможностей, он не может заменить взрослому человеку реальную жизнь и обеспечить в полной мере освоение тех навыков, которые необходимы каждому человеку для взаимодействия с другими людьми: установления устойчивых личных отношений, конструктивного общения, осуществления продуктивной совместной деятельности. Исследователи роли интернета в развитии современных подростков отмечают, что интернет лишь частично подходит для разрешения задач развития в этом возрасте, поскольку интернет-коммуникация содержит известные ограничения в получении необходимой обратной связи, во встрече с последствиями собственных действий и при становлении идентичности. Кроме того, чрезмерный перенос процесса общения в онлайн может быть сопряжен с рядом рисков: усиливающимся чувством одиночества, снижением количества устойчивых длительных отношений в обычной жизни, ухудшением навыка взаимодействия в личном общении,

общей изоляцией и снижением чувства принадлежности к живому сообществу, обесцениванием социальной продуктивности, а также формированием зависимости на почве патологической тяги к виртуальным знакомствам, переписке, общению в чатах и сетях [4; 10] .

**Особенности психического и личностного развития подростков «цифрового» поколения.** В настоящий период времени еще невозможно описать и оценить, какое влияние на психическое развитие детей и подростков оказывает массовое освоение ими новых информационных технологий, предоставляющих человеку принципиально иные возможности коммуникации и работы с информацией. Масштаб возможных изменений, имеющих, скорее всего, отсроченный характер, обществу еще только предстоит осознать. Нельзя пока еще сделать и однозначных выводов о положительном или отрицательном влиянии этих технологий на развитие подрастающих поколений, тем более что массовое внедрение в жизнь информационных технологий – это важный, но не единственный фактор, характеризующий особенности социализации подростков в современном обществе, где действует сложный комплекс разнонаправленных влияний.

Материалы многих сегодняшних исследований, посвященных данной проблеме, носят преимущественно гипотетический характер, а итоговые выводы, хотя и выглядят порой вполне логично и убедительно, не имеют под собой достаточной доказательной базы. Описание психологических новообразований, возникающих у детей и подростков под влиянием новой информационной среды и технологий, зачастую носит образный и весьма общий характер (например, «разорванное сознание», «клиповое мышление» и т.п.), а их психологическая сущность не раскрывается.

Тем не менее, опыт работающих с детьми практиков, прежде всего, педагогов, уже позволяет им сформировать определенное мнение по вопросу о том, чем сегодняшние школьники отличаются от поколения родителей. Педагогические наблюдения и оценки являются ценным свидетельством и заслуживают специального внимания (а, возможно, самостоятельного изучения, обобщения и систематизации), поскольку практика ежедневного непосредственного взаимодействия со школьниками побуждает учителя вычленять те особенности детского развития, которые наиболее значимы с точки зрения успешности учебного процесса. Их изменения вынуждают педагога тем или иным образом перестраивать свою работу и потому не могут остаться незамеченными. Особенно ценными в этом отношении являются наблюдения опытных учителей, через руки которых прошли разные поколения учащихся. Среди наиболее заметных особенностей современных школьников педагоги отмечают в первую очередь массовое освоение детьми информационных технологий, своеобразную зависимость сегодняшних школьников от гаджетов, ставших для детей и подростков атрибутом повседневной жизни. Так, например, директор Президентского физико-математического лицея № 239 (г. Санкт-Петербург) М.Я.Пратусевич, отвечая на вопрос журналистов Рамблера об отличиях современных детей от поколения их родителей, сказал следующее: «Конечно, классических знаний стало меньше, общей приспособленности к жизни стало тоже меньше. Похоже, убрав свой мобильный телефон или оказавшись без связи, эти дети долго не протянут»<sup>41</sup>. Особую озабоченность педагогов вызывают характерные для современных школьников проблемы с организацией внимания в процессе учебной деятельности (трудности сосредоточения, удержания внимания в течение урока), принимающие массовый характер. Указывают они и на сложности в организации

---

<sup>41</sup>Директор лицея № 239: «Школа – это ДНК общества». URL: <http://family.rambler.ru/obrazovanie/direktor-liceya-239-shkola-eto-dnk-obschestva-344830/> (дата обращения: 30.03.2016).

взаимодействия между детьми, их разобщенность, отсутствие желания включиться в совместную деятельность, общую игру (предпочтение отдается индивидуальной игре с использованием личного гаджета). В то же время отличительными чертами школьников интернет-поколения учителя считают: самостоятельность детей в расширении своих знаний, легкость установления новых связей на основе общности интересов, большую свободу самовыражения, отсутствие склонности доверять авторитетам и подчиняться давлению взрослых.

Важно отметить, что заметных психологических исследований сравнительного характера, направленных на изучение особенностей психического развития подростков «цифрового» поколения, крайне недостаточно, имеющиеся отечественные данные единичны и не систематизированы. Однако актуальность запроса, как науки, так и практики на исследования такого рода очевидна. Вероятно, подобные исследования, также как и возможное влияние информационных технологий на психическое развитие подростков, будут носить отсроченный характер, и потому их появления следует ожидать в некоторой перспективе.

Однако уже имеющиеся на сегодня данные свидетельствуют о том, подростки интернет-поколения отличаются рядом психологических особенностей. Так, например, в исследовании А.М.Прихожан и Н.Н.Толстых [9], посвященном анализу особенностей возрастного кризиса современных подростков, приводятся результаты сравнительного изучения подростков 50-х, 80-х и начала 2000-х годов. Полученные данные показывают, что подростки начала XXI столетия существенно отличаются от своих сверстников прошлого века по ряду психологических характеристик, традиционно рассматриваемых в психологии развития в качестве центральных новообразований подросткового периода. Показано, что современным подросткам более не свойственно такое новообразование самосознания, как чувство взрослости, по крайней мере, в традиционно описываемых в литературе формах (стремление обладать правами взрослых, не принимая на себя их обязанностей). Им уже не надо отстаивать свои права в мире взрослых, поскольку для большинства из них соблюдение этих прав является естественным. Наиболее значимыми для них оказываются не связанные с чувством взрослости самоуважение, личное мнение, собственные права и желания.

У сегодняшних подростков отсутствует и коллективистическая мотивация, составлявшая одну из центральных характеристик личности их сверстников прошлых поколений. Сейчас для подростков более характерно стремление к индивидуализму, утверждению своего уникального Я. Однако, как отмечают авторы исследования, перестав быть коллективистами и превратившись в индивидуалистов, подростки парадоксальным образом утратили рефлексивность: потребность в личностной рефлексии у современных подростков практически отсутствует (тенденция к ее снижению была зафиксирована уже у подростков 80-х годов).

Перестало быть актуальным и такое важное средство развития самосознания, как интимно-личностное общение, ставшее редкостью в подростковой среде. Перенос общения в пространство социальных сетей не восполняет этих потерь, поскольку в отличие от живого, доверительного общения, предполагающего короткую дистанцию, высокую избирательность и сосредоточение на собеседнике, контакты в соцсетях, напротив, отличаются беглостью, сиюминутностью и широтой, а в передаваемой информации ценится публичность и зрелищность.

Несмотря на то, что общение в социальных сетях занимает значительную часть свободного времени современных подростков, лишь небольшая их часть (около 12%) готова заменить межличностное общение в реальной жизни на общение виртуальное [13]. В реальном же общении сегодняшние дети и подростки оказываются менее компетентными по сравнению со своими ровесниками прежних поколений. Их общение

со сверстниками более бедное и ограниченное, характеризуется нарастанием явлений одиночества, отвержения, неспособностью решать даже простейшие конфликты [14]. Показано также, что у активных пользователей социальных сетей снижается способность к эмпатии [15]. Общаться через интернет подросткам кажется легче и безопаснее, поскольку дистантное общение связано с меньшими эмоциональными затратами, не требует умения хорошо ориентироваться в нюансах невербальной коммуникации, распознавать состояние другого человека, проще регулируется (нежелательного собеседника в любой момент можно отключить, удалить из «друзей» или самому выйти из сети). Однако эти обстоятельства только усугубляют тенденцию снижения социальной компетентности у современных подростков.

В эпоху интернета меняются и формы проявления психологического неблагополучия у подростков: если раньше оно выражалось во внешней конфликтности, то сейчас – в дистанцировании подростка от окружения, «уходе» в интернет-пространство [4].

Таким образом, основываясь на имеющихся научных данных, в качестве наиболее заметных психологических особенностей, отличающих современных подростков, можно выделить недостаточный уровень развития личностной рефлексии и сниженную коммуникативную компетентность. Очевидно, что эти особенности затрудняют процесс социализации подростка в современном обществе, требующем от взрослеющего человека все более высокого уровня осознанности и ответственности во взаимодействии с окружающим миром и другими людьми.

Констатируя эти изменения в психологическом облике подрастающего поколения, следует признать их как свершившийся факт, который невозможно отменить по желанию взрослых (как и породившие их технологические, информационные, социальные преобразования современной эпохи). Тем более что общество оказывается способным достаточно оперативно реагировать на изменения общей картины взросления, предлагая различные меры по стабилизации ситуации [6]. В новой ситуации детства основная задача взрослых остается неизменной и по-прежнему состоит в создании таких условий, которые могли бы обеспечить удовлетворение ведущих возрастных потребностей детей и подростков, их полноценное психическое и личностное развитие. Ведущая роль в создании таких условий и обеспечении мер, направленных на минимизацию негативных тенденций в общей картине детства, принадлежит школе как важнейшему институту социализации и ее неотъемлемой структурной составляющей – психологической службе образования. Напомним, что основной целью психологической службы образования является создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих психологическое здоровье детей дошкольного и школьного возраста, предполагающее здоровье психическое, основу которого составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах онтогенеза [3].

***Преподавание психологии в школе как возможное направление работы педагога-психолога с подростками в изменившихся условиях социализации.*** Работа педагога-психолога с подростками строится вокруг решения основных задач подросткового этапа развития, связанных с проблемами эмансипации, поиска идентичности, самовыражения и самореализации, самопознания, приобретения навыков социальной компетентности.

В настоящее время традиционной формой психологической работы с подростками в рамках школы является проведение разнообразных тренингов, направленных, прежде всего, на приобретение коммуникативных навыков, навыков самопознания и саморазвития, и призванных как раз «работать» на развитие тех психологических качеств, – личностной рефлексии и навыков общения, – дефицит которых отмечается у современных подростков. Развивающие занятия в форме психологических тренингов,

зачастую, становятся основным методом работы психолога в подростковых классах. И это несмотря на хорошо известные ограничения, связанные с проведением, организацией и результативностью тренингов в условиях школы (обязательность посещения занятий, их проведение в группе хорошо знакомых лиц и др.). Даже если исходить из того предположения, что каждый педагог-психолог, берущийся за ведение того или иного тренинга с подростками, обладает необходимым (а именно, высоким) уровнем профессиональной подготовки и соответствующим опытом подобной работы, вряд ли ее проведение в школе может быть достаточно эффективным, в руках же неопытных психологов такие занятия зачастую превращаются для подростков в занимательное времяпровождение.

Отметим также, что любой социально-психологический тренинг для подростков рассчитан лишь на самый поверхностный уровень обучения общению и взаимодействию с другими людьми. Более того, в исследовании А.М.Прихожан [8] было показано, что участие подростков в тренинговых занятиях, ориентированных на самопонимание и саморазвитие, может иметь и отрицательный эффект, приводя к чрезмерной центрации на себе и снижению внимания к другим людям.

Несмотря на очевидные ограничения, проведение тренинговых занятий с подростками играет важную роль в работе школьного педагога-психолога, поскольку дает ему возможность ближе познакомиться с учащимися, понаблюдать их поведение в разных ситуациях, отметить особенности общения с одноклассниками и со взрослым в лице самого психолога. Такое взаимодействие позволяет специалисту существенно дополнить психологический портрет каждого школьника, «оживить» представления о ребенке, полученные ранее на основании результатов психологических тестирований, а также, пользуясь результатами собственных наблюдений, скорректировать мнение о ребенке, сложившееся у кого-либо из педагогов. Можно предположить, что высокая популярность тренинга как формы психологической работы с подростками обусловлена тем, что в школе у психолога практически нет других способов непосредственного взаимодействия с детьми (за исключением проводимых в классе тестирований или индивидуального консультирования учащихся). В отличие от учителей, которые ежедневно встречаются с детьми на своих уроках, педагоги-психологи имеют значительно меньше возможностей регулярно взаимодействовать с учащимися, и потому психологи нередко плохо знают детей своей школы. Поэтому отказ от психологических тренингов в работе с подростками вряд ли можно признать целесообразным.

Возможно ли в рамках школы существование других форм психологической работы с учащимися, которые могли бы составить альтернативу тренинговым занятиям? На наш взгляд, такой альтернативой, отражающей потребности современной эпохи и отвечающей потребностям учащихся, являются уроки психологии, на которых школьники изучают психологию как самостоятельный учебный предмет и получают основы научных психологических знаний.

Вопрос о необходимости психологического просвещения учащихся и введения в школу психологии как отдельной учебной дисциплины не раз ставился в истории отечественного образования (Г.И.Челпанов, Б.М.Теплов, Е.А.Климов, Ю.М.Забродин). Не утратил он своей актуальности и в настоящее время. Высокую заинтересованность общеобразовательной школы в таком учебном предмете ярко продемонстрировал многолетний и широкомасштабный эксперимент по преподаванию психологии как самостоятельного учебного предмета на всех этапах школьного обучения, который проводился сотрудниками лаборатории научных основ детской практической психологии Психологического института РАО на протяжении 1998-2014 г.г. в нескольких школах г. Москвы (а также в ряде образовательных учреждений г. Омска). В ходе этого эксперимента в школах был введен учебный курс «Психология» для учащихся 3-11

классов, разработанный авторским коллективом под руководством академика РАО И.В.Дубровиной<sup>42</sup>.

Отличительной особенностью этого курса, нацеленного на приобщение школьников к психологической культуре, является характер его построения. Преподнесение детям психологических знаний, основных понятий научной психологии соотносится как с логикой и содержанием самой науки, так и с логикой возрастных закономерностей психического развития школьников, учитывает сензитивность каждого возраста к формированию тех или иных психологических новообразований, присущие каждому возрасту основные задачи развития. Так, например, в интересующих нас подростковых классах школьникам предлагаются для изучения на уроках психологии следующие темы: в 5 классе («Способности. Темперамент. Характер») учащиеся знакомятся с разнообразием индивидуальных психологических особенностей человека. Эта проблематика отвечает свойственному младшим подросткам пробуждению интереса к самому себе, потребности узнать и опробовать свои возможности и способности, помогает детям понять, что все люди разные. Тематика уроков психологии в 6 и 7 классах («Психология общения», «Человек в группе и коллективе») посвящена обсуждению наиболее актуальных в этом возрасте социально-психологических проблем: общения, установления и поддержания личных отношений, умения понимать поведение и чувства другого человека, потребности занять достойное место в группе сверстников, умения конструктивно разрешать возникающие конфликтные ситуации и пр. Учебный материал 8 класса («Психология деятельности») посвящен понятию человеческой деятельности, знакомству с видами деятельности и их особенностями, введению в мир профессий, что отвечает существующему в этот период запросу на первичную профессиональную ориентацию.

Благодаря ориентированности курса на возрастные потребности, школьники получают возможность обсудить на уроках психологии те проблемы, которые касаются каждого из них, соотнести знания, полученные при изучении различных психологических закономерностей и феноменов, со своими представлениями и самим себе и другим людям. Важно, что освоение психологических знаний на уроках и их осмысление подростком происходит во взаимодействии с компетентным и заинтересованным взрослым. Материал учебников изложен таким образом, что постоянно побуждает школьников обращаться к своему личному опыту, самонаблюдению, анализу своих переживаний и поступков, ориентирует их на внимательное отношение как к самому себе, так и к другому человеку, на уважение его права быть другим, непохожим, иметь иную точку зрения. На это же работает и система специально подобранных к каждому параграфу домашних заданий, ряд из которых учащимся предлагается выполнить вместе со своими родителями.

Исследование эффективности изучения школьниками полного курса психологии на протяжении 3-11 классов [1] показало, что систематическое овладение основами научного психологического знания вносит вклад в развитие мировоззрения учащихся, обеспечивает формирование начальной психологической грамотности, являющейся предпосылкой становления психологической культуры человека, заметно обогащает лексику ребенка, позволяя ему грамотно и культурно говорить о своем внутреннем мире, чувствах и переживаниях, опираться на психологические знания при объяснении различных житейских ситуаций, связанных с поступками и чувствами людей. В уже упоминавшемся исследовании А.М.Прихожан [8] было также установлено, что психологические знания, даваемые подросткам в виде академической дисциплины, оказывают более выраженное влияние на готовность к саморазвитию, предполагающую стремление к самореализации,

---

<sup>42</sup> В 2006 г. за создание комплекта учебных и учебно-методических пособий «Система воспитания психологической культуры в школе» авторский коллектив был удостоен Премии Правительства РФ в области образования.

раскрытию своих возможностей, чем психологический тренинг, направленный на развитие у подростков этих качеств.

По отзывам преподавателей психологии (педагогов-психологов, ведущих уроки психологии), учителей других дисциплин, директоров школ и родителей<sup>43</sup>, изучение психологии в школе позитивно сказывается на познавательном и личностном развитии учащихся, а именно:

- повышает интерес детей друг к другу как личности;
- снижает число конфликтных ситуаций в классе, помогает лучше ладить с одноклассниками;
- развивает рефлексивность и критичность мышления учащихся;
- дает детям возможность рассказать о себе, составить более полную самохарактеристику, точнее рассказать о своих переживаниях, сообщить о своей проблеме;
- повышает их способность обоснованно высказывать свое мнение, убедительно и корректно отстаивать свою позицию;
- способствует развитию спонтанной речи;
- стимулирует учебную мотивацию;
- способствует росту уверенности в себе и своих способностях;
- помогает установлению взаимопонимания с родителями.

Таким образом, изучение основ научной психологии в школе создает условия для развития именно тех важных психологических новообразований подросткового возраста – личностной рефлексии и коммуникативной компетентности, – недостаток формирования которых обнаруживается у современных подростков. При этом и психологические тренинги могут занять достойное место в системе психологического образования учащихся, став одним из видов практических занятий, на которых подростки получают возможность осознанно применять полученные на уроках теоретические знания.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева А.Д., Данилова Е.Е. Преподавание психологии в школе как условие становления психологической грамотности учащихся // Теоретическая и экспериментальная психология. 2010. Т. 3. № 2. С. 16–29.
2. Байдин В. Дети до 14 лет в интернете: результаты онлайн-опроса // Дети в информационном обществе. Вып. 1. 2009. URL: [http://detionline.com/assets/files/journal/1/city-children-in-internet\\_1.pdf](http://detionline.com/assets/files/journal/1/city-children-in-internet_1.pdf) (дата обращения: 20.03.2016).
3. Дубровина И.В. Введение в практическую психологию образования // Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2007. С. 16-179.
4. Кондрашкин А.В. Интернет в развитии современных подростков // Электронный журнал «Психологическая наука и образование psyedu.ru». 2013. № 2. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/2/Kondrashkin.phtml> (дата обращения: 23.03.2016).
5. Лацинская М. Нереальная травля // URL: <http://www.gazeta.ru/tech/2016/05/18/8249225/cyberbullying.shtml> (дата обращения: 18.05.2016).

---

<sup>43</sup> Психология – учебный предмет современной общеобразовательной школы: Сборник статей/ под ред. И.В.Дубровиной, А.М.Константиновой. – М., 2007.

6. Поливанова К.Н. Изменение детства: проверка гипотезы // На пороге взросления. Сборник научных статей / ред.: Л.Ф.Обухова, И.А.Корепапова. – М.: МГППУ, 2011. С. 48-60.
7. Прихожан А.М. Особенности социальной ситуации развития современного младшего школьника // Журнал Психологического общества им. Л.С.Выготского. 2009. № 2(4). С. 69-80.
8. Прихожан А.М. Сравнительный анализ психологического здоровья школьников, изучающих и не изучающих психологию // Изучение психологии в школе как ресурс воспитания психологической культуры молодого поколения страны: Материалы международной научно-практической конференции / под ред. И.В.Дубровиной. – М.: УРАО «Психологический институт»; СПб.: Нестор-История, 2011. С. 77-81.
9. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни: кризис тринадцати лет // На пороге взросления. Сборник научных статей / ред.: Л.Ф.Обухова, И.А.Корепапова. – М.: МГППУ, 2011. С. 14-22.
10. Романова М.В. Компьютерное общение как вид опосредованного общения // Теоретическая и экспериментальная психология. 2009. Т. 2. № 4. С. 59-70.
11. Солдатова Г., Кропалева Е. Территория свободы. Особенности российских школьников как пользователей интернета // Дети в информационном обществе. Вып. 2. 2009. С. 36-43. URL: [http://detionline.com/assets/files/journal/1/city-children-in-internet\\_1.pdf](http://detionline.com/assets/files/journal/1/city-children-in-internet_1.pdf) (дата обращения: 20.03.2016).
12. Солдатова Г., Чекалина А. Интернет глазами детей и подростков // Дети в информационном обществе. Вып. 1. 2009. URL: [http://detionline.com/assets/files/journal/1/city-children-in-internet\\_1.pdf](http://detionline.com/assets/files/journal/1/city-children-in-internet_1.pdf) (дата обращения: 20.03.2016).
13. Фёдоров В.В., Милеев И.Д. О мотивации подростков — пользователей социальных сетей // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 3. С. 98-108. doi: 10.17759/sps.2015060307.
14. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 47-56.
15. Фримен Д. Проблема влияния электронной среды на интеллектуальное развитие и межличностные отношения одаренных и талантливых детей // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 102–109.

## THE STUDY OF PSYCHOLOGY AT SCHOOL AS A CONDITION FOR SOCIALIZATION OF THE ADOLESCENTS OF THE "DIGITAL" GENERATION

© 2016

*E. E. Danilova, PhD in Psychology,  
leading researcher at the laboratory of scientific foundations  
of children's practical psychology  
Federal State Budgetary Scientific Institution "Psychological Institute RAE",  
Moscow (Russia), [danillen@yandex.ru](mailto:danillen@yandex.ru)*

**Abstract.** The article discusses the problem of socialization of the modern teenagers who grow up and live under the conditions that differ significantly from those of their peers in the last centuries and even in the last decades. The most important factor of today's teens' socialization is the Internet – the space that they widely use to solve the main problems of the age development. It is shown that the Internet has limited opportunities to meet the most important

needs of the adolescents – the needs for independence and autonomy, self-expression, self-realization etc. The article discusses the problem of the reduction of the parental influence and control in the lives of today's children and adolescents. The author considers it necessary to study the peculiarities of mental and personality development of the "digital" generation teenagers. Among the most notable psychological qualities of the modern teenagers the lack of personal reflection and the decline of communicative competence are highlighted. As the means of optimization of the socialization conditions of the modern teenagers, it is proposed to teach Psychology as an independent academic subject at school. The article presents the results of a long-term and wide-scale experiment dedicated to the introduction of the Psychology Course for school grades 3-11. It is shown that if students learn the scientific foundations of Psychology systematically it has a positive effect on their reflective and communicative skills.

**Keywords:** teenagers; digital generation; socialization of adolescents; psychological development of adolescents; information technology; Internet; personal reflection; communicative competence; teaching Psychology at school; the Psychology Course.

УДК 37.01

## **ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КУРСЕ «ИНТЕЛЛЕКТИКА»**

© 2016

*А.З.Зак, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник  
ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»,  
Москва (Россия), [jasmin67@mail.ru](mailto:jasmin67@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности формирования универсальных учебных действий в систематическом курсе «Интеллектика», построенном на материале 24 видов поисково-творческих задач неучебного содержания и предназначенном для проведения 32 занятий в каждом классе четырехлетней начальной школы в рамках внеурочной деятельности. Характеризуются четыре вида поисковых задач, предназначенных для формирования того или иного вида универсальных учебных действий. Логические действия сравнения, анализа, обобщения и классификации как особый вид познавательных универсальных учебных действий формируются в ходе решения задач «на сопоставление», в которых используются схематические изображения предметов с варьируемыми признаками. Смысл таких задач состоит в соотнесении изображений предлагаемых предметов по наблюдаемым признакам. Познавательные универсальные действия, связанные с выбором наиболее эффективных способов достижения результата, отвечающего предложенным требованиям, формируется в ходе решения задач «на преобразование», которые относятся к классу нестандартных пространственно-комбинаторных проблем поискового характера. Их решение предполагает самостоятельное создание ребенком способов определения разных вариантов пространственного размещения изображений геометрических фигур при изменении их местоположения по определенным правилам. Регулятивные универсальные действия формируются при решении задач «на перемещение». Они относятся к классу лабиринтных задач «с правилами» смысл которых состоит в разработке маршрута перемещений воображаемого персонажа по игровому полю (лабиринту) на основе определенных правил. Такая разработка предполагает планирование возможных вариантов перемещений, связанное с управлением ребенком собственными действиями, с их регуляцией. Логические действия построения рассуждений формируются на материале

задач «на выводение», которые относятся к виду сюжетно-логических. Общий смысл таких задач заключается в поиске вывода, т. е. нового суждения, непротиворечиво следующего из содержания данных суждений. Многолетняя практика проведения занятий курса в школах разных регионов России показала его эффективность в формировании универсальных учебных действий у младших школьников.

**Ключевые слова:** четырехлетний курс развивающих занятий; формирование универсальных учебных действий; младшие школьники.

В соответствии с новым ФГОС НОО частью основной образовательной программы начальной школы должна быть специальная программа формирования универсальных учебных действий. Целям этой программы отвечает реализация развивающей технологии систематического курса «Интеллектика» [ 2; 3; 4; 5; 6; 7 ]. Он построен на материале 24 видов поисково-творческих задач неучебного содержания и предназначен для проведения 32 занятий в каждом классе четырехлетней начальной школы в рамках внеурочной деятельности учащихся. Принципиальной задачей предлагаемого курса выступает формирование у детей универсальных учебных действий: личностных, коммуникативных и, особенно, познавательных и регулятивных.

Содержание курса включает 4 темы: «Формирование логических действий сравнения, обобщения и классификации», «Формирование познавательных универсальных действий», «Формирование регулятивных универсальных действий», «Формирование логических действий построения рассуждений».

Отмеченные темы объединяют все занятия в четыре цикла.

Логические действия сравнения, анализа, обобщения и классификации как особый вид познавательных универсальных учебных действий формируются в ходе решения задач «на сопоставление». В этих задачах используются схематические изображения предметов с варьируемыми признаками. Смысл таких задач состоит в соотнесении изображений предлагаемых предметов по наблюдаемым признакам [2, с.16].

В курсе содержатся два рода задач «на сопоставление»: «Одинаковое, разное у двух» и «Одинаковое, разное у трех». В задачах первого рода требуется сопоставлять два предмета из трех, четырех или пяти, в задачах второго рода — три предмета из четырех, пяти или шести.

В задачах каждого рода выделяются три вида. Первый вид связан при решении с ориентацией на конкретные признаки предметов, второй — на количество одинаковых и разных признаков, третий — на отношение количеств одинаковых и разных признаков.

Каждый из указанных видов задач представлен четырьмя вариантами, первые два из которых характеризуются разными формулировками вопроса (утвердительное суждение и отрицательное), а другие два — разными формулировками ответа, когда искомый признак у любого из сопоставляемых объектов (а) наличествует и (б) отсутствует.

Познавательные универсальные действия формируются в ходе решения задач «на преобразование». Они относятся к классу нестандартных пространственно-комбинаторных проблем поискового характера. Их решение предполагает самостоятельное создание ребенком способов определения разных вариантов пространственного размещения изображений геометрических фигур при изменении их местоположения по определенным правилам [2, с.22].

В курсе содержатся три рода задач «на преобразование»: «Перестановки», «Передвижения» и «Обмены». В задачах первого рода, — игра «Перестановки», — требуется переставлять фигуры на единственное свободное место; в задачах второго рода, — игра «Передвижения», — требуется передвигать фигуры на свободное место из нескольких возможных; в задачах третьего рода, — игра «Обмены», — требуется менять местами фигуры, расположенные в соседних клетках.

В задачах каждого рода выделяются три вида. В задачах первого вида начальное и конечное расположение фигур известно, а способ преобразования одного расположения в другое неизвестен; в задачах второго вида начальное расположение фигур и способ преобразования известны, а конечное расположение неизвестно, – его нужно выбрать из предложенных вариантов; в задачах третьего вида конечное расположение фигур и способ преобразования известны, а начальное расположение неизвестно, – его нужно выбрать из предложенных вариантов.

Каждый из указанных трех видов задач в каждом из трех родов представлен несколькими вариантами. В задачах первого рода реализуются четыре варианта перестановок любой фигуры на любое свободное место; в задачах второго рода – три варианта направления передвижений фигуры на свободное место: вверх, вниз, в сторону; в задачах третьего рода – три варианта обмена своими местами двумя соседними фигурами: по вертикали, по горизонтали, по диагонали.

Важно подчеркнуть, что при решении задач «на преобразование» дети должны использовать знаково-символические средства, связанные с обозначением стрелками изменений расположения объектов при их перестановках, передвижениях и обменах на игровом поле. Это создает благоприятные условия для достижения более высоких уровней сформированности познавательных универсальных действий.

Регулятивные универсальные действия формируются при решении задач «на перемещение». Они относятся к классу лабиринтных задач «с правилами», смысл которых состоит в разработке маршрута перемещений воображаемого персонажа по игровому полю (лабиринту) на основе определенных правил [2, с.31]. Такая разработка предполагает планирование возможных вариантов перемещений, связанное с управлением ребенком собственными действиями, с их регуляцией.

В курсе содержатся три рода задач «на перемещение»: «Шаги» (перемещения «утки»); «Прыжки» (перемещения «зайца») и «Шаги, прыжки» (перемещения «кошки»). Игровым полем для осуществления мысленных перемещений названных воображаемых персонажей служит квадрат с простыми изображениями в 25 клетках.

В задачах первого рода воображаемый персонаж («волшебная утка») может делать «шаги» только в соседние клетки: прямо (по вертикали или горизонтали) и наискось (по диагонали).

В задачах второго рода воображаемый персонаж («волшебный заяц») может делать прыжки через клетку: прямо (по вертикали или горизонтали) и наискось (по диагонали),

В задачах третьего рода воображаемый персонаж («волшебная кошка») может делать шаги, как утка, и прыжки, как заяц. При этом она не может делать подряд два одинаковых вида перемещений, — два шага или два прыжка, — нужно чередовать шаг и прыжок.

В задачах каждого рода выделяются три вида. В первом виде задач начальная и конечная клетки перемещения воображаемого персонажа известны, маршрут перемещения неизвестен, во втором виде — маршрут перемещений и начальный пункт известны, а конечная клетка перемещений не известна, — ее нужно выбрать из предложенных вариантов, в третьем виде — маршрут перемещения и конечная клетка перемещений известны, а начальная клетка не известна, — ее нужно выбрать из предложенных вариантов.

Каждый из указанных трех видов задач в каждом из трех родов представлен несколькими вариантами. В задачах первого рода реализуются два варианта сочетания шагов по два: (А) два одинаковых шага, (Б) два разных шага; в задачах второго рода – два варианта сочетания прыжков по два: (А) два одинаковых прыжка, (Б) два разных прыжка; в задачах третьего рода – два варианта сочетания одного шага и одного прыжка: (А) сначала шаг, потом прыжок, (Б) сначала прыжок, потом шаг.

Логические действия построения рассуждений формируются на материале задач «на выводение», которые относятся к классу сюжетно-логических [2, с.40]. Общий смысл таких задач заключается в поиске вывода, т. е. нового суждения, непротиворечиво следующего из содержания данных суждений. Подобный поиск нового суждения путем соотнесения данных суждений лежит в основе разработанных нами сюжетно-логических задач 12 родов.

Задачи каждого рода включают три вида. В задачах первого вида известны все необходимые суждения и вопрос; в задачах второго вида также известны все суждения, но неизвестен вопрос, – его нужно выбрать из нескольких предложенных; в задачах третьего вида известен вопрос, но неизвестно одно из необходимых суждений, – его нужно выбрать из нескольких предложенных.

Каждый вид задач представлен несколькими вариантами. В первом варианте задачи условия и вопрос формулируются с помощью только утвердительных суждений; во втором варианте условия формулируются с помощью отрицательных суждений, а вопрос – с помощью утвердительных; в третьем варианте, наоборот, условия формулируются с помощью утвердительных суждений, а вопрос – с помощью отрицательных.

Курс из 32 занятий (для каждого класса начальной школы) разработан с таким расчетом, чтобы проводилось одно занятие в неделю длительностью не менее 30 минут. Оно может проводиться как в неурочное время (внеклассные занятия во второй половине учебного дня), так и в урочное.

Каждое занятие, независимо от того, в какой тематический цикл оно включено, построено по принципу: одно правило — одно занятие. Это означает, что на каждом занятии дается некоторая задача-образец, на материале которой вводится что-то новое:

- правило перемещения воображаемых персонажей (игры «Шаги», «Прыжки», «Шаги, прыжки»),
- правило преобразования одного расположения фигур в другое (игры «Перестановки», «Передвижения», «Обмены»),
- способ сопоставления изображений предметов (игры «Одинаковое, разное у двух», «Одинаковое, разное у трех»),
- способ соотнесения суждений в логических задачах (игры «Что подходит?», «У кого что», «Раньше, позже», «Соседний, через один», «Ближе, левее», «Родственники», «Больше, чем», «Сходство, отличие», «Так же, как...», «Совпадения», «Старше, моложе», «То ли одно, то ли другое»).

Любое занятие включает этапы, которые выступают условиями формирования универсальных учебных действий — личностных и коммуникативных, но в основном познавательных и регулятивных.

Первый этап связан с самостоятельной работой учителя по подготовке к занятию: осмысление его цели, освоение задачи-образца и способов изложения разбора ее решения.

На следующем этапе учитель (перед началом занятия или в самом его начале) изображает на доске условие задачи-образца, приведенное в методическом руководстве.

Третий этап состоит в том, что на материале задачи-образца проводится коллективное (желательно с активным участием детей) обсуждение способа поиска решения. Именно на этом этапе создаются благоприятные условия для формирования коммуникативных универсальных действий за счет того, что возникает необходимость учиться задавать вопросы и слушать собеседника.

На каждом занятии проводится совместное обсуждение решения задачи того или иного вида. В результате у детей формируется регулятивные универсальные учебные действия, связанные с совершенствованием управления ребенком собой в проблемных ситуациях, осознанием собственных действий, возможностью дать отчет в выполняемых шагах при решении задач.

В конспекте каждого занятия, изложенном в методическом руководстве, предлагается примерное содержание такого коллективного обсуждения. Главное, чтобы в результате обсуждения решения задачи-образца дети ясно понимали, как надо решать задачи в тетради, что нужно найти и каким образом это можно сделать.

Особая роль обсуждения способа решения задачи-образца в формировании универсальных действий заключается в том, что в ходе такого обсуждения дети осуществляют коммуникативные действия, стараясь понять точку зрения собеседника на тот или иной способ решения задачи, осваивают регулятивные действия, получая от учителя средства управления поиском решения и приемы контроля своей мыслительной деятельности, выполняют познавательные действия, разбирая задачи.

На четвертом этапе занятия организуется самостоятельная работа детей на материале задач, помещенных в тетради. Самостоятельное решение детьми поисковых задач занимает основное время на занятиях. Благодаря этому появляются хорошие условия для формирования у детей личностных универсальных учебных действий, связанных со становлением самостоятельности в поисках решений и осмыслением собственных достоинств и недостатков.

Такая работа создает благоприятные условия для того, чтобы дети применили те средства при разборе задач и поиске решения, которые они узнали при обсуждении задачи-образца. Такое применение выступает осуществлением и формированием познавательных и регулятивных действий.

Во время занятий по предложенному курсу происходит также формирование личностных универсальных учебных действий, связанных со становлением у детей развитых форм самосознания и самоконтроля, что приводит к исчезновению боязни ошибочных шагов, снижению тревожности и необоснованного беспокойства, поскольку отметки не ставятся.

Важно подчеркнуть, что при решении задач детям рекомендуется действовать только «в уме», в мысленном плане, не делая каких-либо пометок, как в тетради с заданиями, так и на каких-нибудь черновиках. Такое ограничение выступает серьезным условием для формирования более совершенных познавательных действий и регулятивных, связанных с планированием.

На пятом этапе организуется коллективная проверка ответов к самостоятельно решенным задачам. В зависимости от наличия времени проверку можно проводить кратко, указывая правильные номера, или детально. В последнем случае учитель разбирает неверные решения, что очень полезно для всех детей, — как для тех, кто ошибся, так и для тех, кто решил правильно, — поскольку в этом случае детям еще раз будут показаны приемы разбора и решения задач. Такой разбор создает благоприятные условия для формирования познавательных универсальных действий, повышая возможности детей в анализе условий задач, и для формирования регулятивных действий, как связанных с управлением поиском решения задач. Вместе с тем, детальный разбор решения задач выступает важным условием формирования коммуникативных универсальных действий, поскольку учитель имеет возможность организовать учебное сотрудничество, когда детям приходится, сопоставляя верные и неверные решения, признавать существование разных точек зрения, в частности, на способ решения проверяемых задач.

После самостоятельной работы всегда проводится коллективная проверка решения задач, что создает условия для формирования коммуникативных универсальных учебных действий, связанных с соотносением своей и иной точки зрения на решение задач, и личностных универсальных учебных действий, связанных с нормализацией самооценки у всех детей: происходит некоторое повышение самооценки у детей, которые хорошо соображают, но плохо осваивают учебный материал в классе, и некоторое снижение самооценки (по отношению к ее завышенному состоянию) у детей, отличающихся

учебными успехами только за счет прилежания и старательности.

Очень важна заключительная часть занятия, где учитель обсуждает с детьми то, чем занимались на уроке и что нового узнали, — какие были новые правила, новые действия. При этом, поправляя детей и выслушивая их мнения, учитель создает ситуацию, благоприятную для формирования коммуникативных действий.

Таковы основные этапы проведения любого развивающего занятия курса. Следует отметить, что на занятиях по предложенному курсу происходит формирование личностных универсальных учебных действий, связанных со становлением у детей развитых форм самосознания и самоконтроля, — это создает условия для снижения тревожности и боязни ошибочных шагов.

Многолетняя практика проведения занятий курса в школах разных регионов России показала, что дети с интересом относятся к регулярным занятиям на материале поисковых занимательных задач. В своих отзывах учителя отмечают, что эти дети стали увереннее и продуктивнее действовать при решении задач по математике и выполнении заданий по русскому языку. Они заметно отличаются от тех, кто не посещает развивающие занятия. Выяснилось также, как и предполагалось, что для обеспечения устойчивого развития нужны регулярные занятия, а не отдельные встречи с меняющимся составом детей, то есть от случая к случаю.

Практика показала наличие различных возможностей проведения регулярных развивающих занятий в начальной школе: во внеурочное время (в группах продленного или полного дня) или, по возможности, в урочное.

Обсуждая вопрос об оценке влияния занятий курса на формирование универсальных учебных действий, необходимо отметить следующее. Во-первых, успешное решение детьми сложных задач каждого вида (особенно задач «на выводение») выступает показателем сформированности познавательных и регулятивных учебных действий. Во-вторых, применение (до участия детей в занятиях курса и после их завершения) методик для диагностики сформированности познавательных и регулятивных универсальных учебных действий, приведенных в методическом руководстве, позволяет выявить позитивные изменения.

Многие учителя отмечают в своих отзывах изменение поведения детей на уроках: ученики, посещающие занятия по развитию интеллекта, ведут себя на уроках более активно, предлагая разные способы решения задач, действуют с большей выдумкой, чем ученики, которые не посещают эти занятия (более конкретные данные содержатся в значительном количестве документов, размещенных в интернете, – см., в частности [1]).

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асташкина Н.А. Развитие интеллектуального потенциала детей младшего школьного возраста средствами развивающего курса «Интеллектика» [Электронный ресурс]. URL:<http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-ekhnologii/2013/03/29/razvitie-intellektualnogo> (дата обращения: 23.10.2015).
2. Зак А.З. Интеллектика. Систематический курс формирования универсальных учебных действий в 1–4 классах. Методическое руководство. М.: Интеллект-центр, 2013. 64 с.
3. Зак А.З. Интеллектика. Систематический курс формирования универсальных учебных действий в 1–4 классах. Книга для учителя (приложение к методическому руководству - выполнено на CD). М.: Интеллект- центр, 2013.
4. Зак А.З. Интеллектика 1 класс. Тетрадь для развития мыслительных способностей. М.: Интеллект-центр, 2002 – 2016. 96 с.
5. Зак А.З. Интеллектика 2 класс. Тетрадь для развития мыслительных способностей. М.: Интеллект-центр, 2002 – 2016. 96 с.

6. Зак А.З. Интеллектика 3 класс. Тетрадь для развития мыслительных способностей. М.: Интеллект-центр, 2002 – 2016. 96 с.

6. Зак А.З. Интеллектика 4 класс. Тетрадь для развития мыслительных способностей. М.: Интеллект-центр, 2002 – 2016. 96 с.

## **FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATION ACTIONS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE COURSE "INTELLEKTIKA"**

© 2016

*A.Z.Zak, Doctor of Psychology, Leading Researcher  
"Psychological Institute, Russian Academy of Education",  
Moscow (Russia), jasmin67@mail.ru*

**Abstract.** The article discusses the possibility of formation of universal educational actions in systematic course "Intellektika", built on the material of 24 types of search and creative tasks of non-academic content and designed for 32 sessions in each grade of four-year primary school as a part of extracurricular activities. The author characterizes four types of search tasks, designed to form a particular type of universal educational actions. Logical actions of comparison, analysis, synthesis and classification as a special kind of cognitive universal educational actions are formed when the students solve "comparison" problems, which use diagrammatic representations of objects with varying features. The aim of these problems is to correlate the images of the objects using their observed characteristics. Cognitive universal actions, related to the selection of the most effective ways to achieve the result that meets the proposed requirements, form when the students solve "transformation" problems, which belong to the class of non-standard spatial and combinatorial search problems. They imply that the child has to create his own criteria that regulate the spatial distribution of different versions of the images of geometric figures when their location is changed according to certain rules. Regulatory universal actions form when the students solve "movement" tasks. They belong to the class of labyrinth tasks with certain "rules", and children have to develop a route of an imaginary character on the playing field (the labyrinth) according to certain rules. Children have to plan possible displacement options, managing and regulating their own actions. Logical actions of reasoning construction are formed by means of "deduction" tasks that belong to the subject-logic type. The general aim of these tasks is to find the conclusion — a new judgment consistently following from the content of given statements. Long-term practice of this course at schools of different Russian regions showed its efficiency in formation of universal educational actions of primary school children.

**Keywords:** four-year course of developing training; formation of universal educational actions; primary school children.

УДК 316.613

## **КОММУНИКАТИВНАЯ РОЛЬ ЦВЕТА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЖИВОПИСИ**

© 2016

*Е.А. Карпова, кандидат психологических наук, доцент кафедры  
«Управления и права»  
Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет  
информационных технологий, механики и оптики»,  
Санкт-Петербург (Россия), dr.karpova@mail.ru*

**Аннотация.** В статье анализируется проблема влияния искусства на личность. Работа носит междисциплинарный характер, написана на стыке социальной психологии, культурологии, психологии искусства. Особое внимание уделено процессу восприятия художественных образов. Продемонстрировано значение творческого восприятия внешней действительности. Рассматриваются концепции Б. Г. Ананьева, В. М. Аллахвердова, Р. Арнхейма, Дж. Брунера, Л. С. Выготского, М. Люшера. Особо подчеркивается, что восприятие художественных образов является динамичным процессом, благодаря которому личность развивается и социализируется. Акцентируется внимание на языке искусства, который представляет собой специальный, искусственно выработанный язык, организованный в соответствии с определенными общими правилами и законами, целью которых является сделать его универсальным и совершенным средством художественной коммуникации. Выделяются и описываются характерные подходы изучения природы феномена цвета. Цвет является средством визуальной коммуникации, оказывающим существенное влияние на интеллектуальное состояние человека. Приведена программа проведения эксперимента. Основная цель эксперимента – развитие цветовой коммуникативной компетенции на основе понимания художественных произведений изобразительного искусства. Приведен анализ результатов эксперимента. Рассматриваются общие соответствия между цветом и информацией, которую транслирует инициатор сообщения.

**Ключевые слова:** восприятие; искусство; цвет; коммуникация; информация; личность; цветовое воздействие; живопись; чувства; впечатление.

Система восприятия человека складывается из взаимодействия таких психологических элементов как эмоции, воображение, осмысление содержания и формы предмета или объекта бытия. Каждый из этих элементов может оцениваться по признакам, позволяющим определить индивидуальные особенности человека. В свое время, Дж. Брунер писал о том, что информация, которую человек получает от внешнего мира, не ограничивается непосредственными впечатлениями, доходящими до него от действительности. То, что достигает органов чувств, проходит затем через длинную цепь процессов, обеспечивающих сложнейший анализ получаемой информации, всестороннее отражение свойств воспринимаемого предмета, выделение его существенных признаков и включение его в соответствующую систему категорий. Только такой длительный путь, который наряду с активной деятельностью органов чувств, включает и активные действия человека, и его прежний опыт, и решающе важное участие языка, хранящего опыт поколений и позволяющего выходить за пределы непосредственно получаемой информации, и составляет процесс активного, творческого восприятия внешней действительности [5, с.29].

В основе всякого полноценного и жизненно важного искусства, по мнению Р. Арнхейма, лежит органическая связь с действительностью [4, с.15]. А, следовательно, и любое произведение искусства – независимо от его стиля и механической точности воспроизведения – передает целый калейдоскоп особенностей изображаемого объекта. В этой связи, можно сказать, что все виды изобразительных искусств и воздействие их на человека многогранны и не однозначны так как, включают не только прямое воздействие цвета, содержания, композиции, но и задействуют высшие мыслительные процессы человека посредством передачи сложных ментальных форм.

Анализируя комплексное влияние искусства на личность можно констатировать, что искусство рассматривает явления и предметы не ради их простого отображения, а для того, чтобы проявить эмоциональное поле личности. Таким образом, непосредственная область действия искусства – это чувства, а через чувства и психику человека искусство влияет на личность в целом [9, с.437]. По мнению Л. С. Выготского, эмоция дает нашему

сознанию сигнал о таких внутренних процессах, которые мы не можем осознать, но они разрешаются преимущественно в образах фантазии [6, с.56].

В этой связи целесообразно вспомнить высказывание Б.М. Теплова, который предлагал рассматривать искусство как метод психологического исследования. По его мнению, искусство содержит неисчерпаемые запасы материалов, без которых не может обойтись научная психология [14].

Философские взгляды Г. Гегеля на восприятие искусства демонстрируют несомненную значимость этого феномена в жизни общества, так он указывал, на то, именно искусство доводит до сознания истину в виде чувственного образа, и притом такого чувственного образа, который в самом своем явлении имеет высший, более глубокий смысл и значение. Основная цель искусства «наполнять сердца и давать человеку, развитому и неразвитому, пережить все то, что человеческая душа может пережить и создать в своих сокровеннейших и таинственнейших глубинах, все то, что способно глубоко волновать человеческое сердце» [7, с. 52].

Интересны размышления по этому поводу Л. Н. Толстого, который отмечая чувственный характер искусства писал: «Искусство есть деятельность человеческая, состоящая в том, что один человек сознательно, известными внешними знаками передает испытанное им чувство, и другие люди заражаются этими чувствами и переживают их» [15, с. 168]. И далее продолжает: «искусство будто бы заражает нас какими-то чувствами, оно основано на этом заражении. Вот на этой-то способности людей заражаться чувствами других людей и основана деятельность искусства, ...чувства, самые разнообразные, очень сильные и очень слабые, очень значительные и очень ничтожные, очень дурные и очень хорошие, если только они заражают читателя, зрителя, слушателя, составляют предмет искусства».

Восприятие художественных образов не является статичным процессом. И Л. С. Выготский, развивая эту мысль, предлагает считать, что искусство исходит из определенных жизненных чувств, но совершает некоторую переработку этих чувств. Интеллектуальные операции, мыслительные процессы, которые возникают у каждого человека при помощи и по поводу художественного произведения, не принадлежат к психологии искусства в тесном смысле этого слова. Это есть результат, следствие, вывод, последствие художественного произведения, которое может осуществиться не иначе, как в результате его основного действия [6, с.29].

Образное сравнение этого психологического процесса с логистической деятельностью позволяет лучше понять весь смысл воспринимаемых образов: «наша нервная система похожа на станцию, к которой ведут пять путей и от которой отходит только один. Из пяти прибывающих на эту станцию поездов только один, и то после жестокой борьбы, может прорваться наружу — четыре остаются на станции. Нервная система, таким образом, напоминает постоянное, ни на минуту не прекращающееся поле борьбы [6, с.181].

Именно об этом, в своей статье «Задачи психологии искусства» размышляет и Б. Г. Ананьев. Он вводит понятие «интериоризация», которое отражает превращение внешнего во внутреннее, объективного в субъективное. Интериоризация характеризует линию превращения социального в индивидуальное, и что самое важное показывает линию развития человека. В этом случае вполне обоснованно можно говорить о социализации индивида, которая связывает личность со многими каналами в историческом аспекте. Историчность процесса социализации несомненна. Но есть и другой, более активный эффект социализации – экстериоризация – превращение внутреннего во внешнее. Это вид любой творческой деятельности. Переход к экстериоризации происходит именно тогда, когда человек, серьезно переработав все накопленное в процессе усвоения (интериоризации) информации, пытается создать нечто свое [2, с 252].

С точки зрения ряда ученых, искусство, возникшее как необходимая разновидность активной приспособительной деятельности человека, было не только спецификой, но и первой формой человеческого познания мира. То, что было неизвестно и непонятно первобытному человеку, отображалось в первых произведениях искусства, нередко содержащих элементы фантазии и мистики.

В. М. Аллахвердов констатирует, что сознание любого человека вырабатывает представления об истине, добре, красоте, о многих других абстрактных вещах, которые не могут быть даны в сенсорных раздражениях и не могут быть заложены генетически [1]. При этом основная задача сознания заключается не в самом процессе порождения догадки, которые возникают автоматически, и, разумеется, опираются на предшествующий опыт. Механизм сознания практически случайно выбирает любую из догадок в качестве предполагаемо верной, тем самым принимает ее как данную сознанию самоочевидную истину, или, выражаясь языком логики, за не требующую доказательств аксиому. А затем уже, исходя из этой аксиомы, сознание строит логическое описание мира. Проверяется в дальнейшем не сама по себе аксиома, а ее логические следствия. Если догадка неверна, то, конечно, сознание какое-то время опирается на неверное знание. Однако, рано или поздно ошибочную гипотезу можно исправить или вообще от нее отказаться. Но если догадка в конце концов подтвердится, то сознание будет знать о мире то, о чем оно, казалось бы, никак не могло узнать, ибо не получало об этом никакой реальной информации.

Содержанием сознания являются только наши догадки и факты, воспринимаемые обычно как логические следствия этих догадок. Сознание как бы «подгоняет» данные своего опыта к сделанному ранее выбору. Так, например, если сообщение менее соответствует нашим ожиданиям, тем дольше сознание должно работать с этим сообщением, всячески стараясь согласовать его со своим внутренним миром.

Следовательно, изобразительное искусство активизирует работу сознания таким образом, что позволяет человеку включаться одновременно как в осознаваемые, так и неосознаваемые процессы. И человек, воспринимающий, например, картину за счет эмоционального подкрепления, осознает те ценности, которые лежат за пределами даже собственного внутреннего мира [11, с.141]. В этом смысле искусство является мощным средством передачи вечных ценностей человеческого развития.

Чувства, которые вызывает художественное произведение, по мнению Выготского суть чувства, социально обусловленные. В данном контексте искусство можно рассматривать как особый вид коммуникации: в нем закрепляется связь между человеком и обществом. Существует достаточно много примеров передачи информации, закодированной в визуальных образах. К числу средств формирования коммуникативных характеристик визуального образа можно отнести цвет, композицию, стилистические приемы, коммуникативные стратегии, контекст и т.д.

Общая теория коммуникации, определяя коммуникацию как средство связи любых объектов мира, выделяет социальные коммуникативные процессы, которые обеспечивают связь между поколениями, накопление и передачу социального опыта, его обогащение, разделение труда и обмен его продуктами, организацию совместной деятельности, трансляцию культуры. В общем виде результат воздействия произведения искусства на человека можно описать как трансформацию семантического пространства той области смысловой сферы, которая была затронута коммуникативным воздействием.

Особую роль играет язык искусства, который представляет собой специальный, искусственно выработанный язык, организованный в соответствии с определенными общими правилами и законами, целью которых является сделать его универсальным и совершенным средством художественной коммуникации.

Произведения живописи являются своеобразной коммуникативной системой, и это позволяет нам утверждать, что живопись неизбежно пользуется неким кодом для шифровки своих сообщений. Цветовое решение картины является одной из смысловых составляющих коммуникативного процесса.

Итак, что такое цвет, и каково его значение в нашей жизни? Ученые по-разному называли цвет (в разных областях науки), выделяя физиологическую и психологическую составляющие воздействия цвета. Возникновение того или иного цвета можно объяснить благодаря законам физики.

Все цвета и оттенки являются результатами обработки мозгом информации, поступающей через глаза в форме световых волн различной длины. При отсутствии волн люди видят черный цвет, а при одновременном воздействии всего спектра – белый. Данные о длине волны каждого цвета приведены в таблице 1.

Таблица 1

Длины световых волн

| Название цвета               | Длина волны, нм |
|------------------------------|-----------------|
| Фиолетовый (сине-фиолетовый) | 380-440         |
| Синий                        | 440-480         |
| Голубой (сине-зелёный)       | 480-510         |
| Зелёный                      | 510-550         |
| Жёлто-зелёный                | 550-575         |
| Жёлтый                       | 575-585         |
| Оранжевый                    | 585-620         |
| Красный                      | 620-740         |

Видимый диапазон спектра находится приблизительно в интервале от 380 до 740 нм. Основные цвета спектра достаточно хорошо различимы. При этом глаз может отличить достаточно много оттенков каждого цвета.

Первая попытка систематизировать цвета принадлежала Исааку Ньютону. **Цветовая система Ньютона представляет собой цветовой круг**, составленный из семи секторов: красного, оранжевого, желтого, зеленого, голубого, синего и фиолетового.

Конечно, эта система не была безупречной, и неоднократно подвергалась критике. Но, тем не менее, она стала основой для дальнейших исследований в этой области. В процессе формирования новых познаний о цвете И.В. Гете утверждал, что «цвет человека впечатляет, как некая развивающаяся идея, которая не укладывается в понятие «цвет», а является природной данностью» [8].

По сути Гете был одним из первых, кто приблизился к психологическому пониманию цвета: «в своих самых общих элементарных проявлениях, независимо от строения и форм того материала, на поверхности которого мы его воспринимаем, цвет оказывает известное воздействие на чувство зрения, к которому он преимущественно приурочен, а через него и на душу». Однако, внимание Гете привлекали только чистые цвета и при этом он практически не учитывал ни особенностей воспринимающего их человека, ни контекста восприятия.

Новыми смыслами дополняются знания о цвете представленные в работе В. В. Кандинского «О духовном в искусстве». В этой работе, автор обращает внимание на два этапа последствий восприятия цвета. Так на первом этапе наблюдения проявляется «чисто физическое действие цвета», переживаемое как «за мороженность» красотой, как удовлетворение или раздражение, тепло или охлаждение глаза, бывающие кратковременными или основанными на эффекте новизны; – при более умелом и

глубоком наблюдении «рождается глубоко идущее, вызывающее потрясение духа» действие, рождающееся вибрацией души [10].

На основании этого заключения Кандинский делает вывод о том, что «за красками стоят именно идеи, а не просто ощущения, о чем свидетельствует тот факт, что изучая по отдельности действия таких цветов, как желтый или синий, возможно чисто теоретически предсказать их действие. [10, с. 25].

Чешский художник Ян Зрзавый высказал свое мнение о соотношении ахромных цветов: «Картина, которая стала бы правдивым выражением совершенной гармонии всей вселенной, должна была бы содержать равное количество черного и белого или равное количество промежуточных цветов, так чтобы в смеси они дали черное и белое (серый цвет, который при разложении дал бы равное количество черноты и белизны). Возникновение такой картины мало правдоподобно, ибо мы не постигаем жизни всей вселенной, мы чувствуем и понимаем лишь отдельные более или менее широкие ее отрезки, определенные мгновения, определенные состояния жизни».

Концепция цветового воздействия на личность, наиболее четко изложена швейцарским ученым М. Люшером. Согласно этим исследователям, во-первых, цвета отражают существующее поведение и сущность человека, а, во-вторых, предпочтение каких-либо цветов свидетельствует о возникающей потребности к «перемене цвета», то есть о фиксации наступающего состояния интеллекта [12].

В дополнение к краткому анализу воздействия цвета на человека, можно сказать, что восприятие и ощущение цвета непостоянно, и существенно зависит от совокупности физических, физиологических и психологических факторов. В различных культурах цвет имеет свою интерпретацию. В зависимости от важности тех или иных цветов и оттенков в обыденной жизни народа, некоторые из них могут иметь большее или меньшее отражение в языке.

В процессе развития общества сложились некоторые общие соответствия между цветом и информацией, которую транслирует инициатор сообщения. В этой связи был проведен эксперимент, основной целью которого было развитие цветовой коммуникативной компетенции на основе понимания художественных произведений изобразительного искусства. В эксперименте принимали участие студенты 1 курса изучающие тему «Восприятие» в рамках дисциплины «Психология».

Эксперимент проводился в несколько этапов. На первом этапе студенты определяли систему своих цветовых предпочтений. Система цветовых предпочтений определялась как набор известных для респондентов цветов, которые впоследствии методом попарного сравнения выстраивались в иерархию (таблица 2). В данной статье приведем лишь эпизод этого эксперимента, а именно данные только двух групп.

Таблица 2

#### Цветовые предпочтения

| № | Название цвета | Рейтинг |
|---|----------------|---------|
| 1 | Бирюзовый      | 149     |
| 2 | Синий          | 136     |
| 3 | Бордовый       | 112     |
| 4 | Зеленый        | 107     |
| 5 | Белый          | 104     |
| 6 | Красный        | 99      |
| 7 | Черный         | 84      |

На следующем этапе этого эксперимента участники разрабатывали тезаурус цветов. В основу тезауруса вошли интерпретации цвета И. В. Гете, В. В. Кандинского, М. Люшера, и Н. В. Серова.

Далее каждому участнику предлагалось сделать выбор произведения изобразительного искусства и на основе разработанного тезауруса цветов прокомментировать выбранное произведение. Обсуждение происходило в группах, каждый участник имел возможность высказать свою версию интерпретации той или иной картины. Общая выборка составила – 36 человек.

Каким же произведениям отдают предпочтение студенты 1 курса. Данные приведены в таблице 3.

Таблица 3

### Приоритетный выбор произведений живописи

| № | Автор                   | Название произведения    | Рейтинг<br>(количество<br>выборов) |
|---|-------------------------|--------------------------|------------------------------------|
| 1 | В. Ван Гог              | Подсолнухи               | 7                                  |
| 2 | В. Ван Гог              | Звездная ночь            | 5                                  |
| 3 | Э. Мунк                 | Крик                     | 4                                  |
| 4 | Э. Мане                 | Кувшинки                 | 3                                  |
| 5 | К. Малевич              | Красный квадрат          | 3                                  |
| 6 | Г. Климт                | Портрет Адели Блох Бауер | 2                                  |
| 7 | К.С. Петров -<br>Водкин | Купание красного коня    | 2                                  |

В таблице представлен не полный перечень произведений, которые привлекли внимание студентов. Картины И. И. Левитана, Н. К. Рериха, М. Ротко, П. Пикассо, И. И. Шишкина и др. так же вызвали их искренний интерес.

Каждая картина рассматривалась как коммуникация, посредством которой через цвет художник передавал нам некоторую информацию.

Обсуждение результатов следует начать с того факта, что нами не было зафиксировано связей между цветовым предпочтением и выбором картины. Очевидно, что выбор картины сопровождали какие-то иные социально-психологические механизмы.

Наибольшей интерес вызвала картина В. Ван Гога «Подсолнухи». Выполненная в оранжевом и желтом цветах различных оттенков она, несомненно, притягательна и наполнена своеобразным содержанием. Согласно М. Люшеру, желтый цвет свидетельствует о желании освобождения от напряжения и ожидания счастья во всех его проявлениях. Аналогичная точка и у Н. В. Серова. Предпочтение желтого, по мнению ученого, означает стремление к независимости и к расширению горизонта восприятия. Значение желтого цвета обычно включает и живость чувств в самораскрытии интеллекта. Желтый цвет, так же символизирует радостную бодрость при нежных возбуждениях. Сюда же можно отнести и эксцентрические устремления к снятию напряжения в познании тайн бытия. И, вполне возможно, ожидание контактов в поисках счастья и смысла жизни [13, с.194].

Была высказана также гипотеза о том, что если в картине так много желтого, что это может свидетельствовать о необходимости признания и уважения к автору произведения. Такой интерпретации придерживалась большая часть респондентов, а именно, 42%. В то же время некоторая часть студентов (19%) сделала более глубокий анализ картины. Так, обратившись к описанию цвета в работе В. Кандинского, им удалось лучше понять эмоциональное переживание художника. Кандинский сравнивает

желтый цвет с раздраженным человеком, которому мешают. Интенсивная желтая краска беспокоит человека, колет, возбуждает, действует на душу нагло и навязчиво.

Для некоторой части аудитории, это задание так и осталась неразрешимой проблемой. Анализ этого изображения как коммуникации оказался слишком труден. Остальные подошли к этому процессу несколько формально, и их работы не представляют достаточного интереса.

Таким образом, в данном случае, нам все же удалось не только проинтерпретировать выбранную коммуникацию, но и достаточно близко подойти к признанной позиции искусствоведов, описывающих эту картину Ван Гога. Конечно, нельзя не учитывать тот факт, что большинство студентов все же знакомы с творчеством Ван Гога, и это в какой-то степени снижает чистоту нашего эксперимента.

Одним из самых загадочных произведений Ван Гога является картина «Звездная ночь». Существует достаточно большой диапазон суждений по трактованию картины с позиции ее важности и значимости в жизни известного художника.

В картине преобладают три цвета. В общих чертах интерпретация картины не вызвала больших затруднений у студентов. Практически все студенты, для анализа этой картины воспользовались исследованиями Н. В. Серова. По его мнению, синий цвет рассматривается как потребность в мирном и расслабленном покое. Синий цвет служит для восстановления сил при глубоких переживаниях, выражает стремление к безопасности или к забвению. Синие цвета могут оказывать тормозящее действие на человека или порождать своеобразное беспокойство или даже печальное настроение. С точки зрения Э. де Боно, присутствующий в картине черный цвет кипариса означает негативизм и убежденность в том, что «никогда в жизни ничто не может складываться так, как надо». Лица, выбирающие черный цвет и ставящие его на первое место (среди ахромных), находятся в оппозиции к обществу. Испытывают явное отвращение к происходящему. Проявляют агрессивность в сочетании с деструктивной и импульсивной тенденциями.

В картине также присутствует и желтый цвет, который в данном случае, по мнению большинства студентов, раскрывал стремление к независимости и к расширению горизонта восприятия. Расшифровка данной картины, на фоне ее эмоциональной насыщенности позволила студентам еще лучше продвинуться в понимании цветопередачи.

Большие трудности в понимании или расшифровке цветового послания вызвала картина Э. Мунка «Крик». Основные трудности были связаны с интерпретацией красного цвета. Говоря о красном, Кандинский характеризует его, как живой, жизненный, беспокойный цвет. Красный выражает мужественную зрелость, силу, энергию, решимость, триумф, радость и уверенность в себе. Гете считал, что красный производит впечатление серьезности, достоинства или прелести и благоволения. Близкой точкой зрения к этим позициям придерживается и Серов. В этой связи только три человека соотнесли красный цвет с опасностью, которую таил в себе XX век. Доминирующее изображение лица и множество оттенков картины не позволили полностью отвлечься от эмоционального переживания главного героя картины и систематизировать элементарные цветовые впечатления.

Красный квадрат К. Малевича лишенный, какой либо событийности и образности трактовался особенно легко. В 1920 году Малевич писал об этой картине, что «в общезнании она получила ещё значение» «как сигнал революции». Приблизительно в этом ракурсе и была раскрыта основная идея данного послания. Аналогично трактовался красный цвет и в работе К. С. Петрова-Водкина «Купание красного коня».

Конечно, полученные результаты ни в коей мере не претендуют на системный анализ феномена цвета в коммуникативной составляющей искусства. Нам удалось

затронуть только некоторые коммуникативные аспекты в восприятии цвета. Цветовые взаимоотношения могут, меняться в зависимости от других изобразительных факторов. По мнению Р. Арнхейма, наряду с цветовым решением картины следует изучать то, что может быть названо синтаксисом цветовой композиции, представляющей собой одну из закономерностей структурной организации. Художники, которые удивительно тонко чувствовали эти закономерности, руководствовались в большей степени интуицией, а не рационально сформулированными принципами [3, с. 147].

В заключении, отмечая общий характер эксперимента, следует отметить позитивный настрой, познавательный интерес, высокий уровень вовлеченности студенческой аудитории. Конечно, как и любой пилотный эксперимент данный эксперимент не был лишен некоторых недостатков. Но учитывая большой интерес к такого рода практико-ориентированным занятиям, эксперимент будет продолжен, правда в несколько другом формате.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аллахвердов В.М. Психология искусства. Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений. СПб.: Издательство ДНК, 2001. 200 с.
2. Ананьев Б. Г. Задачи психологии искусства. Человек: образ и сущность. 2001. № 1. С. 251-261.
3. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М.: Прогресс, 1974. 386 с.
4. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. Пер. с англ. М.: Прометей, 1994. 352 с.
5. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. Пер. с англ. М.: Прогресс, 1977. 413 с.
6. Выготский Л.С. Психология искусства. Ростов на Дону: Изд-во «Феникс», 1998. 480 с.
7. Гегель Г. Эстетика в 4 томах. Т.1. М.: Искусство, 1968–1973. 1946 с.
8. Гете И.В. Учение о цвете. Теория познания. М.: URSS: ЛИБРОКОМ, 2014. 195 с.
9. Заховаева А.Г. Психология личности и психология искусства / Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 10-3. С. 437-439.
10. Кандинский В. О духовном в искусстве. М.: «Свое издательство», 2013. 88 с.
11. Карпова Е.А., Дрынкина Т.И. Искусство как механизм осознания вечных человеческих ценностей / Научное искусство: Тезисы I Международной научно-практической конференции. МГУ имени М.В.Ломоносова, 04-05.04.2012. Под ред. В.В.Миронова. / Science Art: Abstracts of Papers of the I International Conference. Lomonosov Moscow State University, 04-05.04.2012. Ed. V.V.Mironov. М.: МИЭЭ, 2012. С.140-141.
12. Люшер М. Цвет вашего характера. М.: Вече, 1997. 240 с.
13. Серов Н.В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология. СПб.: Речь. 2004. 672 с.
14. Теплов Б. М. Избранные труды в двух томах. Т. 2. М.: Педагогика, 1985. 360 с.
15. Толстой Л.Н. Что такое искусство? М.: Современник. 1985. 220 с.

### THE COMMUNICATIVE ROLE OF COLOUR IN PAINTING

© 2016

*E.A. Karpova, PhD in Psychology, associate professor of  
the Department of Magement and Right  
Saint-Petersburg National Research University of Information Technologies,*

**Abstract.** The article analyzes the problem of the influence of art on personality. The work is interdisciplinary: it is written at the junction of social psychology, cultural studies, psychology of art. Special attention is given to the process of perception of artistic images. The value of creative perception of external reality is demonstrated. The author analyzes the concepts by B. G. Ananiev, V. M. Allakhverdov, R. Arnheim, J. Bruner, L. S. Vygotsky, M. Lusher. It is emphasized that the perception of artistic images is a dynamic process that fosters personality development and socialization. Art has a specific language that is organized in accordance with some general rules and laws that make the language of art a perfect universal means of artistic communication. The author describes typical approaches to the study of colour phenomenon. Colour is a means of visual communication that has a significant impact on the intellectual state of a person. The article presents the programme of the experiment. The main goal of the experiment is the colour development of communicative competence on the basis of comprehension of works of art. The analysis of the experimental results is presented. The author considers the correspondence between the colour and the information that the initiator of the message transmits.

**Keywords:** perception; art; colour; communication; information; personality; colour impact; painting; feelings; impression.

УДК 159.973; 159.922; 376.1; 376.2; 376.3; 376.4

**КУЛЬТУРНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ОБОСНОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ  
ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ МУЛЬТИВАРИАНТИВНОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО  
РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА**

© 2016

*Ч.Б. Кожалиева*, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической и специальной психологии института психологии, социологии и социальных отношений  
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,  
Москва (Россия), [kozhalieva.chinara@gmail.com](mailto:kozhalieva.chinara@gmail.com)

*Ю.А. Шулекина*, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии  
института специального образования и комплексной реабилитации  
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,  
Москва (Россия), [rameja@rambler.ru](mailto:rameja@rambler.ru)

**Аннотация.** Современная социокультурная среда воздействует на человека, изменяя его отношение к собственной личности, и результаты рефлексивного анализа закономерно перестраивают отношения с социумом. Понимание ценности каждого человека в развитом социуме, безусловное принятие любых его проявлений, в том числе имеющих характер отклоняющегося от условно нормального, подводит психологов к необходимости исследования вариативности дизонтогенетического развития. В последние годы принято называть любые варианты отклоняющегося развития термином «ограниченные возможности здоровья», а детей с любыми проблемами не только здоровья, но и специфическими отклонениями в психическом развитии – «дети с ограниченными возможностями здоровья». Вместе с тем, имеющиеся на сегодняшний день психологические и педагогические классификации вариантов отклонений в развитии у детей основываются на знаниях, актуальных для прошлого столетия, безусловно, передовых для своего времени. Незнание дизонтогений, актуальных для

современного уровня развития наук и технологического знания, требует скрупулезного исследования и обобщения с целью дифференциации мультивариативности психического развития человека. Значимость междисциплинарного подхода становится очевидной и бесспорной, особенно в современных условиях увеличения числа детей с различными клиническими вариантами нарушений здоровья, что логично влечет отклонения или специфические особенности в развитии психических функций.

**Ключевые слова:** культурная среда; мультивариативность; индивидуальное развитие; дизонтогенез; варианты дизонтогенеза; дизонтогении; нарушения развития; дифференциальная психология; образовательные возможности; дети с ограниченными возможностями здоровья; дефектология; специальная психология.

Отечественная психология изучения индивидуально-психологических различий в формировании высших психических функций (ВПФ) у детей имеет свою методологию, основывающуюся на идеях Л.С. Выготского о культурно-исторической природе развития психики человека. Заложенная им идея получила свое развитие в трудах его последователей и учеников. В частности, плодотворными оказались идеи Л.С. Выготского для построения исследований в области изучения специфики психофизического развития детей с отклонениями в развитии, применительно к которым им был введен термин «аномальные дети». Изучая особенности формирования психического развития у умственно отсталых, глухих и слепых детей, он обосновал наличие особых отношений и взаимосвязи между формированием ВПФ и наличием биологических повреждений и ввел понятие «структура дефекта». В своей концепции Л.С. Выготский сформулировал теоретические положения о единстве закономерностей психического развития при разных вариантах дизонтогенеза, продолжив развивать идеи Г.Я. Трошина об общих закономерностях нормального и отклоняющегося развития.

Концепции Л.С. Выготского и Г.Я. Трошина явились платформой для становления нового направления педагогики и психологии – дефектологии, которая стала интегративной областью научного знания в изучении детей с отклонениями в развитии.

Идеи Л.С. Выготского (1930-1934) и психологов, работавших под его руководством в 1930-е годы, легли в основу дифференциации различных вариантов нарушений психического развития и инициировали интерес к исследованиям в области психофизиологии отклонений в развитии. Советская дефектология опиралась на знания нормальной психофизиологии в обосновании психологического и педагогического подходов в изучении закономерностей отклоняющегося развития, которое носило компаративный характер.

Идейные соратники Л.С. Выготского (И.И. Данюшевский, Л.В. Занков, И.М. Соловьев, 1935) дали психологический анализ становления ребенка с различными отклонениями в психофизическом развитии. В дальнейшем на протяжении второй половины XX столетия проблеме формирования ребенка с отклонениями в развитии в дефектологии уделялось большое внимание. Были получены многочисленные данные о том, что познавательные возможности при разных вариантах отклоняющегося развития крайне разнообразны и характеризуются замедленным темпом формирования психических процессов (Г.Е. Сухарева, 1956; С.Я. Рубинштейн, 1983; Р.Е. Левина, 1968; Т.А. Власова, 1973; В.И. Лубовский, 1978; М.С. Певзнер, 1973; В.Г. Петрова, 1968; Т.В. Розанова, 1969). Это обуславливает качественно-количественные характеристики процессов приема, переработки и хранения информации. В частности, В.И. Лубовский указывал на то, что при всех вариантах дизонтогенеза объем информации, который может быть принят в единицу времени, снижен по сравнению с нормой, то есть для приема равного объема информации детям с отклонениями в развитии нужно больше времени. У

таких детей нарушена точность принимаемой информации, а переработка информации замедлена [20].

Все исследования велись в рамках сравнительного анализа формирования психических функций у детей как с разными вариантами отклоняющегося развития, так и внутри одного варианта дизонтогенеза, что позволило дефектологам описать общие и специфические для каждого варианта нарушения законы развития психики. Психологические и педагогические изыскания имели безусловную опору на знания клинических патологий в развитии у детей (Г.Е. Сухарева, 1956; В.В. Ковалев, 1979; С.С. Мнухин, 1970), природа которых была научно доказана в соответствии с достижениями медико-генетических исследований того времени. На основе проведенных исследований были разработаны известные клинико-психологические и клинико-педагогические классификации вариантов дизонтогенеза. Таким образом, сложилась отечественная дефектологическая традиция, не имеющая аналогов в других странах.

Мысль, которую в своем классическом труде сформулировал Г.Я. Трошин (1915-1916), о важности комплексного и раннего изучения проблемы отклоняющегося развития, вновь стала актуальной практически через столетие, – начиная с 2000 годов. Обоснование в экспериментальных исследованиях проводилось специальными психологами как наследниками отечественной дефектологической школы на протяжении всего XX столетия. Все научные и практические исследования продолжали основываться на сложившихся к середине XX столетия классификациях и до последнего времени не учитывали изменения в особенностях клинико-психологического развития современной детской популяции. Указанная дефектологическая традиция до сих пор оказывает сильное влияние на исследовательский потенциал современных ученых, определяя вектор клинико-психологических исследований. Тем не менее, единично делаются попытки переосмыслить традиционный подход в свете актуальных изменений в обществе. Также предпринимаются конкретные шаги в решении некоторых проблемных вопросов на законодательном уровне; так появились методические рекомендации, где говорится: «Для раннего выявления отклонений и комплексного сопровождения с целью коррекции первых признаков отклонений в развитии детей во всех субъектах Российской Федерации должны быть созданы службы ранней помощи ...» [27].

Сегодня отношение общества к человеку, его жизненным, психическим, личностным ресурсам и скрытым возможностям изменилось. Постепенно складывается новая культурная среда, в которой закрепляются взгляды на личность как центральное ядро социума. Личность стала ценной сама по себе, независимо от степени сохранности ее психики, принадлежности к социокультурной среде, социального положения. Культурная среда как пространство для развертывания человеком своих ресурсов, меняется стремительно в технологическом аспекте. Вместе с тем, психика человека как хрупкий инструмент индивидуальна в своих адаптационных возможностях к социальной среде и дифференцированно, т.е. с разной степенью успешности, приспосабливается к стремительному развитию технологической мысли, что может в некоторых случаях провоцировать разные формы психологической и социальной дезадаптации. Достижения последних десятилетий в области клинической медицины, в частности технологии сохранения и поддержания жизни на эмбриональной стадии формирования человека, позволили расширить и уточнить представления о природе патологий в развитии у ребенка. Данный феномен, по мнению авторов, лежит в основе появления мультивариантных дизонтогений на современном этапе развития общества.

Стали возможными новые исследования разнообразных по своей специфике дизонтогений с позиций психофизиологии и медицинской психологии, которые раскрыли новые горизонты для научных поисков в специальной психологии. Продолжая традиции дефектологии, она имеет богатый потенциал для исследования и описания специфики

формирования психики на фоне перманентно изменяющихся дизонтогений, характеризующихся мультивариантностью.

Мультивариативность дизонтогений создает обширное поле для изучения особенностей развития психики и их дифференциальной диагностики при разных вариантах дизонтогенеза. Основные положения закона межфункционального взаимодействия, сформулированного Л.С. Выготским, таким образом, могут быть значительно дополнены и уточнены в свете новых данных о взаимодействии социального и биологического начал в формировании психики у личности в новой культурной среде [7]. Лев Семенович объяснял наличие четкой последовательности воздействия биологического фактора на последующее формирование признаков социальной личности, на которые оказывает влияние культурная среда. Именно в ней, согласно Выготскому, формируются и совершенствуются психические функции, достигая зрелости при наличии благоприятных социальных условий, способствующих развитию индивида.

Сегодня специалисты в области психологии и педагогики, а вслед за ними чиновники от образования, активно обсуждая (и включая в этот процесс общественность) и обосновывая включение детей с ограниченными возможностями здоровья в единую образовательную среду без учета специфики их развития, в качестве аргументации своей позиции отсылают к высказываниям Л.С. Выготского: «... широчайшая ориентировка на нормальных детей должна служить исходной точкой нашего пересмотра специальной педагогики» [5, с. 61]. Провозглашаемая в работах идея Л.С. Выготского о важности включения в широкую социальную среду любого ребенка, даже имеющего значительные нарушения в развитии, в том числе грубые интеллектуальные (умственно отсталые), популяризируется сегодня однобоко, искажается ее первоначальный смысл. Тем не менее, данная мысль Л.С. Выготского в первоисточнике имела иной смысл.

Анализируя социальную среду как колыбель развития личности любого ребенка, он акцентировал внимание на создании именно специальной развивающей среды, без которой ребенок не достигает наивысшего уровня своих возможностей. Для ребенка с нарушенным развитием («аномальный ребенок») фактор среды становится еще более значимым.

Таким образом, среда как фактор развития ребенка становится условием социализации (обучение, коммуникация, профессиональная востребованность). Для развертывания потенциальных возможностей (вспомним Выготского) нужна среда не просто развивающая, но учитывающая и исходящая из актуальных скрытых психических ресурсов. Предлагаемое и реализуемое в настоящее время инклюзивное образовательное пространство носит формальный характер, создающее лишь иллюзию образовательной интеграции. Отечественная модель инклюзивного образования, формируясь под влиянием времени и актуальных социальных явлений, в своем желании создать идеальную модель не учитывает реальные условия.

Реализуемая сегодня модель инклюзивного образования в России представляет собой набор отдельных идей, опыта, практики, инструментария, которые адепты инклюзии почерпнули из образовательных систем, сложившихся на национальной, социокультурной почве разных стран. При этом идея инклюзии в этих странах сложилась естественным путем в силу отсутствия системного научного и методического знания об особенностях психофизического и психического развития детей при разных вариантах дизонтогенетического развития. Можно говорить о существовании в Европе отдельных направлений, практик по специальному обучению отдельных категорий «аномальных» детей. В системе образования разных европейских стран так и не сложилась глобальная преемственность дошкольного и профессионального звеньев, охватывающая детей с разными вариантами нарушений в развитии; лишь отдельные категории могли эффективно обучаться на разных уровнях образования. Доступность образования для

детей с нарушенным развитием была ограничена. Например, Маннгеймская система в Германии (конец XIX в.), которая в XX в. привела к разрыву единства учебного и воспитательного процессов. В Англии также нет специального системного обучения детей с ментальными, физическими, речевыми нарушениями; существующие отдельные учреждения обеспечиваются частными и благотворительными организациями. Система образования особых детей в европейских странах строилась спонтанно, опираясь на опыт отдельных практиков в обучении выборочной категории детей. Даже к концу XX века недооцененными остались системные научные знания по психологии и педагогике, успешно применяемые в других странах. Тогда как в России на протяжении всего XX в. проводились масштабные клинико-психолого-педагогические исследования, в рамках которых изучались возрастные, индивидуально-типологические различия детей, позволившие не просто обучать детей, но и обосновать это обучение. Научно обоснованная российская система дифференцированного обучения, охватывающая детей с разной степенью выраженности интеллектуальных, речевых, сенсорных, двигательных нарушений, показавшая свою надежность, эффективность и перспективность, получила всемирную известность. Получившие образование в специальных школах дети успешно социализировались, получали профессию, становились полноценными участниками социальных отношений, полноправными гражданами общества.

Желание защитников идеи инклюзии искусственно внедрять инородную модель в сложившуюся отечественную традицию специального образования сравнимо с известной идиомой «слона в посудной лавке»: популяризация непроверенных практик ломает традицию, лишая детей, имеющих нарушения в развитии, права на соответствующее их уровню образование. Хаотично инклюзируя их в общее образовательное пространство, мало кто задумывается, насколько защищены права детей в получении качественного образования, соответствующего их психофизическому развитию и индивидуальным возможностям [14; 15].

Запущенный механизм реализации инклюзии сегодня действует в неподготовленной образовательной среде. Это значит, что особые образовательные потребности детей с ОВЗ не могут быть обеспечены в полной мере, поскольку не учитываются их образовательные возможности – «индивидуальные особенности психического развития ребенка, которые раскрываются и совершенствуются в специально организованном образовательном пространстве» [5, с. 336]. Подготовленная образовательная среда – это не только материально-техническое обеспечение образовательного процесса, но и, прежде всего, обеспечение условий комплексного развития, обучения и воспитания детей, которые создаются технологиями специальной педагогики и специальной психологии. В связи с этим образовательную политику по реализации философии инклюзии необходимо развернуть в сторону адаптации к современной российской образовательной системе, которую может обеспечить опора на методологическую традицию отечественной дефектологии.

Согласно идее инклюзии, совместно могут и должны обучаться дети с разными потенциальными образовательными возможностями. Сегодня декларируются факты создания условий для инклюзивного образования. Сами эти условия понимаются очень узко, сводятся к теоретическому вопросу совместного обучения детей, при которых на практике не могут быть реализованы их образовательные возможности, поскольку «аномалии культурного развития умственно-отсталого и физически дефективного ребенка заключаются в том, что этот ребенок останавливается или задерживается более длительное время, чем нормальный ребенок» [5, с. 351]. Разный темп социокультурного развития детей, обучающихся совместно, создает дополнительные сложности для максимального развития каждого учащегося, отличающегося индивидуальным потенциалом психического и личностного развития и темпом его раскрытия. Еще Л.С.

Выготский, рассуждая о включении ребенка в культурную среду, критиковал формализацию этого процесса, подразумевая, что «стереотипные формулы педагогических назначений, как индивидуальный подход или вовлечение в коллектив, решительно ничего не говорят педагогу, ибо, во-первых, они не указывают, каким способом это осуществить, а во-вторых, не говорят ничего о том, какие конкретное содержание должно быть вложено в индивидуальный подход и вовлечение в коллектив» [5, с. 344].

Учитывая мультивариативность психического развития и отклонений от принятых нормативов у современного контингента детей, содержание индивидуального подхода становится качественно иным. Следовательно, и сопровождение по их социокультурной адаптации обуславливается необходимостью изучения современного контингента детей с особенностями психофизического развития, который за последние годы стал значительно разнообразнее. Появление новых форм дизонтогений связывается, прежде всего, с ростом числа детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, характеризующимися сочетанием стертых, слабо дифференцированных проявлений.

Дефиниция «тяжелые и множественные нарушения развития», вошедшая в нормативные документы по образованию детей с ОВЗ (определение «тяжелые и множественные нарушения развития» используется в ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [34], ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [35], утвержденных в 2014 г.), дискуссионная по своей сути. В отечественной науке и практике традиционно описываются отдельные нарушения развития, объясняется механизм формирования изолированного патологического процесса, его причины. Однако, у специалистов (психологов, психиатров, педагогов), особенно в контексте поиска адекватной терминологии для описания вариативности дизонтогений, нет единого мнения относительно того, какие группы детей относить к категории «тяжелых и множественных нарушений развития». В недавнем прошлом любые сочетания отклонений в развитии обозначались понятиями «сочетанные нарушения», «сложный дефект», в последние годы – «комплексные нарушения». Термин «тяжелые и множественные нарушения развития» используется применительно к комплексным нарушениям и порой формально заменяется термином «множественные нарушения».

Таким образом, описываются известные особенности психофизического развития детей, но не учитывается специфичность этих нарушений при конкретном варианте дизонтогенеза, не анализируется «структура дефекта», по Л.С. Выготскому.

Появляется «размытость», неточность в описании клинико-психологического статуса ребенка, что ведет к неточности понимания логики и динамики его психофизического развития, тогда как следует принимать во внимание, что «... один и тот же факт не только имеет бесконечные степени выраженности, но и совершенно различное значение в зависимости от того, в составе какого синдрома он встречается и из каких моментов складывается. Короче говоря, часто то, что под общим названием сходит за явления одного и того же порядка, на самом деле оказывается при ближайшем рассмотрении двумя различными фактами, которые спутаны или смешаны из-за ненаучного подхода к ним» [5, с. 333].

Кроме того, затрудняется и дифференциальная диагностика вариативности тяжелых и множественных нарушений [12]. Новая дефиниция не обеспечена достаточными психологическими / патопсихологическими экспериментальными исследованиями, не подтверждена статистически. Становится очевидным, что появление понятия «тяжелые и множественные нарушения развития» не внесло ясность в представления современных психологов (в том числе, специальных, клинических

психологов, нейропсихологов) о нарушенном развитии, имеющем мультивариативные проявления.

Предлагаемое объединение различных вариантов дизонтогенеза в группу «дети с тяжелыми и множественными нарушениями» маскирует этиологически различные по проявлениям отклонения и нарушения в психофизическом развитии, тогда как требуется их дифференциация и обособление в отдельные категории. Фактически, в данной группе оказались дети с тяжелыми нарушениями, дети с множественными нарушениями и дети с тяжелыми множественными нарушениями. Подобная картина создает сложности для специалистов, прежде всего, в отсутствии критериев дифференциальной диагностики, а также организации специального психолого-педагогического сопровождения таких детей, адекватного их возможностям.

Современная ситуация в поле исследования проблем дифференциальной диагностики не ограничивается названными выше вариантами дизонтогенеза, которые были обозначены как «дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития». Ранее упоминалось, что мультивариативность дизонтогений достаточно разнообразна. Встречаемость тяжелых и множественных вариантов в общей статистике дизонтогений значительна, однако не стоит забывать и о других сочетаниях вариантов дизонтогенеза: сочетание сенсорных и речевых нарушений, сочетание сенсорных и двигательных нарушений, сочетание сенсорных и ментальных нарушений и т.д. При этом варианты сочетаний дефектов часто не ограничиваются двумя компонентами; встречаются комбинации множественных нарушений, например, сочетание сенсорного, речевого и двигательного нарушений. В систему инклюзивного образования в его актуальной модели чаще всего включаются дети с невыраженными нарушениями, даже когда имеет место их множественное сочетание. Тем не менее, законодательные документы последних лет об организации образования школьников с ОВЗ продолжают демонстрировать разность научного, практического и правового понимания сущности нарушенного развития. Поэтому наиактуальнейшая проблема – многоаспектное изучение детской популяции на предмет специфики вариативности индивидуального развития различного генеза; интеграция научных знаний в практику их специального сопровождения.

Таким образом, ежегодно увеличивающееся число детей с разной патологией развития [2; 36] создает новую картину мультивариативности психического развития детей. Поскольку в настоящее время отсутствует достаточный объем экспериментальных данных (имеющиеся единичные исследования носят разрозненный характер и требуют анализа и обобщения), вопрос о создании новой типологии дизонтогений требует масштабных исследований междисциплинарного плана.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К.С. Лебединской. М., 1982.
2. Александрова Н.А. Некоторые результаты клинического изучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Дефектология. 2002. № 6. С.11.
3. Власова Т.А. Вопросы специального обучения и воспитания в СССР // Дефектология. 1972. № 6.
4. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973.
5. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
6. Выготский Л. С. Проблемы умственной отсталости. Собр. соч.Т.5. М., 1983.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. М., 1984.
8. Занков Л.В. Очерки психологии умственно отсталого ребенка /ред. Выготский Л.С., Данюшевский И.И. М., 1935.

9. Иванова Н.Н. Проблемы социальной адаптации детей с интеллектуальными нарушениями в раннем возрасте // Дефектология. 2004. №2. С. 27-32.
10. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста: руководство для врачей. М., 1979.
11. Кожалиева Ч.Б. Образ Я в структуре личности умственно отсталых подростков. М.: Буки-Веди, 2013.
12. Кожалиева Ч.Б. К проблеме дефиниции и комплексного сопровождения школьников с тяжелыми и множественными нарушениями развития / XIV Мнухинские чтения «Роль психических расстройств в структуре школьной дезадаптации». СПб., 2016. С. 155-156.
13. Кожалиева Ч.Б. Проблемы организации качественного образования умственно отсталых детей в условиях новой системы образования / Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями: сборник материалов VIII Международного теоретико-методологического семинара (14 марта 2016 года). Том 1. М.: Парадигма, 2016. С. 99-106.
14. Кожалиева Ч.Б. Обучение умственно отсталых детей: есть ли перспективы? // материалы Всероссийской конференции «Участие субъектов Российской Федерации в реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы: результаты и перспективы». Комитет Совета Федерации по науке, образованию и культуре, Министерство образования и науки Российской Федерации, ГБОУ ВПО МГППУ. М., 2015  
<http://xn--clackabuhcbecyrh.xn--plai/conferences/materials/> (дата обращения 15.06.2016)
15. Кожалиева Ч.Б., Шулекина Ю.А. Возможности социокультурной адаптации ребенка с ОВЗ в условиях инклюзии // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: материалы II Междунар. конгресса по сложным нарушениям речи и поведения «Аутизм. Алалия. Инновации» (Москва, 1-3 апреля 2016) / под общ. ред. Ж.В. Антиповой, О.И. Азовой. М.: изд-во МПСУ, 2016. С. 294-300.
16. Кожалиева Ч.Б., Шулекина Ю.А., Киреева И.П. Образовательные возможности как платформа образовательной инклюзии // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология, 2016. Вып. 52. Ч.3. С. 335-345.
17. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951.
18. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М., 1968.
19. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М.: Педагогика, 1989.
20. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей. М.: Педагогика, 1978.
21. Мнухин С.С. О клинико-физиологической классификации состояний общего психического недоразвития у детей / Вопросы детской психоневрологии // В кн. Труды ГНИПИ имени В.М. Бехтерева. Т. XXV. 1961. С. 67-77.
22. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. М., 1969.
23. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж.И. Шиф. М., 1969.
24. Певзнер М.С., Лубовский В.И. Динамика развития детей-олигофренов. М.: Изд-во АПН, 1963.
25. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М.: Просвещение, 1968.

26. Петрова В.Г., Кожалиева Ч.Б. Умственно отсталые дети // Специальная психология в 2 т. Т.1: учебник для бакалавриата и магистратуры / В.И. Лубовский [и др.] / под ред. В.И. Лубовского. 7-е изд., перераб. и доп.
27. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 13 января 2016 г. № ВК-15/07 «О направлении методических рекомендаций».
28. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике: практич. руководство / Предисл. проф. Д.Д.Федотова. М.: Медицина, 1970.
29. Соловьев И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. М., 1966.
30. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т.3: Клиника олигофрении. М.: Медгиз, 1965.
31. Трошин Г.Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей: В 2 т. Процессы умственной жизни. Петроград: Издание клиники доктора Г. Я. Трошина, 1915, 1916.
32. Урываев Ю.В., Шулекина Ю.А. Речь. Начала системной интеграции. Учебное пособие. Ярославль, 2013.
33. Шулекина Ю.А. Параметры оценки языковой и речевой семантики // Современные методы психолого-педагогической диагностики детей с ограниченными возможностями здоровья: проблематика, исследования, квалиметрия. Межвузовский сборник статей. Департамент образования города Москвы, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (ГБОУ ВПО МГПУ). М., 2012. С. 9.
34. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. №1598.
35. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1599.
36. Фрухт Э.Л., Тонкова-Ямпольская Р.В. Некоторые особенности развития и поведения детей с перинатальным поражением нервной системы // Дефектология. 2003. №4. С. 24 - 27.
37. Kozhalieva Ch.B. Formation of reflective analysis of adolescents with intellectual insufficiency // Проблемы современного педагогического образования / Серия: Педагогика и психология. Сб.статей. Вып.48. Ч.3. Ялта: РИО ГПА, 2015. С. 274-278.
38. Shulekina Ju. Language competence of children with speech disorders (interdisciplinary aspect) // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. 2012. №3. С. 34-38.

## CULTURAL ENVIRONMENT AS A FOUNDATIONAL FACTOR OF MODERN MULTIVARIABILITY OF INDIVIDUAL DEVELOPMENT OF A CHILD

© 2016

*Ch. Kozhalieva*, PhD in Psychology, associate professor of the Department  
of Clinical and Special Psychology

*of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of Moscow City University,  
Moscow (Russia), [kozhalieva.chinara@gmail.com](mailto:kozhalieva.chinara@gmail.com)*

**J. Shulekina**, PhD in Pedagogy, associate professor of the Department of Speech Therapy  
*of the Institute of Special Education and Complex Rehabilitation of Moscow City University.  
Moscow (Russia), [rameja@rambler.ru](mailto:rameja@rambler.ru)*

**Abstract.** Modern socio-cultural environment affects a person changing his/her personality, and the results of reflective analysis rebuild his/her relations with society. As the psychologists understand the value of each person in a developed society and accept unconditionally any manifestations of his/her personality including those which deviate from the conventionally normal, it is necessary to study the variability of dysontogenesis. In recent years it is accepted to refer to any variations of abnormal development as «disabilities», and children with any health problems or some deviations in mental development are usually called «children with disabilities». However, the existing psychological and pedagogical categorizations of deviations in children's development are based on the knowledge that was relevant in the last century, although it was progressive at that time. The dysontogenesis relevant for today's level of scientific development and technological progress is insufficiently explored and requires thorough research and generalization of knowledge in order to differentiate the multivariations of human mental development. The importance of interdisciplinary approach becomes evident and undeniable, especially under modern conditions when the number of children with different clinical variations of abnormal development, that logically entail the underdevelopment or specific development of mental functions, is increased.

**Keywords:** cultural environment; multivariability; individual development; dysontogenesis; differential psychology; educational opportunities; variations of dysontogenesis; children with disabilities; deviation in development; defectology; special psychology.

УДК 159.923

## **ПРОБЛЕМА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО**

©2016

*Л.И. Ларионова*, доктор психологических наук, профессор общепсихологической кафедры  
психологии образования

*Институт педагогики и психологии образования*

*ГАОУ ВО г.Москвы «Московский городской педагогический университет»,  
Москва (Россия), [larionova\\_l@icloud.com](mailto:larionova_l@icloud.com)*

**Аннотация.** В статье обосновывается актуальность изучения одаренных детей в связи с задачами реформирования образования. Отмечается нестабильность интереса науки и общества к этой проблеме. Активизация интереса к проблеме одаренности в 90-е годы, связанная с принятием президентской целевой программы «Одаренные дети», сменилась некоторым спадом, в связи с прекращением функционирования этой программы в настоящее время. Как методологическая основа исследования одаренности рассматриваются основные положения культурно-исторической теории развития Л.С. Выготского. Сравниваются подходы к проблеме одаренности с позиций культурно-исторической и естественно-научной парадигм. Рассматривается определение культуры, как идеальной формы, которая существует объективно вне каждого отдельного человека в

обществе, в виде произведений искусства или в каких-либо других материальных творениях, медиаторы как реальные носители культуры. Отмечается особая роль взрослого как посредника между ребенком и культурой, а также значение социальной ситуации для развития детской одаренности. Представлена авторская культурно-психологическая модель интеллектуальной одаренности, включающая структуру одаренности и систему факторов, влияющих на ее развитие. Рассматривается механизм развития одаренности через процесс интериоризации, а влияние одаренности на культуру через процесс экстериоризации.

**Ключевые слова:** интеллектуальная одаренность; культурно-историческая теория развития; социальная ситуация развития; культурно-психологическая модель интеллектуальной одаренности; культура; факторы развития одаренности; интериоризация; экстериоризация; парадигма; принцип системности.

Существуют ученые, теоретические и экспериментальные работы которых представляют неистощимый источник идей и методологических оснований для современной психологии. К таким гениальным ученым относится Л.С. Выготский. Его взгляды и подходы на ключевые проблемы психологии значительно опередили время [24]. Идеи и положения Л.С. Выготского используются исследователями при решении современных сложных теоретических и практических проблем, таких как проблема одаренности.

В связи с реформированием образования проблема изучения одаренных детей является чрезвычайно актуальной. Индивидуальные различия между людьми в области интеллекта признавались наукой всегда, при этом на один полюс определялись дефективные дети, на другой – одаренные. Традиционно в психологии складывался подход к изучению и коррекции преимущественно дефективных, асоциальных детей. Как отмечал еще К.Г. Юнг, возникла прискорбная картина добра: «Хотят помогать слабым и борются со злом, но одновременно возникает опасность того, что талант останется без внимания как что-то сомнительное и непристойное» [22, с.153].

Проблема одаренного ребенка отнюдь не проста. Есть все основания относить одаренных детей в современных условиях к группе риска. Современная школа часто становится зоной задерживающего развития одаренных детей, что подтверждается данными социально-психологических исследований.

Говоря о состоянии проблемы в мировой и отечественной психологии необходимо отметить, что в настоящее время она приобрела статус государственно-важной в большинстве стран, что привело к формированию социального запроса на ее исследование. Больше всего эту проблему разрабатывают в Америке Дж. Дж. Галлахер [25], А.Дж. Танненбаум [28], Р.Дж. Стернберг [27], Дж. С. Рензулли [26], в Англии – Дж. Фримен [18], в Германии – А. Зиглер [19], Г. Трост [16], К.К. Урбан [17], К.А. Хеллер [19], в России – Ю.Д. Бабаева [4], Д.Б. Богоявленская [5; 6], В.Н. Дружинин [8], Л.И. Ларионова [10], Н.С. Лейтес [11], А.М. Матюшкин [12], В.И. Панов [13], А.И. Савенков [14], Е.И. Щербанова [21], М.А. Холодная [20], В.С. Юркевич [23] и др.

Интерес отечественной психологии к феномену одаренности не был стабильным. Имевшееся в начале XX века первенство России в изучении данной проблемы было утрачено. Практически полное ее забвение в конце 30-х годов сменилось медленно, но неуклонно возрастающим интересом в последние десятилетия. Исследование проблемы детской одаренности активизировалось в 90-е годы XX века в связи с принятием президентской целевой программы «Одаренные дети». Данный период развития психологии одаренности имеет свои особенности, которые характеризуются, в частности, некритическим заимствованием концепций одаренности, методов исследования из зарубежной теории и практики. Д.Б. Богоявленская пишет: «Снятие “железного занавеса”

привело к тому, что волна зарубежной научной продукции всех уровней захлестнула наш психологический рынок. Эта волна вместе с методиками и тренингами привнесла стоящую за ними концептуальность. Грустно, но её поспешили эксплуатировать ученые, декларировавшие, но не присвоившие теоретическое богатство собственной науки или не сумевшие увидеть разницу в одних и других постулатах» [6, с.15]. Это касалось повсеместного распространения как в теории, так и в практике определений одаренности, ее моделей, разработанных американскими и европейскими психологами. Программа «Одаренные дети» в настоящее время прекратила свое функционирование, что вызывает определенные трудности у исследователей и практических работников.

Следует отметить, что проблема одаренности в отечественной психологической литературе все еще недостаточно разработана, понятие одаренности находится в процессе становления, нет четких критериев ее выявления, недостаточно изучены факторы развития. Современнo звучат слова Б.М. Теплова, сказанные ещё в 40-х годах, о том, что «...всякие попытки сочинять теорию или гипотезы о природе одаренности при том запасе положительных знаний, которыми мы сейчас обладаем, вредны. Общая теория должна создаваться в результате большой работы по изучению конкретных фактов и частных закономерностей. В исследовании одаренности советская психология еще приступает к этой работе, и научно обработанный материал, которым мы располагаем, еще очень невелик» [15, с. 15].

Наиболее важные вопросы, которые встают при исследовании проблемы одаренности, связаны с природой этого феномена, критериями идентификации, методами исследования, факторами, влияющими на развитие одаренности, психологическими механизмами ее формирования. Рассмотрение исследовательских традиций изучения одаренности, представленных в литературе, позволяет утверждать, что в основе преобладающего большинства из них лежит естественнонаучная парадигма. В рамках этой парадигмы одаренность связывается с наследственностью и рассматривается как врожденная характеристика человека, мало изменяющаяся на протяжении жизни.

В настоящее время есть отдельные исследования, которые рассматривают роль внешних, социальных факторов в развитии одаренности. Подобные исследования отражают новые прогрессивные тенденции во взглядах на природу одаренности, в рамках которых она рассматривается как многофакторное явление. Культуре придается роль контекста, совокупности всех социальных факторов одаренности, связанных с непосредственным окружением ребенка. Необходимо отметить, что культура при таком понимании и рассмотрении остается важным, но внешним по отношению к одаренности феноменом. На наш взгляд, необходимо дополнить исследования, проводимые с позиции натуральной парадигмы, исследованиями с позиций социо-психологической, культурно-исторической парадигм, позволяющими добавить новое важное измерение в изучение этого феномена – культурное.

Наиболее успешно исследования в этом направлении возможно проводить с позиции культурно-исторической психологии, разработанной в школе Л.С. Выготского, в рамках которой культура рассматривается не как внешнее, а как то, что становится внутренним, психическим, входит в состав опыта личности. Подход к исследованию одаренности с позиции культурно-исторической психологии также актуален в связи с тем, что, по мнению многих ученых (В.Н. Дружинин, М.А. Холодная, Дж. Фримен), определения одаренности, модели, разработанные в европейских культурах, отражают ценности этих культур и поэтому нерелевантны незападным культурным условиям - в частности, российским. Это подтверждается также данными наших исследований.

В связи с этим, необходимо создание российской психологической теории одаренности, которая бы учитывала наши социальные, культурные особенности –

ценности, нормы, характеризующие этническую общность, традиции отечественной науки. Как показывает анализ исследований, российские культурно-психологические особенности пока не нашли своего отражения в понимании одаренности как психологического феномена.

В нашей работе [10] была предпринята попытка на основе кросскультурных экспериментальных исследований разработать модель интеллектуальной одаренности, учитывающую российские культурно-психологические особенности.

Культурно-психологическая концепция одаренности разработана нами в русле основных идей научной школы Л.С. Выготского. Очень важную роль культурно-историческая психология отводит культуре, которая является детерминантой индивидуального сознания. По мнению В.П. Зинченко, культуру можно определить, как идеальную форму, которую субъект застает при своем рождении. Развитие в культурно-исторической психологии характеризуется как соотношение реальной и идеальной форм, их трансформации и взаимопереходов одной в другую. В.П. Зинченко пишет, что «Реальная личность должна быть или появиться внутри процесса развития, а идеальная личность (исторический человек, может, сознание, дух) должна обволакивать процесс развития снаружи» [9, с. 118].

Интериоризация является всеобщей формой психического развития ребенка. Переход идеальной формы в реальную осуществляется с помощью медиаторов. К ним относят: взрослого, слово, знак и т.д.

Для развития ребенка необходима благоприятная социальная ситуация, как единство культуры и потенциала ребенка. В.П. Зинченко проанализировал возможные варианты неблагоприятной социальной ситуации. Так, идеальная форма, взаимодействующая с ребенком, может оказаться далекой от идеала. Невысоким может оказаться и потенциал ребенка. Возможны и другие варианты неблагоприятной социальной ситуации развития.

Исследования детской одаренности мы начинали в русле традиционных для зарубежной психологии подходов, а также принятых в последнее время в отечественной психологии представлений об одаренности как об интегральном психическом свойстве, включающем три основных компонента: способности выше средних (интеллект), креативность, мотивацию к достижениям. Эта модель кажется вполне логичной и удобной в проведении исследований и практической работе с одаренными учащимися. Она была разработана американскими психологами. Однако, мы убедились, что в этой модели отсутствует главное, что составляет основу одаренности – духовность. К этому выводу нас привели результаты кросскультурных исследований российских и американских учащихся, а также изучение истории отечественной культуры, философии и этнопсихологии.

Опираясь на культурно-историческую теорию личности Л.С. Выготского, анализ отечественной культуры, мы рассматриваем понятие интеллектуальной одаренности как динамическое интегральное личностное образование, которое формируется в процессе взаимодействия с социокультурным пространством и проявляется в высоких творческих достижениях.

В структуре одаренности мы выделяем три компонента: интеллектуальный, креативный и духовный. Эти компоненты, являясь в определенной степени самостоятельными, тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Духовность является системообразующим фактором одаренности, она связана с высшим уровнем развития личности и определяет направление, в котором происходит творческий процесс.

Иначе говоря, интеллект, креативность, духовность представляют собой не просто отдельные качества одаренной личности. Одаренность обнаруживается у личности тогда,

когда все ее психологические качества охвачены и трансформированы духовностью, то есть, по существу, стали ее проявлениями. Высокий духовный уровень личности является необходимым условием того, что, с одной стороны, одаренный учащийся реализует свой дар на пользу человечеству, а, с другой стороны, является необходимым условием для развития одаренных учащихся.

Мы связываем духовность с высшим уровнем развития личности, который проявляется во взаимодействии с социокультурным пространством и формируется в процессе вхождения личности в культуру. Духовность личности связана со способностью творить добро, красоту, счастье для других, служить обществу. В структуре духовности мы выделяем две составляющих: внутреннюю и внешнюю. Внутренняя связана с категорией «Я» (Я-концепцией, направленностью личности, ее личностными ориентациями и личностными смыслами). Внешняя связана с категорией «Другой» и проявляется во взаимоотношениях со значимыми другими. Выделение составляющих духовности условно, так как они взаимосвязаны и проявляются как во внешнем, так и во внутреннем плане личности.

По нашему мнению, детерминация одаренности имеет сложный характер и включает в себя воздействие различных факторов как внутренних (психологических), так и внешних (культурных). В системе культурных факторов мы выделяем макро-, мезо-, микроуровни действия культуры на развитие одаренности. Макроуровень рассматривали на уровне страны. Мезоуровень – это региональный уровень, через который преломляется микрокультура. Микроуровень – это уровень ближайшего социального окружения (семья, коллектив, учитель), которое является непосредственным посредником, играющим ведущую роль в распределении и последующей интериоризации культуры.

Функционирование макро-, мезо-, микросистем имеет сложный характер. Более высокие уровни системы могут ограничивать нижележащие уровни, но они не порождают их прямым, непосредственным образом. Вся эта система факторов, имеющих разный уровень, не может быть сведена к окружающей среде, скорее она играет роль важной составной части социальной ситуации, а ее разные уровни интегрируются в едином процессе взаимодействия с внутренними психологическими условиями (факторами личности) и в целом определяют процесс развития одаренности.

Если воспользоваться терминологией культурно-исторической психологии, то влияние культурных факторов на одаренность можно рассмотреть в понятиях интериоризации, влияние одаренности на культуру, представленную на разных уровнях в понятиях экстериоризации. Механизм действия этих феноменов чрезвычайно сложен.

Для подтверждения сложности феномена одаренности и системы культурно-психологических факторов, формирующих ее, можно воспользоваться одним из парадоксов, с которыми имеет дело неклассическая психология Л.С. Выготского. Этот парадокс системности описал А.Г. Асмолов, суть его состоит в следующем: «Человек выступает как элемент системы. Как быть, когда элемент входит в систему, но в ряде случаев система входит в элемент. Бывают случаи, когда тот или иной элемент – часть системы, но парадоксальность заключается в том, что сама система вмещается в элемент. Этот парадокс многим казался неразрешимым. Возможный выход из этого мы ищем на путях анализа неклассического мышления, идя вслед за Выготским. Возникает заманчивая аналогия между личностью и той микроскопической частицей, которую известный физик академик Марков назвал «фридмоном». Суть идеи фридмона в том, что элемент – микроскопическая единица – может вмещать в себя, несмотря на малые размеры, целые галактики. Что происходит при этом? Элемент, когда в нем свертываются иные миры,

меняет размерность этих измерений и, по сути, начинает наделяться большим числом измерений, чем трехмерное пространство и одномерное время» [1, с. 22-23].

Рассмотренный А.Г. Асмоловым парадокс системности может, на наш взгляд, являться блестящей метафорой для объяснения феномена одаренности, когда мы говорим, что одаренный человек носит множество миров и путей его возникновения в процессе интериоризации (когда свертываются разные миры).

В своих работах [1, 2, 3], А.Г. Асмолов раскрывает проблему интериоризации: «Иногда интериоризацию понимают примитивно – как переход из внешнего во внутреннее. Нет, никогда об этом не шла речь в работах Выготского. Он четко показывает именно переходы, трансформации миров... В своих работах он показывает, как социальный мир свертывается, меняет размерность, обладает хронотопом, превращаясь во внутренние иные миры» [1, с. 23].

А.Г. Асмолов пишет о том, что «...каждый из нас напичкан вселенными, которые свертываются из социального мира, а потом хлынут в этот мир, рождая новые миры» [1, с. 24]. Это происходит в процессе экстериоризации. Когда «...я вбрасываю свою личность в мир, как я меняю пути развития, как я миру даю иные логики...» [1, с. 25] и происходит влияние одаренности на культуру.

Мы понимаем, что функционирование макро-, мезо-, микросистем имеет сложный характер. Хотя более высокие уровни системы и могут ограничивать нижележащие уровни, но они не порождают их прямым, непосредственным образом. Вся эта система факторов, имеющих разный уровень, не может быть редуцирована к окружающей среде, скорее она играет роль важной составной части социальной ситуации, а ее разные уровни выступают, входят (интегрируются) в едином процессе взаимодействия с внутренними психологическими условиями (факторами личности), определяющим процесс развития одаренности.

Говоря о перспективе развития психологии одаренности, необходимо отметить, что проведенные нами исследования не исчерпывают всей сложности проблемы интеллектуальной одаренности. Существует целый ряд проблем, как чисто исследовательского плана, так и тяготеющих, с одной стороны, к педагогической практике, а с другой – практике духовного воспитания в широком смысле слова. Наметим некоторые из них.

В соответствии с разработанной нами культурно-психологической моделью интеллектуальной одаренности целесообразно продолжить исследование отдельных структурных компонентов интеллектуальной одаренности: креативности, интеллекта и духовности как системообразующего фактора одаренности.

Нуждается в углубленном изучении одаренность как личностное интеллектуальное образование (внутренний мир одаренной личности, ее ценностные и смысло-жизненные ориентации, жизненный путь, временная перспектива и выбор вариантов жизни, связь одаренности с интегральной индивидуальностью личности, особенности защитно-совладающего поведения, восприятие одаренной личности и ее взаимосвязь с самоотношением, учебная мотивация одаренных детей).

Актуальным является лонгитюдное изучение интеллектуальной одаренности на разных возрастных этапах. Для выявления влияния макрофакторов на развитие интеллектуальной одаренности необходимо проведение кросскультурных исследований в разных странах (Монгольской народной республике, Китайской народной Республике и др.). Представляет значительный интерес углубленное изучение влияния микрокультурных факторов на развитие интеллектуальной одаренности: семьи, коллектива, учителя. Необходимо дополнить исследование одаренности с позиции естественнонаучной парадигмы, реализовать нейropsychологический подход к развитию и обучению одаренных детей.

Нуждаются в дальнейшем исследовании различные виды одаренности: интеллектуальная, музыкальная, математическая, творческая. Важно выявить влияние специально организованного образовательного пространства на развитие одаренных детей: в условиях ускорения, в условиях дополнительного образования, в классах внутренней и внешней дифференциации, в школах интернатах для одаренных детей замкнутого и открытого типов.

Перспективными также могут стать исследования одаренности, базирующиеся на использовании математического моделирования. Это позволит выявить более скрытые психологические закономерности одаренности, как сложного, многофакторного личностного образования.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. Выготский сегодня. Неклассическая психология // Культурно-историческая психология развития: Материалы первых чтений, посвященных памяти Л.С. Выготского, Москва, 15-17 ноября 2001 г. М.: 2000. С. 20-26.
2. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М; Воронеж, 1996. 768 с.
3. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001. 416 с.
4. Бабаева Ю.Б. Динамическая теория одаренности // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской. М., 1997. С. 275-294.
5. Богоявленская Д.Б. Исследование творчества и одаренности в традициях процессуально-деятельностной парадигмы // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997. С. 328-348.
6. Богоявленская Д.Б. Проблемы творчества и одаренности: логика и история // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997. С. 5-23.
7. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960.
8. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика развития. М.; СПб., 2001. – 224 с.
9. Зинченко В.П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. М.: Новая школа, 1997. 336 с.
10. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 320 с.
11. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников. М.: Академия, 2000. 320 с.
12. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. 280 с.
13. Панов В.И. Научные образовательные аспекты проблем одаренности // Обдарована особистість – пошук, розвиток, допомога: Матеріали доповідей та повідомлень на Міжнародній науково-практичній конференції 27-29 квітня 1998 р. Киев, 1998. С. 200-208.
14. Савенков А.И. Педагогические основы развития продуктивного мышления одаренных детей: Дисс... докт. пед. наук. – М., 1997.
15. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Избранные труды. В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985. С. 15-41.
16. Трост Г. Возможность предсказаний выдающихся успехов в школе, университете, на работе // Иностран. психол., 1999. № 11. С. 19-29.
17. Урбан К.К. Поощрение и поддержка креативности в школе // Иностран. психол., 1999. №11. С. 41-51.
18. Фримен Дж. Ваш умный ребенок. М.: Семья и школа, 1996. 192 с.

19. Хеллер К.А., Зиглер А. Различия между мальчиками и девочками в успеваемости по математике и естественным наукам: может ли переориентация улучшить результаты одаренных школьников // *Иностр. психол.*, 1999. № 11. С. 30-40.
20. Холодная М.А. Интеллектуальная одаренность как проявление особенностей организации индивидуального ментального опыта // *Основные современные концепции творчества и одаренности* / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997. С. 295-314.
21. Щебланова Е.И., Аверина И.С. Московское лонгитюдное исследование одаренности школьников // *Основные современные концепции творчества и одаренности* / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 265-274.
22. Юнг К.Г. Феномен одаренности // *Конфликты детской души*. М., 1995. С. 151-164.
23. Юркевич В.С. О «наивной» и «культурной» креативности // *Основные современные концепции творчества и одаренности* / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997. С. 127-142.
24. Ярошевский М.Г. Л.С. Выготский: в поисках новой психологии. СПб.: Международный фонд истории науки, 1993. 301 с.
25. Gallagher J.J. Issues in the Education of Gifted Students / *Handbook of Gifted Education* / edited by Nicholas Colangelo and Gary A. Davis. – 2<sup>nd</sup> ed. USA, 1997, pp. 10-23.
26. Renzulli J.S. What Makes Giftedness: Reexamining a Definition // *Edition T. Psychology and Education of the Gifted*. Edited by Barbe W.B. and Renzulli J.S. Irvington Publishers, Inc., New York, USA, 1981, pp. 55-65.
27. Sternberg R.J. The concept of “giftedness”: A pentagonal implicit theory // *The origins and development of high ability*. Chichester: Willey (Ciba Foundation Symposium), 1993, pp. 5-16.
28. Tannenbaum A.J. The Meaning and Making of Giftedness / *Handbook of Gifted Education* / edited by Nicholas Colangelo and Gary A. Davis. – 2<sup>nd</sup> ed. USA, 1997, pp. 27-42.

# **THE ISSUE OF INTELLECTUAL GIFTEDNESS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE ISSUE OF INTELLECTUAL GIFTEDNESS WITHIN THE FRAMEWORK OF CULTURAL-HISTORICAL THEORY OF DEVELOPMENT BY L.S. VYGOTSKY**

©2016

**L.I. Larionova**, PhD in Psychology, Professor of Educational Psychology Department  
*Institute of Pedagogics and Psychology of Education*  
*Moscow City Pedagogical University*  
*Moscow (Russia), larionova\_l@icloud.com*

**Abstract.** The author of the article proves the importance of studying gifted children in connection with the goals of the education reforms. It is noted that the interest of science and society in this issue is unstable. In the 1990s the interest in this problem increased, driven by President’s program “Gifted Children”, but then decreased again, because the programme doesn’t function anymore. The author presents main theses of cultural-historical theory of development by L.S. Vygotsky, analyzes differences in approaches to the issue of giftedness within the frameworks of cultural-historical and natural-scientific paradigms. The notion of culture is explained as an ideal form, which exists objectively in the society outside of any individual as works of art or other material creations. Factual “carriers” of culture are mediators: signs, words, symbols, myths; and the adults play the key intermediary role. The author emphasizes the role of social framework for the development of gifted children, which is described as unity of culture and child’s potential fostering his/her intellectual growth. The author explains her own cultural-psychological model of intellectual giftedness, which is based

on systematic approach and includes the structure of giftedness and the system of factors stimulating its development. The author explains the mechanism of giftedness development through the process of interiorization, and influence of giftedness on culture through the process of exteriorization.

**Keywords:** intellectual giftedness; cultural-historical theory of development; social context of development; cultural-psychological model of intellectual giftedness; culture; factors of giftedness development; interiorization; exteriorization; paradigm; the principle of systematism.

УДК 37.01

## **ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В КОГНИТИВНОМ И ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В «КОГНИТИВНО ОБОГАЩЕННЫХ» И ТРАДИЦИОННЫХ УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

© 2016

*Н.П. Локалова*, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии  
ФГБНУ «Психологический институт РАО»,  
Москва (Россия), [n.lokalova@yandex.ru](mailto:n.lokalova@yandex.ru)

**Аннотация.** Цель исследования состояла в изучении индивидуальных различий в показателях когнитивного и личностного развития младших школьников, обучающихся по традиционной школьной программе и в условиях «когнитивного обогащения» образовательного процесса. Средством «когнитивного обогащения» школьной образовательной среды для младших школьников явилась авторская программа «120 уроков психологического развития младших школьников», направленная на всестороннее развитие познавательной деятельности учащихся. Установлено, что и в условиях традиционного школьного обучения и при «когнитивном обогащении» образовательной среды имеет место как улучшение показателей когнитивного и личностного развития, так и их ухудшение. Однако, в условиях «когнитивного обогащения» школьники не только демонстрируют более высокие результаты когнитивного и личностного развития, чем их сверстники, обучающиеся по традиционной школьной системе, но у них выявлено значительно меньше случаев ухудшения этих показателей в конце исследовательского периода. Делается вывод, что введение в практику школьного обучения специально организованной работы, направленной на повышение уровня когнитивного развития, позволит существенно снизить проявления отрицательной динамики показателей когнитивного и личностного развития школьников.

**Ключевые слова:** индивидуальные различия; когнитивное развитие; «когнитивное обогащение» школьной среды; традиционная система школьного обучения; связь когнитивных и личностных характеристик; положительная и отрицательная динамика; развивающая программа для младших школьников; уроки психологического развития; экспериментальные и контрольные классы; младшие школьники.

Отечественная психология обязана Б.М. Теплову формулированием в качестве одной из важнейших её задач изучение индивидуальных различий людей, касающихся как отдельных психических процессов, так и более глубоких и устойчивых свойств, характеризующих высшую нервную деятельность человека [13]. В связи с этим стремление исследователей познать общие закономерности психической деятельности должно сопровождаться выявлением индивидуальных различий в проявлении

исследуемых психологических показателей, поскольку их детальный анализ может придать новые ракурсы теоретическому и эмпирическому изучению общепсихологических проблем.

Б.М. Теплов обращал внимание на то, что при изучении вопроса об индивидуальных различиях, например, в восприятии, памяти, мышлении и др., они, как правило, рассматриваются изолированно не только друг от друга, но никак не связываются и с личностными особенностями человека, т.е. подчёркивал существовавший тогда, и, однако, не преодоленный и в настоящее время разрыв между психологией психических процессов и психологией личности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, С.Л. Рубинштейн, Н.И. Чуприкова, Д.Б. Эльконин). Поэтому по-прежнему остаётся актуальной проблема выявления связи когнитивных и личностных характеристик человека, и детальный анализ индивидуальных различий в этой сфере позволит лучше понять некоторые внутренние закономерности функционирования человека как целостной психологической системы. Настоящая статья будет посвящена рассмотрению одного из возможных путей решения этой проблемы.

В течение более 15 лет нами проводилось изучение общих закономерностей когнитивного и личностного развития школьников с I по X классы под влиянием внешнего детерминанта развития, в качестве которого выступило систематическое и целенаправленное совершенствование познавательной сферы учащихся. Проведение такой работы на специально организованных уроках, включённых в «сетку» школьного расписания, создавало «когнитивное обогащение» образовательной среды, под которым понимается создание в образовательном учреждении таких условий для обучающихся, которые благоприятно сказываются на их развитии и способствуют не акселерации, а амплификации развития каждого ученика [2; 7; 8; 11; 14]. Общая закономерность, выявленная в нашем исследовании и полученная на разновозрастных группах школьников, состояла в том, что в условиях «когнитивного обогащения» предметно-информационной образовательной среды у школьников существенно улучшаются показатели интеллектуального развития и значительно более выраженными становятся позитивные личностные особенности [5]. Данная закономерность была выявлена путём сопоставления данных, полученных за исследовательский период – начало и конец учебного года.

Однако при обработке и анализе индивидуальных результатов, полученных на школьниках разного возраста, нами постоянно выявлялся факт разнонаправленной динамики показателей когнитивного и личностного развития в конце исследовательского периода по сравнению с его началом. Так, наряду с ожидаемым улучшением показателей, характеризующих уровень развития когнитивной и личностной сфер учащихся, т.е. положительной динамикой, у ряда школьников имело место ухудшение исследуемых показателей, т.е. их отрицательная динамика. Отметим, что дизайн нашего исследования предполагал наличие сравнительных групп школьников (контрольные классы), для которых специально организованное «когнитивное обогащение» образовательной среды не создавалось. Тем не менее, такая же разнонаправленная динамика индивидуальных показателей когнитивного и личностного развития была выявлена и у них.

Итак, в нашем исследовании установлено, что предметно-информационная школьная образовательная среда обуславливает как прогрессивное (улучшение), так и регрессивное (ухудшение) направления развития когнитивной и личностной сфер обучающихся. Этот факт, постоянно повторяющийся на разных возрастных выборках школьников, вызывает необходимость его детального изучения, прежде всего, в эмпирическом плане, выявляя доли школьников, характеризующихся как положительной, так и отрицательной динамикой развития когнитивных и личностных показателей в

«когнитивно обогащённых» условиях образовательной среды и обычных условиях школьного обучения.

В данной статье будут рассмотрены результаты, полученные на младших школьниках – учащихся с I по IV классы. Цель исследования состояла в сравнительном изучении индивидуальных показателей когнитивного и личностного развития младших школьников, обучающихся по традиционной дидактико-методической системе: а) в условиях «когнитивного обогащения» образовательного процесса (экспериментальные классы) и б) в обычных условиях (контрольные классы). Задача исследования заключалась в выявлении и сравнении количества учеников с I по IV классы общеобразовательных школ в экспериментальных и контрольных группах, характеризующихся положительной и отрицательной динамикой когнитивного и личностного развития.

### **Испытуемые**

Экспериментальная группа была сформирована на базе 21 общеобразовательной школы г. Москвы, 3 общеобразовательных школ г. Магнитогорска, 9 сельских школ Чагинского района Пермской области. Школьные группы были представлены естественно сложившимися классами. В разновозрастную экспериментальную выборку вошли 328 школьников 1 класса, 370 учеников 2 класса, 196 учащихся 3 класса и 93 школьника 4 класса. Контрольная группа формировалась из младших школьников тех же общеобразовательных школ и была представлена 165 учениками 1 класса, 105 школьниками 2 класса, 101 учеником 3 класса, 67 учащимися 4 класса. Таким образом, в статье обобщены эмпирические данные, полученные на 1425 школьниках.

### **Процедура исследования**

Исследование проводилось в течение учебного года и включало три этапа.

На первом этапе выявлялся исходный уровень когнитивного развития и ряд личностных особенностей школьников I-IV классов с помощью приведённых ниже психологических методик. По результатам первичного обследования были определены экспериментальные (ЭК) и контрольные (КК) классы в каждой школе, участвовавшей в исследовании. Критерием выбора классов в качестве экспериментального при отсутствии существенных различий между параллельными классами явилась доступность класса для проведения развивающей работы.

Второй этап исследования состоял в проведении в течение одного учебного года (2-3 раза в неделю по 45 минут) специальных уроков (метауроков) со школьниками ЭК, содержанием которых явилось повышение уровня когнитивного развития учащихся, по программе, описанной ниже. В период, когда с учащимися ЭК наряду с обучением по общеобразовательным предметам проводилась развивающая работа, их сверстники из КК обучались только по общепринятой традиционной школьной учебной программе.

На третьем этапе (по окончании развивающего периода для школьников ЭК) осуществлялась повторная диагностика по тем же методикам, что и на первом этапе, направленная на выявление достигнутого уровня по исследуемым показателям как в ЭК, так и в КК. При обработке полученных данных вычислялась доля школьников, результаты которых в конце исследовательского периода по показателям когнитивного и личностного развития улучшились, ухудшились и остались без изменений.

### **Программа «120 уроков психологического развития младших школьников» как средство когнитивного развития учащихся начальных классов**

Средством «когнитивного обогащения» школьной образовательной среды для младших школьников явилась разработанная нами психологическая программа, являющаяся составной частью развивающего комплекса «Когниции. Интеллект.

Личность» - программа «120 уроков психологического развития младших школьников», предназначенная для учащихся с I по IV классы [3]. Программа базируется на дифференционно-интеграционном законе развития, согласно которому естественный процесс развития познавательной деятельности состоит в переходе от глобально-диффузного отражения действительности к его расчленённо-интегрированным формам. Расчленение первоначально глобально- недифференцированных впечатлений достигается путем всестороннего развития процессов анализа и синтеза. Поэтому программа с учетом задач возрастного развития направлена на всестороннее формирование у школьников разнообразных видов и форм анализа и синтеза в различных психологических модальностях.

Когнитивное развитие школьников осуществляется с помощью специально подобранных познавательных задач, упорядоченных на основе закона системной дифференциации/интеграции. В содержание программы психологического развития включены задания, требующие осуществления расчленения (как практического, так и мысленного) объектов, выделения их различных свойств, частей, сторон, нахождение грубых и тонких различий между объектами, как чувственно воспринимаемыми, так и обозначаемыми словесно и др.

Направленная, главным образом, на развитие когнитивной сферы, работа с учащимися с самого начала каждого занятия сопровождается обращенностью к их личностной сфере, актуализацией позитивных эмоциональных состояний, доброжелательным и диалогичным взаимодействием со сверстниками и учителем, позволяющими детям проявлять собственную познавательную активность, высказывать свое мнение и обосновывать свой ответ.

### **Методики исследования**

В соответствии с задачей исследования для групп младших школьников были подобраны психологические методики, адресованные когнитивной и личностной сферам. Выбор данных методик для диагностики определялся их теоретическим обоснованием, наличием статистических данных о надёжности и валидности, приводимыми авторами методик.

Для изучения когнитивной сферы:

- методика «Девочки» для изучения мыслительной операции сравнения (А.З. Зак);
- методика «Квадратики» для изучения мыслительной операции содержательного анализа (С. Рякина);
- методика «Кошечки» для изучения мыслительной операции установления закономерностей (Л.Ф. Тихомирова);
- графический диктант для изучения умения выполнять действия по словесному указанию (Д.Б. Эльконин) (для I класса);
- арифметические задачи (задачи с недостающими данными; задачи в косвенной форме) для выявления уровня развития вербально-логического анализа (для II, III и IV классов);
- задачи на рассуждение для выявления сформированности вербально-смыслового анализа (А.З. Зак) (для IV класса);
- методика «Преобразование фигур» для изучения внутреннего плана действия (А.З. Зак) (для II класса);
- понимание пословиц (М.К. Акимова, В.Т. Козлова) для выявления сформированности вербального анализа (для III и IV классов).

Для изучения личностной сферы: анкета «Оценка уровня школьной мотивации» (Н.Г. Лусканова); методика «Лесенки» для изучения самооценки личностных качеств и для изучения интереса к урокам (модифицированная методика Т.В. Дембо - С.Я. Рубинштейн).

## Результаты исследования

Полученные данные показывают, что разнонаправленные изменения показателей когнитивного и личностного развития младших школьников, исследовавшихся в разные микровозрастные периоды школьного онтогенеза (I – IV классы), имеют место как у учеников в ЭК, находившихся в «когнитивно обогащённых» условиях школьного обучения, так и у их сверстников в КК, обучавшихся в обычных условиях. Однако детальный анализ различий между результатами первичной и повторной диагностик у школьников в ЭК и КК по каждой методике позволил выявить, что школьники из ЭК продемонстрировали не только более высокие результаты когнитивного и личностного развития, чем их сверстники из КК, но у них было выявлено и меньшее количество случаев ухудшения этих показателей в конце исследовательского периода. Приведём соответствующие данные.

Результаты исследования когнитивной сферы:

- мыслительная операция *сравнения* улучшилась в среднем у 71,16% учащихся в ЭК и у 53,85% школьников в КК; ухудшилась – соответственно у 12,20% и 24,43% учащихся;
- *содержательный анализ* улучшился у школьников в ЭК у 42,81% учеников, а в КК – у 33,63% учащихся; ухудшился у 11,30% учеников в ЭК и у 20,35% школьников в КК;
- положительная динамика в осуществлении операции *установления закономерностей* была выявлена у 35,2% школьников в ЭК и у 23,70% учеников в КК, а отрицательная динамика – соответственно у 7,46% и 10,72% школьников в ЭК и КК;
- *словесные указания* лучше стали выполнять 48,84% учеников в ЭК и 42,45% школьников в КК; ухудшились данные показатели у 9,85% детей в ЭК и у 19,54% школьников в КК;
- показатели *вербально-логического анализа* улучшились у 47,94% учеников в ЭК и у 34,14% школьников в КК, а ухудшились показатели у 8,53% и 14,49% учащихся соответственно в ЭК и КК;
- *вербально-смысловой анализ* у четвероклассников стал осуществляться успешнее у 26,13% учащихся в ЭК и у 37,50% школьников в КК, а ухудшение результатов выявлено у 4,34% школьников в ЭК и у 20,83% учеников в КК;
- сформированность *внутреннего плана действия* оказалась на более высоком уровне у 39,84% второклассников в ЭК и у 43,72% их сверстников в КК, а ухудшение этого показателя выявлено у 10,72% детей в ЭК и у 12,74% - в КК;
- прогрессивные изменения показателей *вербального анализа* были обнаружены у 43,54% школьников в ЭК и у 30,95% учеников в КК, регрессивный характер изменений выявлен у 11,72% учащихся в ЭК и у 23,17% школьников в КК.

Результаты исследования личностной сферы:

- показатели *школьной мотивации* повысились у 53,91% учащихся в ЭК и у 32,53% школьников в КК, а снизились у 30,73% обучающихся в ЭК и у 54,46% детей в КК;
- *интерес к урокам* возрос у 30,47% школьников в ЭК и у 19,02% учеников в КК, а снизился интерес к урокам в ЭК у 21,41% детей и в КК – у 28,12% учащихся;
- *самооценка личностных качеств* стала более высокой у 48,65% младших школьников в ЭК и у 38,68% обучающихся в КК, а самооценка личностных качеств снизилась у 26,62% детей в ЭК и у 52,96% учеников в КК.

Обобщённые по всем методикам результаты представлены в таблице.

**Таблица. Доля (в %) младших школьников в экспериментальных и контрольных классах, показавших разную динамику показателей когнитивного и личностного развития по всем методикам в конце исследовательского периода**

|       |                       | Когнитивная сфера |       |               | Личностная сфера |       |               |
|-------|-----------------------|-------------------|-------|---------------|------------------|-------|---------------|
| Класс | Направление изменений | ЭК                | КК    | U-Манна-Уитни | ЭК               | КК    | U-Манна-Уитни |
| I     | Улучшение             | 48,81             | 41,11 |               | 36,07            | 35,50 |               |
|       | Ухудшение             | 10,37             | 18,72 | $p<0.01$      | 30,52            | 38,48 |               |
|       | Без изменений         | 40,82             | 40,17 |               | 33,41            | 26,02 |               |
| II    | Улучшение             | 50,63             | 40,65 |               | 43,60            | 31,00 |               |
|       | Ухудшение             | 9,63              | 11,39 |               | 31,69            | 40,77 |               |
|       | Без изменений         | 39,73             | 47,95 |               | 24,71            | 28,23 |               |
| III   | Улучшение             | 51,57             | 26,31 | $p<0.05$      | 47,82            | 30,21 | $p<0.01$      |
|       | Ухудшение             | 10,88             | 22,53 | $p<0.05$      | 32,31            | 41,02 |               |
|       | Без изменений         | 37,55             | 51,16 |               | 20,54            | 28,77 |               |
| IV    | Улучшение             | 37,23             | 40,28 |               | 49,88            | 23,61 |               |
|       | Ухудшение             | 8,96              | 23,61 | $p<0.01$      | 27,58            | 55,55 | $p<0.01$      |
|       | Без изменений         | 53,81             | 36,11 | $p<0.01$      | 22,53            | 20,83 |               |

Количество школьников в ЭК, у которых показатели развития когнитивной сферы улучшились, больше по сравнению с их сверстниками из КК, а у третьеклассников выявлено статистически достоверное различие по U-критерию Манна-Уитни ( $p<0.05$ ). Отрицательная динамика показателей когнитивного развития во всех ЭК выявлена у значительно меньшего числа школьников, при этом в I, III и IV классах обнаружены статистически достоверные различия между соответствующими суммарными показателями ( $p<0.05-0.01$ ).

Сравнительный анализ результатов, полученных при первичном и повторном исследовании личностной сферы школьников, показал, что в ЭК показатели личностного развития улучшились у заметно большего числа школьников на каждой ступени начального обучения (в III классе достигая статистически значимого уровня  $p<0.01$ ). Снижение показателей личностного развития выявлено у меньшего числа младших школьников в ЭК (в IV классе различия достоверны,  $p<0.01$ ).

Общий вывод из полученных результатов состоит в том, что в условиях «когнитивного обогащения» образовательной среды улучшение показателей когнитивного и личностного развития школьников имеет место у заметно большего числа учеников на разных ступенях начального школьного обучения по сравнению с их сверстниками, обучающимися в обычных школьных условиях. И в то же время в этих условиях у значительно меньшего числа учащихся происходит снижение исследуемых показателей.

Полученные данные позволяют сформулировать предположение, что фактором, в определённой степени предотвращающим нежелательное снижение показателей когнитивного и личностного развития у школьников, является повышение уровня их познавательного развития в «когнитивно обогащённых» условиях обучения.

### Обсуждение результатов

Исследование посвящено детальному изучению явления разнонаправленной динамики показателей когнитивного и личностного развития у младших школьников, выражающейся как в улучшении этих показателей в конце исследовательского периода, что было вполне ожидаемым, так и в их ухудшении. Отметим, что снижение данных

показателей было выявлено не только в группах младших школьников контрольных классов, обучавшихся в условиях традиционной дидактико-методической системы, но и в группах школьников в экспериментальных классах, система традиционного школьного обучения которых была «когнитивно обогащена» за счёт включения в учебный процесс специально организованных уроков, содержанием которых являлось всестороннее развитие познавательной деятельности учащихся. Однако число школьников, у которых исследуемые показатели снижались к концу экспериментального периода, было значительно меньше в тех классах, в отношении которых осуществлялось «когнитивное обогащение» школьной образовательной среды.

Причины данного явления для нас пока неясны, но, основываясь на полученных данных, можно утверждать, что введение в систему школьного обучения «когнитивного обогащения» образовательной среды позволит оказывать сдерживающее влияние на отрицательную динамику показателей когнитивного и личностного развития школьников. Целенаправленная активизация познавательного развития учащихся обеспечивает положительное влияние на динамику когнитивных и личностных показателей, не только повышая их уровень, достигнутый на предыдущем этапе развития, т.е. обуславливая их прогрессивный характер, но и предотвращая их снижение, т.е. изменения показателей по регрессионному типу.

Рассматривая отрицательную динамику когнитивных и личностных показателей школьников в процессе развития в рамках традиционной системы обучения с точки зрения некоторой внутренней закономерности её возникновения, укажем, что снижение показателей когнитивного и личностного развития в ходе обучения выявлено в ряде исследований других авторов, проведенных на разновозрастных выборках. Остановимся на наиболее важных в контексте нашего исследования работах.

О.В. Соловьёва [12] отмечает, что в разные возрастные периоды школьного онтогенеза внутри отдельных когнитивных функций обнаруживается разнонаправленное развитие, выраженное подъёмами, плато и понижениями, т.е. имеют место микросдвиги уровней показателей, как в сторону повышения, так и понижения.

Изучая динамику интеллектуального развития подростков в разных моделях обучения (коррекционной, традиционной и обогащающей) Е.Г. Будрина [1] выявила, что в условиях традиционного обучения наиболее выражены регрессивные изменения интеллектуальных показателей, что вполне согласуется с полученными нами данными.

В исследовании Т.А. Ратановой и О.В. Нестеровой [9], посвященном изучению динамики развития интеллектуальной, личностной и когнитивно-личностной дифференцированности у младших школьников, обучающихся по развивающей дидактико-методической системе Л.В. Занкова, и у младших школьников, обучающихся по традиционной системе, было установлено следующее. У учащихся, обучающихся по традиционной системе, в течение трех лет обучения с I по III классы произошло гораздо меньше значимых положительных изменений в интеллектуальных показателях; при этом значительно больше была выражена регрессия развития: по 5 показателям из 17 от I класса ко II классу и по 6 показателям – от II класса к III классу в отличие от школьников в «классах Л.В. Занкова», где регресс имел место в двух показателях во II классе и в двух показателях в III классе. Развитие личностных особенностей младших школьников, обучающихся по развивающей системе Л.В. Занкова, характеризуется развитием мотивационной сферы уже в первые два года обучения и увеличивается к III классу. Таким образом, при традиционной системе обучения в отличие от развивающей дидактико-методической системы Л.В. Занкова, динамика когнитивных и личностных показателей отличается разнонаправленностью: первоначальное повышение показателей сменяется обратным процессом – их снижением.

В работе Н.И. Чуприковой и Н.Г. Клацус[15] изучалась связь уровня развития логического мышления V-классников с точностью передачи содержания художественного произведения и способности сформулировать его главную мысль (ученики в начале и конце учебного года писали изложение по рассказу К.Д. Ушинского «Два плуга»). Организация исследования предусматривала проведение со школьниками экспериментального класса развивающей работы по другой нашей программе, входящей в развивающий комплекс «Когниции. Интеллект. Личность» – «Уроки психологического развития в средней школе» [4]. В начале учебного года школьники контрольного класса показали более высокие результаты: 65% учащихся правильно передали фактическое содержание рассказа, 67% правильно сформулировали главную мысль. В экспериментальном классе соответствующие результаты – 52% и 24%. В конце учебного года уже 86% учеников экспериментального класса правильно передали содержание рассказа и 81% школьников правильно определили главную мысль. В контрольном классе правильно передали содержание 76%, а понимание главной мысли ухудшилось: теперь 62% школьников смогли её сформулировать.

В исследовании Т.С. Семёновой [10], проведенном на первоклассниках, изучалась динамика их психологической готовности к школе в период адаптации. Психологическую готовность детей определяли примерно за полгода до поступления в I класс и в конце 2-ой четверти I класса. Сравнение полученных результатов показало, что часть детей с очень высоким исходным уровнем готовности продемонстрировала снижение этого уровня до высокого, а дети с высоким уровнем снизили его до среднего. Автор отмечает, что отрицательная динамика в готовности к школе в течение адаптационного периода была отмечена ею и раньше в других общеобразовательных учреждениях, так что этот факт можно считать присущим не только данной исследованной общеобразовательной школе.

И, наконец, рассмотрим результаты ещё одного исследования, проведенного под нашим научным руководством Л.И. Никоновой на старших дошкольниках [6]. Изучалась роль когнитивного развития в формировании психологической готовности к школьному обучению. С детьми экспериментальной группы в течение предшкольного года проводилась развивающая работа по нашей программе «120 уроков психологического развития младших школьников» в части, предназначенной для первоклассников [3]. Было установлено, что под влиянием целенаправленных когнитивных воздействий у детей экспериментальной группы, отнесенных как к более сильной, так и к более слабой подгруппам, значительно улучшились показатели когнитивного развития. При этом более слабые дети прибавили в развитии больше (в 3,61 раза), чем их более успешные сверстники (улучшение в 1,67 раза), хотя уровень их когнитивного развития все-таки остался ниже, чем у более сильных детей. В контрольной группе в сильной и слабой подгруппах положительный прирост в ряде показателей примерно одинаков. Однако в сильной подгруппе по 7 показателям из 14 выражено снижение показателей когнитивного развития, в то время как в более слабой подгруппе показатели когнитивного развития улучшились по 13 показателям из 14.

Итак, как показали результаты нашего исследования, в процессе развития, осуществляющегося в рамках школьного обучения, наблюдаются две разнонаправленные тенденции изменения когнитивных и личностных показателей у учащихся как в условиях «когнитивного обогащения» образовательной среды, так и в при традиционном обучении – улучшение у одних школьников, что является закономерным результатом процесса развития и обучения, и ухудшение показателей у других школьников. Этот факт выявляется и в исследованиях, проведенных разными авторами. Кроме того, установлено, что фактором, «сдерживающим» снижение исследуемых показателей, является «когнитивное обогащение» среды школьного образования, которое создается либо за счет введения в традиционный учебный процесс систематической работы, направленной на

совершенствование познавательной деятельности школьников, либо обучением по развивающей дидактико-методической системе Л.В. Занкова.

Пока природа и механизм появления регрессии развития показателей когнитивного и личностного развития остаются не до конца изученными. Мы полагаем, что накопление фактов, полученных в разных исследованиях и на разных группах испытуемых, изучение индивидуальных различий, их глубокий теоретический анализ позволят в дальнейшем понять причины возникновения отрицательной динамики развития, что может иметь важное значение для практики школьного образовательного процесса.

### **Выводы**

1. Явление отрицательной динамики показателей когнитивного и личностного развития встречается в разновозрастных выборках испытуемых и в различных системах школьного обучения.

2. Вне ситуации «когнитивного обогащения» школьной образовательной среды снижение показателей когнитивного и личностного развития встречается у большего числа школьников. Включение в практику школьного обучения специально организованной работы, направленной на активизацию когнитивного развития школьников, позволит предотвратить или существенно снизить проявления отрицательной динамики показателей когнитивного и личностного развития школьников.

3. «Когнитивное обогащение» традиционной образовательной школьной среды обеспечивает появление всё большего числа младших школьников с I по IV классы, улучшивших свои первоначальные показатели когнитивного и личностного развития и уменьшение числа школьников, показатели которых в процессе развития и обучения ухудшаются.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Будрина Е.Г. Динамика интеллектуального развития в подростковом возрасте в условиях разных моделей обучения: Автореферат дисс... канд. психол. наук. М., 2005. 30 с.

2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. Психическое развитие ребёнка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.

3. Локалова Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников. (Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I – IV классов). Ч.1. Книга для учителя. 272 с. Ч.2. Материалы к урокам. 4-е изд., стер. М.: Ось-89, 2008. 160 с.

4. Локалова Н.П. Уроки психологического развития в средней школе. М.: Ось-89, 2001. 128 с.

5. Локалова Н.П. Познавательное и личностное развитие учащихся в системе современного школьного образования. М.: Педагогическое общество России, 2013. 144 с.

6. Никонова Л.И. Когнитивное развитие старших дошкольников как условие формирования психологической готовности к школьному обучению: Автореферат дисс...канд. психол. наук. М., 2012. 23 с.

7. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / Под ред. В.В. Рубцова, Н.И. Поливановой. М.: 2007. 256 с.

8. Поддъяков Н.Н. Новый подход к развитию творчества дошкольников // Вопросы психологии. 1990. №1. С.16-19.

9. Ратанова Т.А., Нестерова О.В. Эффективность развивающей дидактико-методической системы Л.В. Занкова // Вопросы психологии. 2012. №5. С. 39-51.

10. Семенова Т.С. Динамика психологической готовности к школе в период адаптации первоклассников // Вопросы психологии. 2013. №4. С. 27-33.

11. Смирнова Е.О. Детская психология. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2003. 335 с.
12. Соловьёва О.В. Теоретико-экспериментальное изучение развития познавательных способностей школьников: Автореферат дисс....докт. психол. наук. Ставрополь, 2003. 43 с.
13. Теплов Б.М. Об изучении типологических свойств нервной системы и их психологических проявлений // Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: Избранные психологические труды / Под ред. М.Г. Ярошевского. 2-е изд., стер. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2009. С. 323-365.
14. Тихомирова Т.Н. Интеллект и креативность в условиях социальной среды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 230 с.
15. Чуприкова Н.И., Клащус Н.Г. Дифференцированность логико-семантических и понятийных структур субъекта как условие понимания смысла пословиц // Дифференционно-интеграционная теория развития. Кн.2. / Сост. и ред. Н.И. Чуприкова, Е.В. Волкова. М.: Языки славянской культуры: Знак, 2014. С.411-434.

**INDIVIDUAL DIFFERENCES OF COGNITIVE AND PERSONAL DEVELOPMENT IN  
INDIVIDUAL DIFFERENCES OF COGNITIVE AND PERSONAL DEVELOPMENT  
OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN “COGNITIVELY ENRICHED” AND  
TRADITIONAL SYSTEMS OF SCHOOL EDUCATION**

© 2016

*N.P. Lokalova*, PhD in Psychology, associate professor, leading researcher at the laboratory of  
Differential Psychology and Psychophysiology  
*Psychological Institute, Russian Academy of Education,  
Moscow (Russia), n.lokalova@yandex.ru*

**Abstract.** The purpose of the investigation was to find out the individual differences of cognitive and personal development in primary school students, who were educated in the traditional school system and in “cognitively enriched” school environment. “Cognitive enrichment” of school environment for students was realized by means of the author’s programme “120 Lessons of Psychological Development in Primary School Students”. The programme is aimed at comprehensive development of student’s cognitive activity. It is found that improvement and deterioration of cognitive and personal development can be observed both in traditional school system and in “cognitively enriched” educational environment. However, under the conditions of “cognitive enrichment” the students demonstrate better cognitive and personal development than the students who learn in the traditional system of school education. Besides, in the “cognitively enriched” environment there are considerably fewer cases of worsening of these indices at the end of the research period. It is concluded that the introduction of specially organized school work aimed at the rise of the level of cognitive development will considerably reduce the cases of negative dynamics of cognitive and personal development in primary school students.

**Keywords:** individual differences; cognitive development; “cognitive enrichment” of school environment; traditional system of school education; connection between cognitive and personal characteristics; positive and negative dynamics; programme of cognitive development; the lessons of psychological development; experimental and control classes; primary school students.

## **ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЬНИКОВ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ГРУППОВОГО РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ**

© 2016

*И.В.Ривина, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник  
ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»,  
Москва (Россия), [www.pirao.ru](http://www.pirao.ru)*

*Н.И.Поливанова, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник  
ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»,  
Москва (Россия), [www.pirao.ru](http://www.pirao.ru)*

**Аннотация.** Современные исследования учебной деятельности, продолжающие традиции культурно-исторической теории, базируются на представлении о происхождении ее внутренних форм из развернутых форм совместной работы взрослого и учащихся, самих учащихся. В последнее время заявлена необходимость обратить особое внимание на формирование у учащихся метапредметных компетенций, обеспечивающих коммуникативное взаимодействие, умение сотрудничать и преодолевать разногласия. Можно ожидать, что уже на начальном этапе младшей школы учащиеся могут с достаточной степенью успешности справиться с групповым решением соответствующих возрасту задач и обнаружить определенный уровень коммуникативной компетенции. Для выявления особенностей коммуникативных компетенций у второклассников нами были разработаны методики, построенные с учетом позиционного и предметно-содержательного принципов организации совместной деятельности. Первый предполагает организацию совместности, стимулирующую обмен позициями между участниками группы и возникновение разногласий. Второй принцип базируется на разделении материала и действий между совместно решающими задачу детьми, что активизирует коммуникацию и обмен информацией в процессе совместного поиска решения. В обследовании участвовали второклассники трех московских школ с разными образовательными средами: одна базируется на концепции развивающего обучения Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова (школа 1), учителя другой школы используют на уроках элементы программы общего развития Л.В. Занкова (школа 2), в третьей школе дети обучаются по программе «Начальная школа 21 века» (школа 3). Всего в индивидуальном и групповом обследовании приняли участие 166 детей. Результаты показали, что наиболее успешные решения с точки зрения сотрудничества детей и результативности были достигнуты второклассниками школы с развивающей технологией обучения, базирующейся на культурно-исторической теории Л.С.Выготского. Из этого следует, что специальным образом организованная интерактивная образовательная среда, может стать фактором, положительно влияющим на развитие совместной деятельности и сотрудничества уже в самом начале школьного обучения.

**Ключевые слова:** совместная деятельность; коммуникативные компетенции; решение задач; коммуникативные стратегии; разрешение разногласий; младшие школьники; образовательная среда; позиционный и предметно-содержательный принципы.

Традиции культурно-исторического подхода остаются плодотворным источником идей для исследования и формирования когнитивного и социального развития ребенка. Согласно концепции Л.С.Выготского, высшие психические функции имеют свой генез в совместной деятельности, в процессе взаимодействия участников кооперации [2]. Исследованиями учебной деятельности, продолжающими традиции культурно-

исторической теории, акцент делается на представлении о происхождении ее внутренних форм из развернутых форм совместной работы взрослого и учащихся, самих учащихся. Уже в начальной школе у ребенка складываются различные системы отношений, в которых проявляются разные содержательные моменты его развития. Так, в системе отношений учебной деятельности формируются умения, важные для эффективной групповой работы и совместного решения задач, такие как познавательная активность, уровни целеполагания, умственные действия, способы общения, позиции в условиях взаимодействия с другими детьми (Л.Ф.Обухова; В.В.Рубцов; Г.А.Цукерман).

В последнее время заявлена необходимость обратить особое внимание на формирование у учащихся метапредметных компетенций, обеспечивающих коммуникативное взаимодействие, умение сотрудничать и преодолевать разногласия. В дошкольном детстве ребенок направлен на себя, рассматривает сверстника как партнера по игре; поступая в школу, он способен выделять позицию другого как иную и общаться с ним как с собеседником. Младший школьник уже направлен на общение со сверстником, начинает учитывать его действия и координировать с ним свои. К выходу из начальной школы ребенок вполне отчетливо может фиксировать свою и иную позиции, проявлять критичность, спорить, сообщать собственное мнение и добиваться согласования мнений [18; 21; 16]. Исходя из этих данных, мы вправе ожидать, что уже на начальном этапе младшей школы учащиеся могут с достаточной степенью успешности справиться с групповым решением соответствующих возрасту задач и обнаружить определенный уровень коммуникативной компетентности.

Коммуникативную компетентность мы рассматриваем как способность к общению, взаимодействию людей, направленному на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. В таком общении каждый участник активен, инициативно воздействует на своего партнера, воспринимает и отвечает на его воздействия [9]. Коммуникация в совместной деятельности позволяет объединить ее участников, осуществить взаимное информирование партнеров, теснее связать их с поиском совместного решения проблемы. Для учащихся начальной школы выявлены некоторые коммуникативные техники взаимодействия, которые обеспечивают выполнение совместной деятельности, в частности, контекстное общение, способ сотрудничества ребенка с другими детьми и взрослым, опосредованного задачей, кооперативно-соревновательное общение со сверстниками [6].

В технологиях развивающего обучения подчеркивается важность формирования также конфликтной компетентности учащихся, которая позволяет не только преодолевать групповые разногласия, но и способствует видению задачи с разных точек зрения и, как следствие, преодолению эгоцентрической позиции (П.А.Сергоманов, Б.И.Хасан.). В рамках социальной психологии и конфликтологии, исследуются возможности специального создания трудностей для различных контингентов испытуемых с целью их обучения разрешать разного рода конфликты и диагностики стратегий совладания с конфликтными ситуациями (А.Я.Анцупов, А.Н.Поддьяков, А.И.Шипилов). Выделяются пять основных стратегий преодоления конфликтов в совместной деятельности: избегание – реакция на конфликт, выражающаяся в игнорировании или фактическом отрицании конфликта; соперничество – стремление к доминированию; приспособление – уступки противоположной стороне в достижении ее интересов; сотрудничество – стремление к интегрированию интересов всех участников конфликта; компромисс – взаимные уступки; согласие на частичное удовлетворение собственных интересов [3; 8; 20].

Целый пласт исследований интрагруппового взаимодействия демонстрирует конструктивную роль конфликта в процессе решения задач [11; 5; 7]. Особую значимость социо-когнитивный конфликт приобретает в традиции развивающего

обучения, когда намеренно организованная конфликтная учебная ситуация, вынуждает детей рефлексивно взглянуть на свои действия и действия других членов группы.

Настоящая работа продолжает цикл исследований способности учащихся начальной школы работать совместно в процессе решения учебных задач. Она базируется на результатах диагностики группового решения задач учащимися четвертых классов, для которой нами были разработаны методики, построенные с учетом позиционного и предметно-содержательного принципов организации совместной деятельности [15; 16;]. Первый предполагает организацию совместности, стимулирующую обмен позициями, мнениями между участниками группы. При позиционной организации акцент делается в большей степени на выявлении способности детей к совместному обсуждению и разрешению разногласий в условиях провоцируемого самой экспериментальной ситуацией социо-когнитивного конфликта, когда в групповой деятельности возникает неизбежное столкновение выработанных индивидуальных позиций участников группы. Второй принцип построения методик базируется на разделении материала и действий между совместно решающими задачу детьми. Такая организация взаимодействия выявляет способность группы детей работать в условиях ограничения действий при разделении общего материала между участниками, что не позволяет никому из них решить задачу индивидуально и, таким образом, стимулирует их к активной коммуникации и обмену информацией в процессе совместного решения.

Массовое обследование выпускников 40 начальных школ Москвы показало, что только 30% ответов детей оказались правильными при индивидуальном решении и 43% – при групповом решении диагностической задачи. Это свидетельствует, во-первых, о том, что учащиеся слабо справляются с задачами такого типа и, во-вторых, что прирост эффективности при групповом решении оказывается небольшим. Следовательно, у значительной части детей, закончивших младшую школу, недостаточно сформировано умение действовать совместно и эффективно разрешать конфликтную ситуацию. Однако у учащихся школы развивающего типа были получены значительно более высокие групповые результаты – 75% правильных решений [13]. В связи с этим нас заинтересовало, каково может быть развитие этих компетенций в самом начале школьного обучения, то есть в том возрасте, когда эгоцентрические позиции начинают уступать место системному видению мира и начинают складываться коммуникативные навыки.

При всем многообразии исследований групповой деятельности ощущается недостаток диагностических методик для детей, позволяющих уже в начальной школе определить способность учащихся к эффективному групповому взаимодействию при решении учебных задач. Остаются невыясненными такие моменты формирования коммуникативных компетенций на начальных ступенях обучения, как стратегии группового решения задач малыми группами детей, возрастная специфика самоорганизации взаимодействия и преодоления групповых разногласий. Мы предполагаем, что существенными возрастными особенностями, влияющими на характер и успешность совместного решения и коммуникации детей 8-9 лет являются выраженность у них эгоцентрической позиции и слабое выделение другого ребенка как равного партнера.

Целью настоящей работы является исследование сформированности умения учащихся вторых классов решать задачу совместно и конструктивно разрешать конфликтные ситуации. Для этого нами были разработаны две методики оценки коммуникации для учащихся начального этапа младшей школы, нацеленные на выявление коммуникативных и когнитивных стратегий и успешности группового решения.

Методика позиционного типа («Матрица»). При построении методики были учтены следующие моменты: 1. Подборка интересного материала задачи, стимулирующего познавательную мотивацию и обсуждение различных позиций; 2.

«Провокационная» экспериментальная процедура, характерная для позиционного типа организации совместной деятельности. В ходе индивидуальной работы экспериментатор выявляет позиции детей и подбирает в группу участников с различными взглядами на решение задачи. Вследствие этого, возникает столкновение выработанных индивидуальных позиций детей и провоцируется содержательный конфликт, при котором активизируется анализ и сопоставление точек зрения, приводящие к выработке новой групповой позиции; 3. Минимизация разногласий, связанных с личными амбициями участников за счет исключения из эксперимента детей с высоким уровнем внутренней конфликтности.

При отборе экспериментального материала были учтены возрастные особенности второклассников, а именно, уровень их способности к установлению взаимосвязи существенных признаков и умение самостоятельно достроить систему на основе выявленной закономерности [16]. Материал задачи для группового и индивидуального обследования представляет собой матрицу с 9 клетками, 6 из которых заполнены простыми картинками, выстроенными по определенной закономерности, а 3 остаются пустыми. В картинках варьируются 3 существенных признака – цвет, размер и форма.

На первом этапе каждый участник выполняет задачу индивидуально, а именно, дополняет таблицу недостающими картинками из предлагаемого набора. По результатам индивидуального решения подбираются группы из трех человек. В группу объединяются дети, по-разному решающие задачу и, следовательно, имеющие разные когнитивные позиции. Участники группового эксперимента решают аналогичную задачу, а именно, в ходе обсуждения должны выбрать картинки из набора пронумерованных картинок, и записать их номера в пустые три клетки незавершенной системы. Эта задача требует умения, во-первых, выделить и соотнести существенные признаки ее элементов (геометрических фигур), и, во-вторых, проследить и спрогнозировать изменение этих признаков по горизонтали и вертикали. Если группа находит правильное общее решение для всех трех пустых клеток, это значит, что она успешно справилась с конфликтной ситуацией и эффективно осуществила совместную деятельность.

Методика предметно-содержательного типа («Раскладка»). Данная методика является некоторым групповым вариантом методики «Классификация», использующейся для исследования интеллектуальной сферы ребенка старшего дошкольного и младшего школьного возраста и позволяющей оценить такие, показатели, как обобщение и абстрагирование, критичность и обдуманность действий, организация деятельности. В «Раскладке» сама задача является достаточно простой, а ее трудность создается ограничением индивидуальных действий, чтобы результат совместной работы определялся именно коммуникативными компетенциями, а не трудностью решения.

Для создания условий, которые с необходимостью требуют взаимодействия и коммуникации детей друг с другом, в методиках с совместно-распределенной организацией взаимодействия материал задачи разделяется между участниками таким образом, чтобы никто из них в принципе не мог выполнить задание самостоятельно, без участия других детей. В «Раскладке» процедура групповой работы организована так, чтобы затруднить непосредственность наглядно-образного решения и стимулировать вербальную содержательную коммуникацию детей.

Группа включает 4 детей. В отличие от «Матрицы» она складывается стихийно из одноклассников, которые отбираются учителем, с точки зрения возможности их ухода в данный момент с урока на эксперимент.

Материал задачи представляет собой набор из 24 картинок, на каждой из которых нарисована одна цветная геометрическая фигура большого или маленького размера: квадрат, треугольник, шестиугольник, ромб. Цветов всего три – красный, синий, зеленый. Все карточки поделены на 4 равных по количеству (по 6 карточек) набора специальным

образом. Эти наборы кладутся в папки и раздаются четырем участникам группы для выполнения общего задания.

Карточки распределены так, что каждый участник группы не может индивидуально обнаружить все имеющиеся в наборе фигуры и все вариации их существенных признаков. Задача группы проанализировать весь предметный материал и сообща расклассифицировать их на четыре кучки. Выделение основания классификации, обсуждение и договоренность об этом основании являются основной сутью групповой работы. Результатом решения задачи является 1) разложение участниками всех карточек на четыре равные кучки, 2) наименование каждой кучки и запись наименований в специальном бланке на основании совместной договоренности. Таким образом, условия требуют от детей путем только переговоров и несложных числовых операций, определить возможные наглядно-образные признаки-основания для группировки кучек, выявить из них существенное в данном задании, согласовать общее решение, что превращает обычную классификацию в процесс реального группового решения задачи.

В обеих методиках показателями умения действовать совместно и разрешать разногласия являются успешность решения и качество совместной стратегии.

Успешность в методике «Матрица» определяется по суммарному баллу за полное решение задачи (заполнение всех трех клеток матрицы, при этом минимальный балл 0, максимальный 3). Для сопоставления успешности индивидуальных и групповых решений подсчитывается процентное отношение полученного в них суммарного балла к максимально возможному для данной задачи. В методике «Раскладка» успешность определяется количеством адекватно сгруппированных кучек фигур (4 кучки по форме – высокий уровень, 3 по форме или цвету – средний уровень, 2 кучки по форме, цвету или размеру – низкий уровень).

Коммуникативные и когнитивные стратегии взаимодействия и преодоления конфликтных ситуаций оцениваются на основе качественного анализа поисковой и коммуникативной активности участников. В частности, в схемах наблюдения фиксируются количество детей активно участвующих в обсуждении решения; содержание коммуникации (предметный материал, когнитивный процесс, организация совместной работы, личные отношения); интенсивность (высокая, средняя, низкая) и качество (понятное – непонятное, смыслосодержащее – бессмысленное) вербального общения; наличие лидера (его компетентность в задаче, направленность на решение, на организацию групповой работы, на личностные отношения); выделение индивидуальных позиций и ролей участников и их согласование; общая эмоциональная атмосфера в группе (эмоциональный тон общения, реакция на ошибки участников и неудачу группы). В методике «Матрица» специально фиксировались стратегии выхода из конфликтной ситуации (избегание, соперничество, приспособление, сотрудничество, компромисс).

Для исследования образовательной среды школы проводились специальные наблюдения на уроках и беседы с учителями.

В обследовании по методике «Матрица» участвовали второклассники трех московских школ с разными образовательными средами: одна базируется на концепции развивающего обучения Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова (школа 1), учителя другой школы используют на уроках элементы программы общего развития Л.В. Занкова (школа 2), в третьей школе дети обучаются по программе « начальная школа 21 века» (школа 3). Всего в индивидуальном обследовании приняли участие 126 человек и в групповых решениях 93 человека (31 группа). В методике «Раскладка» приняли участие только второклассники школы развивающего обучения (40 учащихся, составивших 10 групп).

#### Результаты

Успешность. Второклассники школы с развивающей технологией обучения (выборка 1) показали достаточно высокую успешность группового взаимодействия при

решении задачи (правильность индивидуальных решений составила 29 % от максимального балла, а групповых – 67%) (методика «Матрица»). Достаточно высокая успешность групповых решений выявилась и в методике «Раскладка»: 70% групп второклассников справились с групповым решением задачи на высоком(50%) и среднем(20%) уровнях. Второклассники школы 2 в целом также хорошо справились с групповой работой. Успешность индивидуальных решений составила 33 %, а групповых решений этой же задачи – 63 %. В школе 3 при такой же как в описанных выше школах успешности индивидуальных решений (33%) успешность групповых решений оказалась существенно ниже (42%). Таким образом, мы наблюдаем слабый прирост успешности групповых решений по сравнению с индивидуальными у учащихся данной школы.

Объяснение этим результатам дают наши наблюдения на уроках, которые показывают, что учителя школ 1 и 2 активно и целенаправленно используют групповые формы взаимодействия учащихся на уроке – групповую дискуссию, выполнение заданий в отдельных группах с последующим сопоставлением результатов, проектная деятельность, выступление команд у доски. В школе 1 дети обучаются также групповому этикету, вырабатывающему привычку к постоянному взаимодействию и обмену мнениями при решении учебных задач. В школе 3, мы наблюдали исключительно фронтальную форму работы класса: инициатива принадлежит учителю, общение детей на уроке не поощряется, практически не бывает групповых обсуждений материала.

Стратегии. При рассмотрении стратегий преодоления разногласий (методика «Матрица») в школе 1 в целом следует отметить благоприятную эмоциональную атмосферу и общий деловой тон групповой работы у большинства участников. В 12 из 13 обследованных групп были выявлены деловые лидеры-организаторы, пытавшиеся более или менее успешно скоординировать коллективные действия. Основное большинство участников заняли позицию исследователей, забывающих об оценке взрослым их работы и не ориентирующихся на ограничения по времени.

Почти все группы использовали стратегию сотрудничества – 11 групп из 13. Все участники этих групп активно и инициативно взаимодействовали при решении задачи, предлагая и соотнося свои версии решения. Эти данные согласуются с имеющимися представлениями о том, что в младших классах, обучающихся по программам Д.Б. Эльконина и В.В.Давыдова, достаточно часто обнаруживаются попытки удержания рассогласования (конфликта) в сложном процессе поиска соответствующего общего решения, а не стремление во что бы то ни стало утвердить свое.

В школе 2 также в большинстве обследованных групп проявилась стратегия сотрудничества (5 групп из 8), которая привела к успешному результату. Другие выявившиеся стратегии преодоления разногласий (приспособление, компромисс) в данной возрастной группе детей оказались не успешными.

В методике «Раскладка» экспериментальные данные процесса поиска совместного решения позволяют выделить следующие комплексные коммуникативные стратегии: 1. Стратегия совместно-распределенного действия, опирающегося на обобществление распределенного между участниками материала в целый набор, постановку общей цели, согласованность когнитивных действий участников, основанных на вербальной коммуникации и дружелюбном общении. 2. Групповая стратегия, формирующаяся из спонтанных индивидуальных действий участников, когда каждый анализирует свой материал, выделяет свои признаки и на этом основании вносит свои предложения для рассмотрения всей группой. Строится активная вербальная коммуникация и личностное соучастие всех членов группы в поиске общего решения. 3. Стратегия лидерского решения задачи одним наиболее компетентным участником при поддержке и соглашательстве остальных. Формируется активная вербальная информационная коммуникация, в которой определяются действия лидера и исполнительские операции остальных участников. В

группе царит атмосфера сотрудничества. 4. Стратегия готовых «индивидуальных вкладов», когда отдельные участники настойчиво стремятся из своего ограниченного индивидуального набора собрать готовые «кучки фигур», даже если они не соответствуют требованиям задачи. В этой стратегии проявляется эгоцентризм как в когнитивной, так и в коммуникативной позиции (участники «не слышат» и часто игнорируют друг друга). В общей атмосфере проявляется напряженность и раздражение, словесно выражается недовольство действиями партнеров.

Подытоживая проведенное исследование, можно сделать следующие выводы.

1. В школе с развивающей технологией обучения, базирующейся на культурно-исторической теории Л.С.Выготского, второклассники показали высокую успешность группового взаимодействия детей. Так, получены существенный прирост (в 2 раза) эффективности группового решения по сравнению с индивидуальным в методике «Матрица» и более 50% решений высокого уровня в методике «Раскладка».

2. В процессе взаимодействия дети переходили от менее к более эффективным коммуникативным стратегиям совместного поиска. Так, проявляя свойственный возрасту эгоцентризм своих позиций, второклассники стремились преодолеть его, либо выстроив равноправные взаимоотношения и информационные контакты в процессе самоорганизации группы, либо передав общее руководство наиболее компетентному участнику-лидеру. Наиболее эффективной стратегией совместного поиска решения оказалась стратегия, связанная с обобществлением материала задачи действий всеми участниками группы.

3. Наиболее успешной и свойственной второклассникам стратегией разрешения конфликтных ситуаций оказалась стратегия сотрудничества (84% случаев), позволившая им эффективно и адекватно справиться с трудной логической задачей. В тех случаях, когда решение было связано со стратегиями приспособления или компромисса групповое решение не оказывалось более эффективным чем индивидуальное, а в ряде случаев было менее результативным.

4. Отметим, что наши диагностические методики позволяют отчетливо дифференцировать группы второклассников по их способности организовывать когнитивно-коммуникативное взаимодействие при решении задач.

5. Специальным образом организованная образовательная среда уроков, и особенно обучение младших школьников стратегии сотрудничества, может стать существенным фактором, положительно влияющим на развитие совместной деятельности уже в самом начале школьного обучения.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. М.: Юнити, 2000. 576 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений. М., 1983. Т.3. С.146-147.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2001. 82с.
4. Заречная А.А. Формирование коммуникативных компетенций у младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. С.48-55.
5. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: общие и возрастные особенности. Минск: Тетра Системс, 2000. 360с.
6. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
7. Кричевский, Р.Л. Социальная психология малой группы. М.: Аспект Пресс, 2009. 312 с.
8. Латынов В.В. Конфликт: протекание, способы разрешения, поведение конфликтующих сторон. // Иностранная психология. 1993. Т.1. № 2. С.87-93.

9. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения // Теоретическая и экспериментальная психология. 2009. Т.2. № 2. С.101-110.
10. Обухова Л.Ф. Социо-когнитивный подход к исследованию интеллектуального развития ребенка // Психологическая наука и образование. 2010. №5. Электронная версия: <http://www.psyedu.ru>.
11. Перре-Клермон А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей / ред. и предисловие В.В.Рубцова. М.: Педагогика, 1991. 249 с.
12. Поддьяков А.Н. Компликология: создание развивающих, диагностирующих и деструктивных трудностей для других субъектов // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. 2012. № 10. С.1-80.
13. Поливанова Н.И., Ривина И.В., Улановская И.М. Оценка сформированности социальных и коммуникативных метапредметных результатов у выпускников начальной школы // Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы / под ред. И.М.Улановской. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. С.85-139.
14. Поливанова Н.И., Ривина И.В. Принципы организации диагностики коммуникативных компетенций у младших школьников //XII Международная научно-практическая конференция: «Научные перспективы XXI века. Достижения и перспективы нового столетия». Ежемесячный научный журнал «EDUCATIO». №5 (12) /2015. Ч. 2. С.154-156.
15. Поливанова Н.И., Ривина И.В., Улановская И.М. Выявление умения учащихся начальной школы действовать совместно в условиях социо-когнитивного конфликта // Психологическая наука и образование. 2013. №4. [Электронный ресурс] [psyedu.ru](http://psyedu.ru).
16. Поливанова Н.И., Ривина И.В. Модели совместных форм деятельности / Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / Сборник статей под ред. В.В.Рубцова. М.: Вен-Мер, 1996. С. 36 - 63.
17. Рубцов В.В. Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2005. № 1. С.14-24.
18. Рубцов В.В., Ивошина Т.Г. Психолого-педагогические характеристики модели возрастного развития младшего школьника // Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. С.173-183.
19. Хасан Б.И., Сергоманов П.А. Разрешение конфликтов и ведение переговоров: учебное пособие. Красноярск ; М.: 2001. 144 с.
20. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск: РИЦ Красноярского ун-та, 1996.
21. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 268 с.

## FEATURES OF INTERACTION OF PUPILS IN PRIMARY PHASE OF LEARNING IN THE PROCESS OF GROUP DECISION TASKS

© 2016

**I. V. Rivina**, PhD psychology, leading researcher  
*FSBSI "Psychological Institute of the Russian Academy of Education",  
Moscow (Russia), [www.pirao.ru](http://www.pirao.ru)*

**N. I. Polivanova**, PhD psychology, leading researcher  
*FSBSI "Psychological Institute of the Russian Academy of Education",  
Moscow (Russia), [www.pirao.ru](http://www.pirao.ru)*

**Abstract.** Current studies of learning activity, continuing the tradition of cultural-historical theory, are based on the idea that its internal forms originate from the extended forms of joint work of adult and students as well as students on their own. In recent times the scholars have declared the need to pay special attention to the development of students' interdisciplinary skills, providing communicative interaction, the ability to cooperate and to overcome disagreements. It can be expected that at the initial stage of primary school students can successfully cope with group solution of age-appropriate tasks and demonstrate a certain level of communicative competence. In order to identify the peculiarities of communicative competence of second-graders, we developed special methods, based upon positional and substantive principles of organization of joint activities. The first principle implies the organization of cooperation that stimulates the exchange of positions between the group members and the emergence of disagreements. The second principle is based on the separation of material and actions between children who work together, in order to stimulate communication and exchange of information in the process of joint search for a solution. The second-graders who took part in the experimental investigation are from three Moscow schools with different educational environments: one school is based on the concept of developing education by D.B. Elkonin and V.V. Davydov (school 1), the teachers of the other school use the elements of the development programme by L.V. Zankov (school 2), in the third school the children are educated according to the programme "Primary School of the 21st Century" (school 3). Individual and group experiments involved 166 children. The results showed that the most successful solutions from the point of view of children's cooperation and performance were found by the second-graders of the school that uses educational technology based on the cultural-historical theory by L.S. Vygotsky. It can be concluded that specifically organized interactive educational environment can be a factor that has a positive impact on the development of joint activities and cooperation at the very beginning of school education.

**Keywords:** joint activities; communicative competence; problem solving; communicative strategies; disagreement settlement; primary school students; educational environment; positional and substantive principles.

УДК 159.91

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ МУЗЫКАЛЬНОСТИ: ОТ Б.М. ТЕПЛОВА ДО СОВРЕМЕННОСТИ**

© 2016

*И.Н. Симакова*, кандидат биологических наук, научный сотрудник лаборатории  
дифференциальной психологии и психофизиологии

*ФГБНУ «Психологический институт» РАО,*

*Москва (Россия), Simakovain@yandex.ru*

*А.В. Торопова*, доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор,  
кафедра методологии и технологий педагогики музыкального образования

*Московский педагогический государственный университет,*

*Москва (Россия), allatoropova@list.ru*

**Аннотация.** В статье авторы рассматривают исследования музыкальности с разных позиций, в том числе с акцентом на психофизиологические параметры. Анализируются данные, полученные на разных возрастных группах (младшие школьники, подростки, студенты). Представлены цель, методика и результаты собственного экспериментального исследования вклада индивидуальных психофизиологических особенностей в ведущую сенсорную модальность восприятия музыки учащимися. Обнаружены достоверные

различия по характеру и параметрам электроэнцефалограммы между группами с разными доминирующими музыкально-образными представлениями, выявленными при восприятии музыки. В группе с ведущей кинестетической модальностью преобладает развитие соматосенсорной сферы, а также более интенсивно выражены процессы торможения в двигательных отделах коры головного мозга, что может являться индикатором более развитого психомоторного интеллекта. В группе с доминированием эмоциональной модальности в нейрональной активности преобладают процессы возбуждения, что определяет подверженность более эмоциональному воздействию при восприятии музыки. В выборке с ведущей визуальной модальностью в процессе восприятия и обработки внешней информации доминирует зрительный анализатор. Полученные результаты указывают на вклад паттернов нейрональной активности в создание перцептивного образа при восприятии музыки. Авторами предполагается возможность в дальнейшем использовать полученные результаты для эффективного выбора индивидуальных стратегий обучения музыке.

**Ключевые слова:** восприятие музыки; музыкальная сензитивность; сенсорная модальность; психофизиологические параметры; нейробиологические индексы музыкального восприятия: альфа-ритм; электроэнцефалограмма; возбуждение; торможение; музыкально-педагогические стратегии.

Исследования музыкальности как сложного и интегративного феномена берут свое начало много десятилетий назад. У истоков данного направления стояли такие авторы как Н.А. Римский-Корсаков, В. Хэккер и Т. Циген, К. Сишор и Б.М. Теплов.

К. Сишор выделял 5 основных групп «талантов»: музыкальные ощущения и восприятие, музыкальное действие, музыкальная память и воображение, музыкальный интеллект, музыкальное чувство [20]. Таким образом, он разработал серию тестов для измерения психофизиологической чувствительности к музыке, однако в то время не существовало адекватного методологического инструментария для дальнейших исследований в данной области.

Б.М. Теплов с сотрудниками своей лаборатории первыми начали изучение психофизиологических индикаторов музыкальности: определялись свойства высшей нервной деятельности, коррелирующие с музыкальными способностями, проявляющимися в естественных условиях учебной деятельности и оцениваемыми экспертами-педагогами. Были выделены следующие показатели, характеризующие динамику и интенсивность работы нервной системы: сила – слабость, лабильность – инертность, активированность – инактивированность. Б.М. Тепловым и В.Д. Небылицыным было показано, что «слабая нервная система, уступая сильной в пределах работоспособности, имеет перед ней преимущество в том, что обладает более низкими сенсорными порогами» [2; 3], значит, обладает большей чувствительностью. Э.А. Голубева отмечает, что «почти все (за исключением ритмической составляющей) параметры музыкальности обнаружили связь с чувствительностью нервной системы, <...> /это/ даёт основания высказать гипотезу, что этой характеристике нервной системы принадлежит существенная роль в структуре рассматриваемых музыкальных способностей, а чувствительность может являться одной из природных предпосылок музыкальности» [2, с. 167]. По данным автора, ЭЭГ-показателем «музыкальности» при исполнении музыки и, соответственно, лабильности нервной системы является способность усвоения («навязывания») фотостимулов высокой частоты (18, 20, 25, 30 Гц и выше), а реакция «навязывания» низких частот (2-4-6 Гц) в ответ на световую стимуляцию и мощность дельта-волн в состоянии спокойного бодрствования указывают на тонкое музыкальное восприятие и одновременно слабость нервной системы [Там же]. Э.А. Голубева полагает, что навязывание низкочастотных ритмов может служить

признаком искомой чувствительности к восприятию музыки или музыкальной сензитивности.

Вышеописанные данные согласуются с результатами, полученными С. Нозардан, И. Перетц, М. Миссал, А. Моро [18]. Установлено, что ЭЭГ-признаком включения нейрональных процессов в опознание музыкального ритма и темпа является стабильно возникающий потенциал с частотой распознаваемого ритма, то есть музыка как бы «навязывает» свой основной ритм нейрональным осцилляциям.

Проблема влияния музыки на функциональное состояние человека в литературе исследуется давно. Как показывают исследования, музыкальное воздействие увеличивает эффективность обучения [14], ускоряет запоминание [15], улучшает настроение и память [21], снижает психоэмоциональное напряжение [16] и т.д. Однако есть и противоположные данные, указывающие на то, что слушание музыки мешает сосредоточенной работе или обучению [17; 19]. Будет ли музыка мешать или помогать зависит от личностных качеств слушателя (экстраверты более подвержены влиянию музыки, чем интроверты) [13], его настроения и композиторского стиля музыки (показано, что музыка Брамса и Гайдна воспринимается как приятная только при хорошем настроении, а музыка Моцарта – всегда) [14], а также нейрогуморального состояния (низкий уровень нейростероидов способствует увеличению чувствительности к музыкальному восприятию) [12].

В Лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии проводились исследования восприятия музыки и изучение «природных предпосылок музыкальности» на разных возрастных группах испытуемых. Так, младшие школьники продемонстрировали связь лабильности нервной системы с успешностью выполнения музыкальных заданий [6].

Исследование подростков – учеников Московского государственного хорового училища им. А.В. Свешникова – показало, что 90% испытуемых имели слабый тип нервной системы (тогда как в общей популяции эта величина не превышает 30-40%). Параметры биоэлектрической активности головного мозга продемонстрировали положительные корреляции с показателями музыкальности [9].

Полученные данные подтверждают гипотезу Б.М. Теплова – В.Д. Небылицина о том, что в проявлении музыкальных способностей важную роль играет такая индивидуальная психофизиологическая характеристика, как слабость нервной системы, что следует интерпретировать как высокий уровень чувствительности.

Лабильность нервной системы показала положительную корреляцию с оценками музыкальности: чем выше лабильность, тем выше экспертные оценки испытуемого по уровню музыкальных способностей. Полученные данные подтверждаются и при исследовании учащихся других музыкальных отделений [4], детей на ранних этапах обучения музыке [2] и т.д.

Таким образом, роль лабильности важна в разных видах музыкальной деятельности, на разных возрастах, что позволяет рассматривать данное свойство нервной системы в качестве важной природной предпосылки собственно музыкальности.

Исследование с участием студенток музыкально-педагогического факультета МГЗПИ обнаружило связь успешности обучения со всеми тремя свойствами нервной системы: наиболее успешные испытуемые проявляли свойства силы, активированности и лабильности. Интересно, что в других исследованиях указано свойство слабости как важное для развития музыкальных способностей [9]. Возможно, данное расхождение в силе-слабости нервной системы связано с различными проявлениями «музыкальности» личности. Высказывается гипотеза, что испытуемые, демонстрирующие силу нервной системы, более успешны в публичной музыкальной деятельности, во время экзаменов по

музыкальным дисциплинам, тогда как во внеэкзаменационной обстановке, при выполнении творческих заданий – преимущество на стороне слабой нервной системы.

Резюмируя вышеописанные результаты, мы можем отметить, что в них изучались внешние проявления музыкальности учащихся (успешность в учебно-исполнительской деятельности, работоспособность и др.) и их связь с выделенными общими свойствами нервной системы.

Однако существуют и другие аспекты музыкальности, связанные с когнитивной обработкой поступающей, в том числе музыкальной, информации с формированием индивидуальных «кодов».

Исследование психофизиологической реактивности на музыку явилось логичным продолжением более ранних экспериментов, проводимых Б.М. Тепловым и его учениками. Целью работы явилось изучение электроэнцефалографических характеристик индивидуальных способов репрезентации музыкального образа. Известно, что индивидуальные различия образных представлений могут проявляться в преобладании той или иной сенсорной модальности в полимодальном образе восприятия, т.е. в доминирующем вкладе либо зрительных, либо слуховых, либо кинестетических образов-представлений. Каждый из таких образов включает в себя компоненты разных сенсорных систем чувственного опыта человека, но осознаются и становятся доминирующими в сознании личности только некоторые из них. На этом основании в психологии появилась типология индивидуальных различий по признакам ведущей сенсорной модальности чувственной ткани сознания и памяти конкретной личности [5].

Так, в диссертации Морозовой Н.В. [10] были выделены следующие типы модальности музыкально-образных представлений (т.е. вклада определенной доминирующей сенсорной модальности в образы восприятия, распознавания и воспоминания музыки): аудиальная, визуальная, кинестетическая, эмоциональная и абстрактная. Согласно литературным данным, сенсорные различия в восприятии музыки определяются функциональными и регуляторными характеристиками психической деятельности, включающей как генетические, так и природные детерминанты.

Для исследования данной проблемы в психофизиологическом контексте нам показалось интересным сосредоточить свое внимание на характеристиках электроэнцефалограммы (ЭЭГ). Показано, что некоторые параметры ЭЭГ, присущие взрослому человеку, являются устойчивыми, сохраняются стабильными на протяжении долгих лет [1]. К таким показателям можно отнести тип ЭЭГ и доминирующую индивидуальную частоту альфа-активности [11]. Известно, что характеристики ЭЭГ являются показателями свойств нервной системы, личностных особенностей человека, его темперамента и пр. Исследователями были выделены паттерны ЭЭГ, прогнозирующие (с приемлемой для психологии точностью) интеллектуальные возможности индивидуума [7], а также особенности музыкального восприятия [8]. Так, было показано, что при восприятии музыки словесные оценки и отчеты (часто противоречивые) с гораздо меньшей точностью отражают музыкальные переживания испытуемых, чем профили ЭЭГ [8]. Вместе с тем, существует четкая зависимость картины ЭЭГ от текущего функционального состояния человека.

Выборка исследования составила 25 студентов (возраст – от 17 до 25 лет): 17 человек – учащиеся музыкального факультета Московского педагогического государственного университета и 8 человек – учащиеся психолого-педагогического факультета МПГУ.

В начале исследования проводилось тестирование для определения типа доминирующей репрезентативной системы музыкально-образных представлений, возникающих при прослушивании различных музыкальных фрагментов и отдельных

фраз. Тестирование модальностей проходило по методике Н.В. Морозовой, заключающейся в анализе возникающего у испытуемых ассоциативного ряда вербальных предикторов и определении статистической частотности и качественном разнообразии слов, относимых к определенной сенсорной модальности. В нашей выборке оказались представлены следующие модальности: 6 человек – визуальная, 9 – кинестетическая, 5 человек – эмоциональная, 2 человека – аудиальная (слуховая) и 3 человека – абстрактно-логическая модальность.

Регистрация ЭЭГ проводилась в состоянии спокойного бодрствования при закрытых глазах с помощью компьютерной системы NeuroKM (Россия) с полосой пропускания от 0,5 Гц до 30 Гц. Electrodes устанавливались монополярно по стандартной международной схеме 10-20%. Компьютерная обработка данных осуществлялась с использованием системы анализа и картирования ЭЭГ "Brainsys" (Россия), разработанной А.А. Митрофановым. В качестве статистического метода был использован однофакторный дисперсионный анализ (SPSS (версия 15.0)).

На первом этапе у участников эксперимента визуально оценивался индекс альфа-активности в затылочных зонах коры. При выраженности ритма более 50% от времени записи его индекс считался высоким, в остальных случаях – низким.

Т.к. в выборке преобладали только 3 ведущие модальности (визуальная, кинестетическая и эмоциональная), для дальнейшего анализа были взяты группы именно с данными доминирующими музыкально-образными представлениями.

Оказалось, что в группе с ведущей визуальной модальностью во всех электроэнцефалограммах регистрировался высокий индекс альфа-активности. Полученный результат указывает на доминирование зрительного анализатора в процессе восприятия и обработки внешней информации, в том числе при представлении музыкального образа. В группе с ведущей кинестетической модальностью таких ЭЭГ (с высоким индексом альфа-ритма) было 44%, а в группе с эмоциональной модальностью – 60%. По-видимому, при доминировании кинестетической модальности можно говорить о хорошем развитии у данных индивидуумов соматосенсорной сферы.

Следующий этап нашего исследования включал проведение однофакторного дисперсионного анализа, при котором сравнивались значения абсолютной (АСМ) и относительной (ОСМ) спектральных мощностей тета- (4-7 Гц), альфа- (8-13 Гц), бета-1 (14-20 Гц) и бета-2 (21-30 Гц) диапазонов с учетом доминирующей сенсорной модальности. Абсолютная спектральная мощность в большей степени зависит от амплитуды биопотенциалов, относительная – от индекса, т.е. выраженности, устойчивости того или иного частотного диапазона. На предварительном этапе проводилась оценка нормальности распределения с использованием критерия Ливена (во всех случаях  $p > 0,05$ ).

Оказалось, что в группе с ведущей кинестетической модальностью наблюдались минимальные значения мощности бета-активности и максимальная выраженность тета-ритма в центрально-теменных (двигательных) областях коры головного мозга. Полученный результат подтверждает нашу гипотезу о преобладающем развитии соматосенсорной сферы и большей выраженности тормозных процессов в двигательных отделах коры у таких индивидуумов. Возможно, данные нейрофизиологические показатели могут являться индикаторами более развитого психомоторного интеллекта у студентов с ведущей кинестетической модальностью (по сравнению с остальными исследуемыми подгруппами), и, как следствие, такие индивидуумы обладают потенциально большими задатками к занятиям музыкально-исполнительской деятельностью или пластическому интонированию музыки и экспрессии в дирижировании или преподавании.

В подгруппе с доминированием эмоциональной модальности выявляется увеличение выраженности бета-ритма, что указывает на изменение в соотношении процессов торможения-возбуждения в коре головного мозга в сторону усиления последних. Данная подгруппа, по-видимому, представляет собой определённый психотип, наиболее подверженный эмоциональному воздействию при восприятии музыки.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило выявить нейрофизиологические индикаторы доминирующих музыкально-образных представлений. Это свидетельствует о вкладе паттернов нейрональной активации в создание перцептивного образа при восприятии музыки и самого музыкального восприятия. Возможно, в будущем у нас появится возможность на основании параметров электроэнцефалограммы предсказывать индивидуально-психологические особенности музыкально-образных представлений, что может помочь в правильном выборе наиболее эффективных индивидуальных стратегий обучения музыке.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондарь А.Т., Федотчев А.И. Еще раз о тонкой структуре альфа-ритма ЭЭГ человека: два спектральных компонента в состоянии покоя // Физиология человека. 2001. Т. 27. № 4. С. 15-22.
2. Голубева Э.А. Исследование способностей и индивидуальности в свете идей Б.М.Теплова / Способности. К 100-летию со дня рождения Б.М.Теплова. Дубна: Изд. центр «Феникс», 1997. С. 163-188.
3. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна: Феникс, 2005. 512 с.
4. Голубева Э.А., Тихомирова И.В., Печенков В.В., Аминов Н.А. Изучение психофизиологических предпосылок успешности музыкальной деятельности студентов // Тезисы докладов межвузовской научно-методической конференции «Вопросы методики отбора на исполнительские отделения музыкальных вузов страны». Клайпеда, 1985. С. 65-68.
5. Гриндер М. Исправление школьного конвейера. М., 1995. 74 с.
6. Гусева Е.П., Медяников А.И. Связь психофизиологических особенностей с музыкальностью на начальных этапах обучения // Вопросы методики отбора на исполнительские отделения музыкальных вузов страны. Клайпеда, 1985. С. 68-70.
7. Лебедев А.Н., Артеменко О.И., Белехов Ю.Н. Диагностика интеллектуальной одаренности / Современные достижения психологической науки и перспективы ее развития. М., 1997. С. 274-281.
8. Лебедев А.Н., Князева Т.С. Электрофизиологические предикторы субъективных оценок музыки разных композиторов // Психологический журнал. 1999. Т. 20. №6. С. 72-79.
9. Левочкина И.А. Проявление музыкальных способностей / Способности и склонности: комплексные исследования. Под ред. Э.А. Голубевой. М., 1989. С. 137-150.
10. Морозова Н.В. Развитие полимодальных музыкально-образных представлений педагога-музыканта: Автореф. Дис...к.п.н. М., 2005.
11. Федотчев А.И., Бондарь А.Т., Акоев И.Г. Ритмическая структура ЭЭГ человека: современное состояние и тенденции исследований // Успехи физиол. наук. 2000. Т. 31. № 3. С. 39-53.
12. Bazanova O.M., Mernaya E.M. Alpha-activity fluctuations in various hormonal states and associated with them musical performance proved differently in the opposite individual alpha peak frequency groups // Revista Espanola de Neuropsicol. 2008.

- V.10. № 1. P. 100-101.
13. Furnham A., Allas K. The influence of musical distraction of varying complexity on the cognitive performance of extroverts and introverts // *European journal of personality*. 1999. V. 13. P. 27-38.
  14. Hallam S., Price J., Katsarou G. The effects of background music on primary school pupils' task performance // *Educational Studies*. 2002. V. 28. P. 111-122.
  15. Hirokawa E. Effects of music listening and relaxation instructions on arousal changes and the working memory task in older adults // *Journal of Music Therapy*. 2004. V. 41. P. 107-127.
  16. Hirokawa E., Ohira H. The effects of music listening after a stressful task on immune functions, neuroendocrine responses, and emotional states in college students // *Journal of Music Therapy*. 2003. V. 40. P. 189-211.
  17. Jäncke L., Sandmann P. Music listening while you learn: no influence of background music on verbal learning [electronic resource] // *Behavioral and Brain functions*. 2010. V. 6 (1). P. 3-14.
  18. Nozaradan S., Peretz I., Missal M., Mouraux A. Tagging the neuronal entrainment to beat and meter // *The Journal of Neuroscience*. 2011. Iss. 13. V. 31(28). P. 10234-10240.
  19. Oldham G., Cummings A., Mischel L., Schmidhe J., Zhan J. Listen while you work? Quasi-experimental relations between personal-stereo headset use and employee work responses // *The Journal of Applied Psychology*. 1995. V. 80. P. 547-564.
  20. Seashore C.E. *Psychology of Music* / New York: Dover Publications, 1990. 426 p.
  21. Sousou S.D. Effects of melody and lyrics on mood and memory // *Percept Motor Skills*. 1997. V. 85. P. 31-40.

## **THE STUDY OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL PARAMETERS OF MUSICALITY: FROM B.M. TEPOV TO THE PRESENT**

© 2016

**I.N.Simakova**, PhD, biology, researcher of laboratory of differential psychology and psychophysiology

*Psychological Institute, Russian Academy of Education,  
Moscow (Russia), Simakovain@yandex.ru*

**A.V. Toropova**, Doctor, psychology, Doctor, pedagogy, Professor, department of methodology and technologies of pedagogics of music education  
*MSPU, Moscow (Russia), allatoropova@list.ru*

**Abstract.** In the article the authors consider the studies of musicality from different positions, including the position that emphasizes psychophysiological parameters. They analyze data obtained from different age groups (primary school students, teenagers, university students). They present the purpose, the technique and the results of their own pilot research on the contribution of specific psychophysiological features to the leading sensory modality of music perception demonstrated by the students. The researchers found significant distinctions in character and parameters of the electroencephalogram between groups with different dominating musical and figurative representations identified in their music perception. The development of somatosensory sphere prevails among the members of the group with the leading kinaesthetic modality, and they also have more intensive inhibitory processes in motor areas of the cerebral cortex, that can be an indicator of highly developed psychomotor intelligence. Excitatory processes are more characteristic for the neuroactivity of the members of the group with

dominating emotional modality: that's the reason why these people are emotionally more exposed to the impact of music. In the sample with the leading visual modality the visual analyzer dominates in the perception and processing of external information. The results indicate what contribution the patterns of neuroactivity make to the creation of the perceptual image while listening to music. The authors suppose that these results can be used for the effective choice of individual strategies of music education.

**Keywords:** music perception; music sensitivity; sensory modality; psychophysiological parameters; neurobiological indices of music perception: alpha rhythm; electroencephalogram; excitation; inhibition; musical-pedagogical strategies.

УДК 37.01

**ДЕИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ ДОМОВ РЕБЕНКА В БОЛГАРИИ  
И ПРИМЕНЕНИЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА  
В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА<sup>44</sup>**

© 2016

*К.С.Тагарева, доктор по психологии, доцент кафедры  
«Психология»*

*Пловдивский университет имени Паисия Хилендарского,  
Пловдив (Болгария), tagareva\_k\_s@abv.bg*

**Аннотация.** В статье рассматривается возможность практического применения идей культурно-исторической психологии в воспитании и обучении детей от одного до трех лет в учреждениях в Болгарии. Представлен анализ результатов эмпирического исследования с целью изучения роли ситуативно-делового общения со взрослыми в коммуникативном развитии детей. В исследовании приняли участие 36 детей в возрасте от одного до трех лет, которые воспитываются в семьях и в домах ребенка. Использован метод оценки общения и метод формирования программы, разработанной в свете концепции общения М.И.Лисиной (Е.О.Смирнова, Л.Н.Галигузова, Т.В.Ермолова, С.Ю.Мещерякова, 2002) и адаптированной для болгарских условий (К.Тагарева, 2007 и т.д.). Проведен был констатирующий и формирующий эксперимент. Результаты исследования доказывают наличие специфических особенностей в развитии общения со взрослым у детей из учреждений. Результаты проведенного формирующего эксперимента показали положительную роль общения с взрослым в его ситуативно-деловой форме у детей: обогащается коммуникативный репертуар детей; увеличиваются, а у некоторых детей появляются вербальные средства коммуникации; увеличиваются инициативные действия в коммуникативной ситуации; формируются умения функционально чередовать вопросы и ответы в процессе общения; улучшается эмоциональный профиль коммуникативной ситуации; повышается качество ситуативно-делового общения. Заключение: открытие диагностических методов общения с взрослым и реализации учебной программы, основанной на культурно-исторической традиции и концепции генезиса общения с взрослыми приводит к положительному социо-коммуникативному развитию детей и может быть применено в процессе деинституционализации домах ребенка в Болгарии.

---

<sup>44</sup> Исследование выполнено в проекте «Смысл и психическое благополучие в контексте личностного роста», № МУ15-ПФ-006. Фонд «Научные исследования» в Пловдивском университете имени Паисия Хилендарского, Болгария.

**Ключевые слова:** деинституционализация; дом ребенка; культурно-исторический подход; дети в раннем возрасте; социальное развитие; коммуникативное развитие; коммуникативная компетентность; общение со взрослым; ситуативно-личностное общение; ситуативно-деловое общение.

Статья посвящена одной актуальной проблеме в Болгарии – о деинституционализации государственных учреждений (домах ребенка), в которых живут и воспитываются дети от рождения до трех лет, и возможность применения идей культурно-исторического подхода для развития и воспитания этих детей.

#### **Процесс деинституционализации**

Учреждения, в которых ухаживают за детьми от рождения до трех лет, в Болгарии называются институты «Дома для медицинской и социальной помощи детям» (дом ребенка). С самого начала своего основания организация воспитывает детей, основываясь на научно обоснованных методах. Эти государственные институты сыграли свою роль в борьбе с детской смертностью и в качестве альтернативы для некоторых родителей, которые не в состоянии реализовать должный уход своим детям. В последние годы, начиная с 2000 года, с принятием новых правил для устройства и деятельности домов для медицинской и социальной помощи детям (ДМСГД), начинается реформа в учреждениях. Предполагается прекращение существования этих учреждений в таком виде, в котором они работали. В 2010 году была принята Национальная стратегия «Визия деинституционализации детей в Болгарии» и плана действий к ней которая предусматривает планируемые меры по обеспечению 2025 года, когда воспитание детей в детских учреждениях прекратится и дети получают помощь в семейной среде; в среде, близкой к семье; или альтернативные инновационные формы социальных услуг. Но опыт других стран на практике показывает, что успех процесса деинституционализации не ограничивается политическими решениями подготовки планов и стратегий, а также зависит от того, является ли она основанной на обширных научных исследованиях с точки зрения адекватного подхода. Одним из таких подходов к пониманию развития ребенка является культурно-историческая концепция психического развития ребенка.

#### **Культурно-исторический подход. Концепция общения.**

Л. С. Выготский постулировал, что культура обеспечивает контекст, в котором развивается ребенок [1 и др.]. Важное значение имеет роль родителей и других взрослых, которые передают культурные ценности и опыт детям. С этой точки зрения, общение со взрослыми определяется как один из наиболее важных факторов для психического развития ребенка. Насколько реально это происходит в начале жизни ребенка – вопрос, ответ на который соответствует содержанию одной из самых систематических онтогенетических концепций общения М.И.Лисиной и ее коллег. По словам М.И. Лисиной, общение определяется как «взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [2, с.25]. В процессе общения каждый участник активно проявляет себя как субъект и обращается к другому человеку, выражает отношение к нему и воспринимает отношение. Развитие общения в раннем детстве (от рождения до трех лет) осуществляется в двух формах общения между ребенком и взрослым [2, 3 и др.]. Ситуативно-личностное общение (СЛО) удовлетворяет потребность внимания и ласки и доминирует в первой половине жизни ребенка. Ситуативно-деловое общение со взрослым (СДО) характерно для детей в возрасте от шести месяцев до трех лет. Оно удовлетворяет основные потребности ребенка сотрудничать со взрослым. Ведущий мотив для общения – деловой, а основным средством общения являются действия с предметами. С точки зрения оперативно-технического аспекта в развитии СДО различают две фазы: невербальная (от 6 до 18 месяцев) и вербальная (после 18 месяцев до 3 года). В конце раннего возраста у

некоторых детей развивается теоретическое любопытство, которое соответствует следующей форме – внеситуативно-познавательной форме общения. Научные исследования доказывают, что в условиях институционального воспитания, общение со взрослым возникает позже и комплекс оживления менее выражен [2 и др.]. Наблюдается специфика в развитии общения с детьми от шести до двенадцати месяцев [3 и др.]: скудный репертуар коммуникативных действий; отсутствие или незначительная инициатива; неспособность развивать коммуникативную ситуацию; задержки в развитии СДО. В ясельном возрасте различия общения со взрослым между детьми из семей и детьми из дома ребенка увеличились: вне семьи развитие общения отстает [4 и др.]. Но вопрос о развитии общения со взрослыми в контексте деинституционализации в Болгарии, остается недостаточно изученным. В этом плане, мы специально организовали эмпирическое исследование.

### **Эмпирическое исследование**

**Цель эмпирического исследования.** Целью эмпирического исследования является изучение влияния ситуативно-делового общения со взрослыми на социо-коммуникативное развитие детей от одного до трех лет.

Задачи исследования:

1. Изучить и определить сферу психологических показателей задержки и отклонений в развитии общения у детей воспитывающихся в учреждениях.
2. Разработать модель для коммуникации на основе концепции генезиса общения М.Лисиной и проводить восстановительные мероприятия с детьми, направленные на повышение коммуникативного уровня развития.

### **Гипотезы эмпирического исследования**

**Гипотеза 1.** Предполагается, что существуют особенности в развитии коммуникативной деятельности у детей из учреждений. Предположительно, что появятся различия в уровне развития общения между детьми, проживающими в семейных и государственных условиях. Предполагается, что будут проявлены различия между детьми из семей и учреждений в развитии коммуникативной деятельности в пользу детей из семей. Мы ожидаем, что дети из семей демонстрируют более высокий уровень развития коммуникативных действий со взрослыми, более высокие уровни исследовательской деятельности и положительные эмоции, в то время, как дети из учреждений демонстрируют более высокий уровень развития отрицательных эмоций; апатия и равнодушие будут больше в количественном плане. Мы предполагаем, что основной вид общения у детей в семьях: ситуативно-деловое и внеситуативно-познавательное общение, а у детей из детских домов: ситуативно-личностное и ситуативно-деловое.

**Гипотеза 2.** Предполагается, что ситуативно-деловое общение со взрослым будет иметь положительное влияние на развитие общения детей в учреждениях. Предполагается, что общение со взрослым будет способствовать повышению уровня развития коммуникативной деятельности у детей из детских домов. В связи с этим предполагается, что в конце исследования будут иметься различия между обеими группами детей в домах ребенка в пользу детей, с которыми проводится формирующая программа ситуативно-делового общения, изначально таких различий между группами мы не ожидаем. Мы предполагаем, что дети, которые интенсивно общались с взрослыми, повышают уровень коммуникативных и ориентировочно-исследовательских действий, увеличивают положительные эмоции и уменьшают негативные эмоции и равнодушие. Мы ожидаем, что дети, имеющие предпочтение ситуативно-личного общения в начале эксперимента, в конце программы будут демонстрировать ситуативно-деловое общение со взрослыми.

**Объект эмпирического исследования.** В исследовании участвуют 36 детей в возрасте от одного до трех лет, 12 из которых живут в семьях в разных населенных

пунктов страны: Пловдив, София, Монтана. Остальные 24 ребенка живут в 5 учреждениях: Софии, Ветрен, Пазарджик, Пловдив, Кырджали.

**Организация эмпирического исследования.** Спланированы и проведены два вида эксперимента: констатирующий и формирующий. Первый устанавливает роль среды (учреждение, семья) в развитии общения и предполагает сравнение показателей развития общения у детей, воспитывающихся в семейной среде, в сравнении с показателями развития общения у детей из учреждений. В это исследование были включены 12 детей из семей и 12 детей из детских домов. Формирующий эксперимент предназначен, чтобы показать положительное влияние коррекционных занятий на развитие коммуникативной деятельности детей, воспитывающихся в учреждениях. В формирующем эксперименте участвовали 24 ребенка, выросшие в детских учреждениях. Дети были разделены на две параллельные группы: одна группа условно называется контрольная (КГ), а другая – экспериментальная (ЭГ). В ЭГ осуществляем экспериментальное воздействие, а в КГ – нет. Коррекционная проводится с детьми из ЭГ каждый день или через день в течение 20 минут, 20 занятий индивидуально с каждым ребенком. После проведения занятий измеряется уровень развития коммуникации в КГ и в ЭГ. Исследование было проведено Б.Гининой под нашим руководством.

**Определение уровня развития коммуникативной деятельности.** Диагноз проводили по методике, основанной на парадигме М. Лисиной [5], болгарский вариант был разработан К. Тагаревой [3]. Методика заключается в следующем: ребенок участвовал в двух экспериментальных пробах, чтобы продемонстрировать свою способность вступать и участвовать в общении. Исследуются следующие параметры:

1. Коммуникативные действия с взрослыми;
2. Ориентировочно-исследовательские действия;
3. Положительные эмоции;
4. Отрицательные эмоции;
5. Амбивалентные эмоции;
6. Равнодушие, апатия.

Специфическими показателями для ситуативно-делового общения являются: полнота овладения предметно-действенными средствами общения, чувствительность к оценке взрослого (при похвале или запрете); способность работать по образцу; способность к сотрудничеству с взрослым.

**Осуществление процедуры.** Сеансы запланированы в самый благоприятный период бодрствования детей: после сна и еды. Все контрольные образцы проводят с ребенком в течение двух дней в период времени не менее одного часа.

**Регистрация поведения детей.** В протоколе фиксируется поведение ребенка, направленное к взрослым, к игрушкам, к внешнему миру.

**Обработка данных.** После того, как у нас есть протокол о поведении ребенка, составляется индивидуальная карточка каждого ребенка. В этой индивидуальной карточке каждое действие ребенка разносилось по категориям. Записывается количество видов действий и их численность. Данные от индивидуальных карт объединяются в групповые карты, в которых фигурировали данные всех испытуемых каждой группы в отдельности в начальном и крайнем замере. На основе групповых карт проводятся количественные и качественные сравнения в поведении детей.

**Математические и статистические методы обработки результатов.** Каждая категория поведения оценивается с использованием общего рейтинга (балл), что отражает выраженность этого показателя по разработанной технологии в лаборатории М. Лисиной. Методика позволяет сравнить межгрупповые и внутригрупповые данные и установить статистически значимые различия между группами. Оценка изменений в показателях выражается в процентном отношении при условии 100% значения в начале эксперимента.

Статистические методы. Для того, чтобы сделать сравнение между независимыми выборками был выбран U-тест Mann-Whitney [6]. После проведения эксперимента происходит внутригрупповое сравнение. Используется критерий символов z и тест-Wilcoxon (Wilcoxon's Signed Rank Test – WSRT) [6]. При проведении внутригруппового сравнения использовались уровни статистической значимости  $\alpha=0,05$  и  $\alpha=0,01$ , и при межгрупповых сравнениях  $\alpha=0,05$ .

**Описание корректирующих занятий. Процедура:** Занятия организованы на обогащение опыта детей в общении с взрослым. Конкретное содержание занятий с каждым ребенком проводится с учетом его индивидуальных особенностей, уровнем развития, предпочтений, установок.

**Описание программы «Ситуативно-делового общения с взрослым».** *Фаза эмоционального контакта.* Установление эмоционального контакта с экспериментатором реализуется в ситуации сопереживания. Есть четыре основных вида воздействия: физический контакт, контакт глаз, эмоциональные воздействия; речевые воздействия. *Фаза ситуативно-делового контакта.* Для развития ситуативно-деловых контактов разработаны четыре игры: «Давайте кормить куклу»; «Положим куклу спать»; «Прокатить кролика в корзине»; «Поиграть в мяч». Каждая игра повторяется несколько раз. Максимальная продолжительность занятия составляет 20 минут. В общем плане, в ситуативно-деловых контактах основными видами воздействий являются: деловое предложение о сотрудничестве (играть вместе); требование (обязательно кормить куклу); чередующиеся действия (играть в мяч); стимулы и порицание на некоторые действия; демонстрация конкретного игрового действия. *Фаза завершающего контакта.* Цель данного этапа – успокоить ребенка, уменьшить интенсивность эмоций, так чтобы ребенок мог перейти спокойно к ежедневной деятельности его режима.

#### **Анализ результатов исследования**

**Анализ результатов констатирующего эксперимента.** Сопоставление особенностей коммуникации у детей в двух группах: воспитывающихся в семье и в домах для медицинской и социальной помощи детям (ДМСГД), показывает следующее. Количественный анализ показывает, что по основному параметру (коммуникативные действия со взрослым) установлено соответственно 262 действия и 79 видов для детей, выросших в семье, и 75 действия и 16 видов для детей из ДМСГД. Получены статистически значимые отличия (U-тест Man-Whitney; 0.05) по всем исследуемым показателям. Группа детей, выросших в семье, имеет статистически более высокий результат в сравнении с группой детей, выросших в ДМСГД по отношению: коммуникативных действий со взрослым; ориентировочно-исследовательских действий; позитивных эмоций. Группа детей, воспитывающихся в семье, имеет статистически более низкий результат в отличие от группы детей, выросших в ДМСГД по отношению: амбивалентных проявлений и проявлению безразличия. Данные анализа по *специфичным показателям основных форм общения* в констатирующем исследовании диагностируют, что дети из семей обладают более высоким уровнем развития в общении, чем дети из учреждений. Но в рамках одной и той же формы общения динамика в коммуникации с детьми из семей качественно различается. У детей из ДМСГД нарушен баланс инициативных и ответных действий.

**Анализ результатов формирующего эксперимента.** Между двумя параллельными группами ДМСГД в начале нет статистически значимой разницы по основным исследованным показателям. В целом, анализируя результаты с начала формирующего эксперимента и используя U-тест Man-Whitney, мы подтвердили гипотезу об отсутствии статистически значимых отличий в развитии коммуникативной деятельности между ЕГ и КГ. Однако это меняется в конце формирующего эксперимента.

*Обобщение относительно отличий между уровнем коммуникативного развития в конце эксперимента экспериментальной и контрольной групп (после проведения U-тест Ман-Уитни) указывает на то, что:*

1. ЕГ имеет статистически более высокий результат в отличие от КГ по отношению: коммуникативных действий с взрослым; ориентировочно-исследовательских действий и позитивных эмоций.

2. ЕГ имеет статистически более низкий результат в отличие от КГ по отношению: негативных эмоций; амбивалентных проявлений и проявлений безразличия.

В конце формирующей программы отличия по всем основным исследовательским показателям между ЕГ и КГ статистически значимы. По специфичным показателям, анализ так же показывает различия между параллельными группами: в конце коррекционной программы четыре ребенка из ЕГ с СЛО начинают общаться в начале довербального СДО, а один из детей из ЕГ от довербального СДО переходит в фазу вербального СДО. В КГ так же наблюдаются положительные изменения, но с меньшей интенсивностью.

Сравнительный анализ изменений показателей коммуникативной деятельности в контрольной и экспериментальной группах после влияния коррекционных занятий по ситуативно-деловому общению с взрослым показывает следующее. Сравнительный анализ указывает, что в ЕГ установлены статистически значимые отличия по всем исследованным факторам после проведения коррекционных занятий (Критерии знаков и Знаково-ранговый тест WSRT). По окончании коррекционной программы для детей в ЕГ, характерно статистически значимое повышение выраженностей показателей: коммуникативные действия с взрослым; ориентировочные и исследовательские действия; позитивные эмоции и статистически значимое понижение выраженностей по показателям: негативные эмоции; амбивалентные проявления и проявления апатии и безразличия. Сравнительный анализ результатов в КГ показывает повышение по показателям: ориентировочно-исследовательские действия; положительные эмоции; негативные эмоции; амбивалентные проявления; безразличие и понижение по показателям коммуникативных действий, но не смотря на это, с начала эксперимента и до конца не диагностируется статистически значимое отличие ни по одному из исследуемых факторов.

Сравнительный анализ изменений по специфичным показателям, связанным с формами общения, показывает следующее. После переустройства экспериментального воздействия дети из ЕГ с удовольствием вступают в СДО с взрослым. Они с готовностью принимают общение по поводу предметов. Используют предметные действия, жесты подтверждения и жесты отрицания, выражают негативные эмоции при замечаниях, а позитивные – при похвале. В общении с взрослым начинают употребление активной речи.

#### **Обсуждение результатов исследования**

**Обсуждение результатов констатирующего исследования.** Анализ результатов констатирующего исследования с детьми, воспитывающимися в разных социальных условиях, обнаружил задержки в поведенческой сфере у детей из учреждений, касающихся развития коммуникации.

Уровень развития коммуникативных умений у детей из учреждений страдает, и очевидны статистически значимые отличия с сравнением с детьми, выросшими в семье, по всем изучаемым показателям (U-тест Ман-Уитни; 0.05). В коммуникативной деятельности у детей из учреждений выявлены следующие специфические особенности:

1. Маленький словарный запас: отставание в использовании речи как средство общения;
2. Отсутствует инициативность или слабо выражена инициативность;
3. Дефицит умений для развития коммуникативной ситуации;

4. Слабое участие в общении;
5. Дефицит энтузиазма в общении – бедное проявление эмоциональной вовлеченности, которая сама по себе хорошо развита в негативном спектре эмоций, в проявлении амбивалентности и безразличия;
6. Задержка в овладении ситуативно-деловым общением.

**Обсуждение результатов формирующего исследования.** Анализы результатов эмпирично доказывают, что в результате формирующей программы уровень развития коммуникации у детей экспериментальной группы существенно улучшился. На фоне описанных изменений можем утверждать, что под влиянием СДО коммуникативная деятельность детей из ЕГ со взрослым усвершенствуется по следующим параметрам:

1. Обогащается коммуникативный репертуар, он становится разнообразным; количество коммуникативных умений увеличивается, а у некоторых детей появляются речевые средства для общения;
2. Увеличиваются инициативные действия в коммуникативной ситуации;
3. Формируются умения чередовать свои действия с действиями партнера;
4. Повышается эмоциональный тонус в коммуникативной ситуации – увеличиваются положительные эмоции и уменьшается количество негативных, так же уменьшаются амбивалентность и проявление безразличия;
5. Качественно преобразовывается вид общения с взрослым. Дети, которые общались ситуативно-лично с взрослым, переходят на новый этап общения с ним – довербально ситуативно-деловое общение, а некоторые из детей, которые предпочли невербальные формы ситуативно-делового общения и преимущественно общались с помощью предметного действия, после занятий начинают использовать речевые средства во взаимодействии, т. е. для них характерно вербальное ситуативно-деловое общение.

В исследованиях Костадиновой [7], которая работала с детьми в младенческом возрасте, также отмечаются некоторые из этих тенденций. Возможно, объяснение этого позитивного влияния лежит в удовлетворении потребности ребенка в доброжелательном внимании и ласки со стороны взрослого, которое реализовано с помощью приложенной обучающей программы в ее эмоциональной фазе и возникновении и развитии новой потребности в сотрудничестве с взрослым.

### **Обобщение и выводы**

Анализ эмпирических результатов констатирующего исследования дают нам основание сделать следующие выводы.

У детей из учреждений страдает развитие коммуникативной деятельности и это касается как мотивационно-потребностной стороны коммуникации, так и операционально-технической стороны. Первым доказательством в этом направлении является характеристика коммуникативных действий у детей из учреждений в двух экспериментальных ситуациях (инициативные и ответные коммуникативные действия). В первой экспериментальной ситуации взрослый пассивен, и поэтому коммуникативные действия, которые диагностированы, выражают желание и стремление ребенка к контакту с взрослым. Анализ результатов показывает, что инициативных действий у детей из учреждений намного меньше, чем у детей из семей. Помимо этого, в ситуациях двустороннего общения чередование инициативных и ответных действий затруднено, что означает неразвитое умение для развития коммуникативных ситуаций у детей из ДМСГД, нежели у детей из семей. Второе доказательство – в отношении использования средств общения.

Согласно качественному анализу данных, полученных в том же исследовании, коммуникативные действия у детей из семей с матерью включают широкий репертуар,

начинающийся с элементов невербального общения (взгляды, улыбки, прикосновения и др.) и достигающий элементов вербального общения (обращение к матери, вопросительные предложения: «Это лев, мама»; «Кто это?» и др.). У детей из учреждений коммуникативные действия при обращении к взрослому значительно беднее в количественном и качественном отношении. У этих детей было зарегистрировано гораздо меньше взглядов и улыбок, невербальное общение в большинстве случаев ограничивается поиском физического контакта (дети пытаются сблизиться, коснуться взрослого, но не согласовывают свои эмоции с его), при этом пользуясь активной речью в общении со взрослым. Эта картина дополняется анализом результатов по остальным изучаемым факторам – ориентировочно-исследовательские действия, положительные, отрицательные и амбивалентные эмоции и проявление безразличия.

После проведения коррегирующих занятий и окончания формирующего эксперимента, количественный и качественный анализ показывает изменения выраженности по основным показателям. По отношению коммуникативных действий количественный анализ данных в конце эксперимента указывает на наличие статистически значимой разницы между исследованными группами. Согласно качественному анализу, качественное внимание и отношение со стороны взрослого, выделенное детям в рамках терапевтической сессии, постепенно приводит к количественному и качественному раскрытию коммуникативного потенциального репертуара детей из ЕГ. Факты доказывают, что обучающая программа для усовершенствования коммуникативной деятельности приводит к повышению уровня развития общения детей как в области мотивации и потребностей, так и в операционном отношении. Это подтверждается в увеличении инициативы и появлении качественно новых действий у детей из ЕГ. Так же свидетельством этого являются и перемены, зарегистрированные по остальным показателям: повышение познавательного интереса и любопытства к предметам в коммуникативной ситуации; повышение положительной эмоциональной реакции у детей из ЕГ в игре и общении со взрослым; понижение негативной эмоциональной реакции и очевидное понижение проявления скуки, апатии и безразличия в общении у детей из ЕГ.

### **Выводы**

*Первая гипотеза подтверждается.* Существуют специфические особенности в развитии коммуникативных навыков у детей из учреждений. В исследуемой выборке проявились отличия в уровне развития коммуникации между детьми, воспитывающимися в семье и выросших в учреждении. Очевидны существенные различия между популяцией детей из семей и из учреждений в развитии коммуникативной деятельности в пользу группы детей из семьи. Эмпирическое доказательство тому – факты, полученные посредством исследования коммуникативной деятельности в констатирующем исследовании детей, выросших в разных социальных условиях: дети из семей показывают значительно более высокие результаты по фактору коммуникативных умений; ориентировочно-исследовательских действий и положительных эмоций. В то же время отличие по фактору – негативные эмоции, амбивалентность и безразличие является статистически более высоким у детей из учреждений, но это отличие содержательно в пользу детей, воспитываемых в семье. Касательно специфических показателей форм общения установлено, что семейные дети демонстрируют проявления во всех показателях ситуативно-делового общения, а некоторые из них – характерные для внеситуативно-познавательного общения, пока дети из учреждений обхватывают показатели ситуативно-личностно и ситуативно-деловое общение.

*Вторая гипотеза подтверждается.* Ситуативно-деловое общение с взрослым имеет позитивное воздействие на развитие коммуникативной компетентности у детей из учреждений. Общение с взрослым приводит к повышению уровня развития

коммуникативных умений у детей из социальных домов. Доказательством этому служат факты, которые показывают, что дети, которые проходят интенсивную коммуникативную программу, имеют более высокие результаты по факторам: коммуникативных действий, ориентировочно-исследовательских действий и положительных эмоций. В то же время наблюдаются отличия по фактору негативных эмоций: амбивалентность статистически выше у детей, которые воспитываются по обычным программам в учреждениях, но это разница по сути в пользу детей, проходивших формирующую программу. В конце исследования дети с ситуативно-личностным общением из обучающей группы начинают обхватывать показатели ситуативно-делового общения.

Анализ результатов формирующего эксперимента показывает, что общение с взрослыми в раннем возрасте может быть определено как важный фактор в социально-коммуникативном развитии ребенка. Положительное влияние общения с взрослым распространяется на потребностно-мотивационную и операционально-техническую часть коммуникативного развития. Дети начинают общаться с взрослым, удовлетворяя свою потребность во внимании и сотрудничестве с взрослым.

### **Заключение**

Эмпирическое исследование, проведенное в свете культурно-исторической концепции о психическом развитии и концепции о генезисе общения с взрослым, доказывает эффективность ее применения в болгарских социальных условиях. Это может быть полезно на практике в процессе деинституционализации социальных домов в Болгарии.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
2. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 320 с.
3. Тагарева К. Проблеми на общуването в ранна детска възраст. София, Изд. «Спектър», 2007. 146 с.
4. Психическое развитие воспитанников детского дома. /Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. М.: Педагогика, 1990. 264 с.
5. Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет. М.: МГППУ, 2002. 128с.
6. Калинов Кр. Статистически методи в поведенческите и социалните науки. София: Изд. Нов български университет, 2010 . 569 с.
7. Костадинова Кр. Преодоляване на нарушения в общуването с възрастни при деца от кърмаческа възраст. / Българско списание по психология. 2006. бр. 2. С. 98-112.

### **DEINSTITUTION PROCESSES IN BULGARIA AND ADMINISTRATION OF CULTURAL-HISTORICAL APPROACH TO THE SOLUTION OF DEVELOPMENT OF CHILDREN AT AN EARLY AGE**

© 2016

**K.S.Tagareva**, Doctor of Psychology, Associate Professor of the  
department «Psychology»  
*Plovdiv University named after "Paisii Hilendarski",*  
*Plovdiv (Bulgaria), tagareva\_k\_s@abv.bg*

**Abstract.** The article discusses the possibility of practical application of the ideas of cultural-historical psychology in the upbringing and education of children from one to three

years at Bulgarian institutions. The article presents the analysis of the results of an empirical research that was conducted to study the role of situational-practical communication with adults in children's communicative development. The study involves 36 children aged between one and three years old who are brought up in families and at institutions. We used the method of communication assessment and programme formation developed in the framework of the communication concept by M. Lisina (Smirnova, Galiguzova, Ermolova and Meshcheryakova, 2002) and adapted for Bulgarian conditions by K. Tagareva (2007 et al). We conducted an ascertainment and formative experiment. The results of the ascertainment study proved that there are some specific features in the development of communication with an adult that are characteristic for children from the institutions. The results of the formative experiment showed the positive role of communication with an adult in its situational-practical form as it fosters development of communication skills and competencies at children from one to three years old: their communicative repertoire is enriched; verbal means of communication appear or increase; children take the initiative in communicative situations more often; skills for functional alternation of questions and answers in the process of communication are formed; the emotional profile of the communicative situation is improved; the quality of situational-practical communication is enhanced. Conclusion: The discovery of diagnostic methods of communicating with an adult and implementation of a training program based on cultural-historical tradition and the concept of genesis of communication with adults leads to positive social development of children. It can be applied in the process of deinstitutionalization of child care homes in Bulgaria.

**Keywords:** deinstitutionalisation; child care homes; cultural-historical approach; children; toddlers; social development; communicative development; communicative competence; communication with adults; situational-interpersonal form of communication; situational-practical form of communication.

УДК 159.91

## ИНДИКАТОРЫ ВРАЖДЕБНОСТИ У ПОДРОСТКОВ<sup>45</sup>

© 2016

*Тарасова С.Ю.*, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник  
лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии,  
ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»,  
Москва (Россия), [syutarasov@yandex.ru](mailto:syutarasov@yandex.ru)

*Симакова И.Н.*, кандидат биологических наук, научный сотрудник лаборатории  
дифференциальной психологии и психофизиологии,  
ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»,  
Москва (Россия).

**Аннотация.** Выявлены взаимосвязи между психологическими и физиологическими показателями адаптации подростков к условиям школьного обучения. Анализируются индикаторы враждебности как негативной смысловой установки личности. Установлено, что у более враждебных подростков выше самооценочная, межличностная и магическая тревожность. Тревожность рассматривается как компонент адаптации. Физиологическими маркерами враждебности учащихся являются индекс напряжения регуляторных систем,

---

<sup>45</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 16-06-00887а.

индекс вегетативного равновесия, показатель адекватности процессов регуляции и вегетативный показатель ритма. По результатам исследования враждебность положительно коррелирует со значениями индекса напряжения и других физиологических показателей в группе нормативной школьной тревожности. В двух группах риска по школьной тревожности, а именно у явно тревожных и неадекватно спокойных подростков, обнаружены отрицательные взаимосвязи враждебности со значениями индекса напряжения и других физиологических показателей. Чрезмерное спокойствие может носить характер личностных защит.

**Ключевые слова:** враждебность; нормативная тревожность; явная тревожность; неадекватное спокойствие; индекс напряжения регуляторных систем.

На сегодняшний день проблеме враждебности (Hostility) посвящено много отечественных и зарубежных психологических и биомедицинских работ [2; 11; 12]. Враждебность – негативная смысловая установка личности к другому человеку. Она выражена в неблагоприятной оценке своей жертвы и подразумевает готовность демонстрировать негативную оценку словесно или иным способом. Враждебность и агрессивность – факторы предрасположенности к агрессивному поведению, которое преломляется по-разному: физически, словесно, косвенно. Тогда как гнев – эмоциональное состояние, порожденное внутренними физиологическими реакциями и/или неблагоприятными событиями. Гнев не «запускает» прямо агрессию, но часто сопровождает побуждение к нападению на жертву. Враждебность может быть положительно связана с тревожностью и частотой сердечных сокращений [6].

До настоящего времени проблема оценки враждебности, тревожности и выделения соответствующих групп риска среди школьников рассматривается обычно в независимых плоскостях: социальной, психологической и физиологической. В частности, существуют шкалы личностной тревожности в адаптации А.М. Прихожан, методика Басса-Перри для оценки агрессивности, враждебности и гнева. Но до сих пор не ясно, насколько эти психометрические данные у школьников коррелируют с психофизиологическими показателями благополучного или уже неблагополучного функционального состояния организма человека. Это знание позволило бы взаимно проверить надежность различных показателей в предсказании, как школьной тревожности, так и агрессивного поведения, а в целом – определить оптимальный набор психологических и психофизиологических показателей для мониторинга этой дезадаптации. Мы рассматриваем тревожность как компонент адаптации, однако по этому компоненту можно судить об уровне школьной дезадаптации в целом. Развивая идеи А.М. Прихожан, мы в своем лонгитюдном исследовании выявили две основные группы риска по тревожности и дезадаптации: явно тревожные и неадекватно спокойные школьники [4]. Феномен неадекватного спокойствия иначе описывают как вытесненную или скрытую тревожность, которая может иметь характер личностных защит. Психологические опросники открытую, осознанную тревожность у неадекватно спокойных учащихся не обнаруживают. При этом физиологическим индикатором переживания явной тревожности является уровень концентрации кортизола в слюне. Физиологическим маркером переживания скрытой тревожности является индекс напряжения регуляторных систем. Современная психофизиология становится своего рода «мостиком» для плодотворного диалога гуманитарных и естественнонаучных дисциплин. Именно психофизиологический статус, психосоматическое единство ребенка обуславливает его возможности адаптации в школьных условиях, как в положительном, так и отрицательном аспектах. На важность и необходимость комплексного подхода к проблеме изучения индивидуальности и личности указывал еще Л.С. Выготский в и сегодня актуальной статье «Исторический смысл психологического кризиса»: «Мы видим, что общая наука, как и тенденция отдельных

дисциплин превратиться в общую науку и распространить влияние на соседние отрасли знания, возникает из потребности в объединении разнородных отраслей знания... это единство определяет роль, смысл, значение каждой отдельной области, т.е. определяет не только содержание, но и способ объяснения, главнейшее обобщение, которое в развитии науки станет со временем объяснительным принципом» [1, с. 300].

Цель настоящего исследования – выявление психофизиологических индикаторов враждебности подростков. Мы предположили, что показатели враждебности и гнева положительно коррелируют со значениями индекса напряжения, индекса вегетативного равновесия и других сходных физиологических маркеров.

## **Материалы и методы**

### **Психодиагностические методики**

Были использованы следующие методики. Шкала личностной тревожности для учащихся 13-16 лет (А.М. Прихожан). Методика Басса-Перри – русскоязычная версия ВРАQ (A. Buss, M. Perry). Русскоязычная версия опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри содержит следующие шкалы: Физическая агрессия – самоотчет о склонности к физической агрессии в поведении (поведенческий компонент); Гнев – самоотчет о склонности к раздражительности (эмоциональный компонент); Враждебность – шкала, включающая в себя утверждения двух подшкал: Подозрительность и Обидчивость (когнитивный компонент).

### **Физиологические методики**

Измерялись следующие физиологические показатели для оценивания вариативности ритма сердца. Частота сердечных сокращений (ЧСС). Индекс напряжения регуляторных систем (ИН) свидетельствует о степени централизации управления сердечным ритмом и соответственно уровне стресса. Индекс вегетативного равновесия (ИВР) показывает соотношение вкладов симпатического и парасимпатического отделов нервной системы. Показатель адекватности процессов регуляции (ПАПР) указывает на соответствие между активностью симпатического отдела нервной системы и ведущим уровнем функционирования синусового узла. Если сопоставить ПАПР с частотой пульса, то можно судить об избыточной централизации управления сердечным ритмом и соответственно повышенном уровне нервно-психического напряжения. Вегетативный показатель ритма (ВПР) оценивает вегетативный баланс с точки зрения активности автономного контура регуляции.

Исследование выполнено на базе средней общеобразовательной школы г. Москвы. Принимало участие 80 школьников: два класса 9-го года обучения и один класс 10-го года обучения. Средний возраст школьников на 9-м году обучения – 14,5 лет, на 10-м году обучения – 15,5 лет. Девочек – 44 человека, мальчиков – 36 человек. Задания психологических методик школьники выполняли индивидуально.

## **Результаты исследования и их обсуждение**

**Физиологические корреляты враждебности у нормативно тревожных подростков и у школьников групп риска по тревожности.** С целью выделить группу более враждебных подростков мы поделили учащихся по показателю враждебности более 20 и менее 20 баллов. Затем проанализировали различия между полученными группами более враждебных (более 20 баллов) и менее враждебных (менее 20 баллов) подростков при помощи критерия U-Манна-Уитни. Полученная картина уровней тревожности показана при помощи диаграммы (рис. 1).

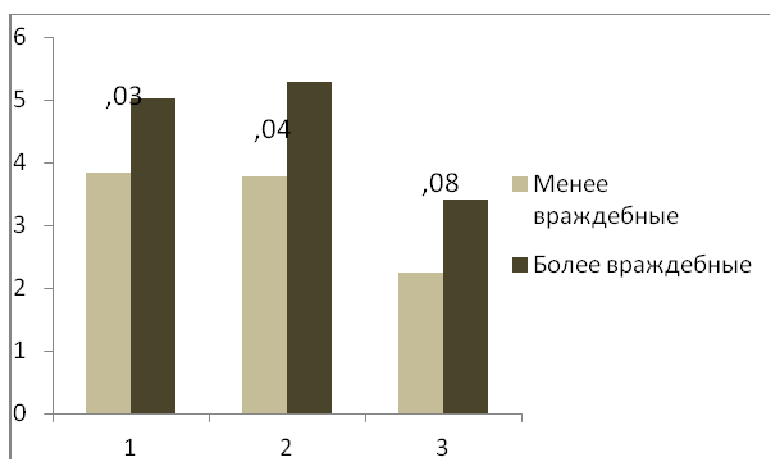


Рисунок 1. Средние значения показателей тревожности для учащихся, разделенных на две группы по выраженности показателя враждебности: выше или ниже 20 баллов. Обозначения: по горизонтали – 1 – самооценочная тревожность, 2 – межличностная тревожность, 3 – магическая тревожность; по вертикали – показатели выраженности тревожности. Цифрами над столбцами отмечены уровни значимости.

Интересно, что при этом у более враждебных школьников ниже значения физиологического показателя ПАПР ( $p = 0,05$ ).

Далее выделили следующие группы: подростки с нормативной школьной тревожностью (3-8 стенов), явно тревожные подростки (9-10 стенов) и неадекватно спокойные учащиеся (1-2 стена). Группу явно тревожных школьников составили 17 человек (21%), в группу неадекватно спокойных вошло 24 человека (30%). Следует отметить, школьная тревожность подростков сильно связана с самооценочной ( $r = 0,60$ ,  $p < 0,001$ ), с межличностной ( $r = 0,56$ ,  $p < 0,001$ ) и с магической ( $r = 0,45$ ,  $p < 0,001$ ). Кроме того, обнаружены корреляции показателей враждебности и физиологических показателей вариабельности сердечного ритма (табл. 1).

Таблица 1. Результаты корреляционного анализа (по Спирмену) показателей враждебности и физиологических показателей вариабельности сердечного ритма

| Группа по тревожности          | ИН     | ИВР    | ПАПР  | ВПР   |
|--------------------------------|--------|--------|-------|-------|
| Нормативно тревожные школьники | ,43*   | ,45*   | n.s.  | ,45*  |
| Явно тревожные                 | -,64** | -,66** | n.s.  | -,58* |
| Неадекватно спокойные          | -,44*  | -,42*  | -,52* | n.s.  |

Условные обозначения: n.s. — незначимая величина; символами отмечены уровни значимости: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

Как видно, враждебность положительно коррелирует со значениями индекса напряжения и других физиологических показателей в группе нормативной школьной тревожности. В двух группах риска по школьной тревожности, а именно у явно тревожных и неадекватно спокойных подростков, обнаружены отрицательные взаимосвязи враждебности со значениями индекса напряжения и других физиологических показателей. Интересно, что сходные взаимосвязи физиологических маркеров с гневом обнаружены только в группе нормативно тревожных подростков. Показатели гнева положительно коррелируют со значениями ИН ( $r = 0,40$ ,  $p < 0,05$ ), ПАПР ( $r = 0,38$ ,  $p < 0,05$ ), ВПР ( $r = 0,46$ ,  $p < 0,05$ ) и ЧСС ( $r = 0,54$ ,  $p < 0,01$ ). Полученные результаты согласуются с результатами работ других авторов. Враждебность, гнев и иные факторы невротизации личности не всегда напрямую связаны с вариативностью ритма сердца и/или риском развития сердечно-сосудистых заболеваний [13]. Враждебность рассматривают как копинг-стратегию [3; 7; 10]. Добавление других факторов, например, степени осознанности принятия решения в пользу агрессии, легитимизации агрессивного поведения тоже может способствовать снижению уровня нервно-психического напряжения.

Проведенное исследование позволяет сделать предварительные выводы:

1. Психофизиологическими индикаторами враждебности учащихся являются индекс напряжения регуляторных систем, индекс вегетативного равновесия, показатель адекватности процессов регуляции и вегетативный показатель ритма.

2. В группе нормативной школьной тревожности враждебность положительно коррелирует со значениями индекса напряжения и других физиологических показателей.

3. В двух группах риска по школьной тревожности, а именно у явно тревожных и неадекватно спокойных подростков, обнаружены отрицательные взаимосвязи враждебности со значениями индекса напряжения и других физиологических показателей.

В дальнейшем мы планируем продолжить рассмотрение феномена враждебности как копинг-стратегии в связи ее психофизиологическими маркерами.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собрание сочинений: В 6 т. [Под ред. А.Р. Лурии, М.Г. Ярошевского]. М.: «Педагогика», 1983. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. С. 291-437.
2. Кузнецова С.О., Абрамова А.А. Враждебность и психическое здоровье // Психология и право. 2011. № 2. С. 1-8.
3. Никифоров Г.С., Дмитриева М.А., Снетков В.М. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности. Санкт-Петербург: «Речь», 2003. 448 с.
4. Осницкий А.К., Тарасова С.Ю. Психофизиологические показатели школьной тревожности // Электр. ж-л «Психологические исследования». 2011. № 2 (16). URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/455-osnitsky-tarasova16.html> (Дата обращения: 03.07.2016).
5. Felsten G. Cynical hostility influences anger, but not cardiovascular reactivity during competition with harassment // *Int. J. Psychophysiol.* 1995. Vol. 19 (3). P. 223-231.

6. Guo WY., Bian SZ., Zhang JH., Li QN., Yu J., Chen JF., Tang CF., Rao RS., Yu SY., Jin J., Huang L. Physiological and psychological factors associated with onset of high-altitude headache in Chinese men upon acute high-altitude exposure at 3700 m // *Cephalalgia*. 2016. May 5. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27152016>
7. Gutiérrez-García A., Calvo MG. Social anxiety and trustworthiness judgments of dynamic facial expressions of emotion // *J. Behav. Ther. Exp. Psychiatry*. 2016. Vol. 52. P. 119-127.
8. Hackett RA., Lazzarino AI., Carvalho LA., Hamer M., Steptoe A. Hostility and physiological responses to acute stress in people with type 2 diabetes // *Psychosom. Med*. 2015. Vol. 77 (4). P. 458-466.
9. Hernandez DH., Larkin KT., Whited MC. Cardiovascular response to interpersonal provocation and mental arithmetic among high and low hostile young adult males // *Appl. Psychophysiol. Biofeedback*. 2009. Vol. 34 (1). P. 27-35.
10. Lin IM., Weng CY., Lin TK., Lin CL. The Relationship between Expressive/Suppressive Hostility Behavior and Cardiac Autonomic Activations in Patients with Coronary Artery Disease // *Zhonghua Minguo Xin Zang Xue Hui Za Zhi*. 2015. Vol. 31 (4). P. 308-316.
11. Pajer K., Hoffman R., Gardner W., Chang CN., Boley D., Wang W. Endothelial dysfunction and negative emotions in adolescent girls // *Int. J. Adolesc. Med. Health*. 2016. Vol. 28 (2). P. 141-148.
12. Rafanelli C., Gostoli S., Tully PJ., Roncuzzi R. Hostility and the clinical course of outpatients with congestive heart failure // *Psychol. Health*. 2016. Vol. 31 (2). P. 228-238.
13. Sobański JA., Popiołek L., Klasa K., Rutkowski K., Dembińska E., Mielimaka M., Cyranka K., Müldner-Nieckowski Ł. Neurotic personality and pseudo-cardiac symptoms in a day hospital patients diagnosed at pretreatment between 2004 and 2014 // *Psychiatr. Pol*. 2016. Vol. 50 (1). P. 213-246.

## INDICATORS HOSTILITY OF ADOLESCENTS

© 2016

**S.Yu. Tarasova**, PhD., psychology, Senior Researcher,  
*FSBSI "Psychological institute Russian Academy of Education",*  
*Moscow (Russia), [syutarasov@yandex.ru](mailto:syutarasov@yandex.ru)*  
**I.N. Simakova**, PhD., biology, Senior Researcher,  
*FSBSI "Psychological institute Russian Academy of Education",*  
*Moscow (Russia)*

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of regular interrelations between psychological and physiological indicators of children's adaptation to school learning environment. It is discovered that hostile adolescents demonstrate higher level of self-conceptual, interpersonal and magic anxiety. The physiological marker of students' hostility is the index of variability of their heart rate.

**Keywords:** hostility; normative anxiety; anxiety as personal feature; emotional state; security; index of variability of heart rate.

УДК 159.99

## КРИЗИСЫ ИДЕНТИЧНОСТИ С ПОЗИЦИЙ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

*Е.В. Улыбина, доктор психологических наук, профессор кафедры «Общей психологии»  
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы  
при Президенте Российской Федерации»,  
Москва (Россия), evulbn@gmail.com*

**Аннотация.** В работе представлен анализ кризисов идентичности, связанных с переживанием актуальной ситуации «текущей современности» (Бауман) с позиции культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Теория Выготского позволяет рассматривать кризисы идентичности в зависимости от уровня сформированной самой категории идентичности. Согласно предложенной стадийной модели развития идентичности культурно-исторический процесс развития способности к самостоятельному формированию идентичности связан с общим процессом становления знакового опосредования психических функций. Как представляется, для каждой из стадий развития идентичности адаптивным является свой уровень построения категорий. Уровень синкретов адекватен для стадии протоидентичности, уровень построения идентичности по типу комплексов для стадии репродуктивной идентичности, уровень псевдопонятий – для продуктивной и идентичность, построенная по типу научного понятия адекватна актуальной неопределенной социальной реальности. Несовпадение уровня развития категорий идентичности с социальной реальностью приводит к развитию кризисных явлений, проявляющихся в регрессе на предыдущий уровень, но без возможности успешной адаптации.

**Ключевые слова:** идентичность; кризисы идентичности; стадии развития идентичности; самокатегоризация; «текущая современность» (Бауман); теория Выготского; развитие понятий; синкреты; комплексы; псевдопонятия; научные понятия.

Согласно теории самокатегоризации построение идентичности – это когнитивный процесс произвольного или непроизвольного применения к себе существующих категорий или создания общей для социальной группы категории, «когнитивные группирования присущих самому себе признаков и представление самого себя как идентичного аналогичного, эквивалентного некоему определенному классу стимулов, отличному от другого класса стимулов» [19, с. 216 - 217]. Процесс самокатегоризации (как и категоризации вообще) включает в себя совокупность достаточно сложных, частично осознаваемых, частично неосознаваемых когнитивных процессов, в которые входит сравнение себя с другими людьми, выделение из совокупности характеристик значимых, объединяющих себя с этой группой, различение групп по значимым признакам и пр. «Под категорией мы понимаем некое правило, в соответствии с которым мы относим объекты к одному классу как эквивалентные друг другу» [6, с. 27] Правило требует учитывать свойства признаков, способ комбинирования признаков, значимость признаков и пределы, в которых допустимо выбирать значение признаков.

В исследованиях, выполненных в русле теории самокатегоризации, внимание обращено прежде всего на содержательные аспекты категорий, на то, какие именно категории использует человек для описания себя, какие факторы влияют на выбор той или иной группы идентичности, как происходит изменение категоризации.

Когнитивные аспекты построения категорий исследованы гораздо меньше. Так, в частности, в теории М. Берзонски [22; 23; 24], выделяются стили построения идентичности в зависимости от характера поиска и обработки информации об идентичности.

Вместе с тем представляется, что когнитивные особенности построения идентичности могут быть связаны с переживанием кризисов, вызванных современной ситуацией «текущей» современности (Бауман), актуализирующей вопросы, связанные с поиском и перестройкой идентичности. «Утрата четкого места в обществе становится ныне опытом, который может сколько угодно раз повторяться в жизни каждого человека, в то время как лишь немногие, а то и никакие из возможных статусов оказываются остаточными надежными, чтобы можно было говорить о длительном пребывании в них» [4, с. 184].

Неопределенность ситуации открывает возможности для знакомства с чем-то новым, что может быть интересным, привлекательным, полезным, служить стимулом для развития и пр., но в некоторых ситуациях она переживается как опасная, провоцирующая развитие различных личностных нарушений, что для отечественной социальной реальности особенно, как отмечает Е.Т. Соколова, актуально: «... содержание российской ментальности отстает от динамично происходящих социальных изменений и постоянно регрессирует: для него все еще остается актуальной задача сохранения неизменности (или даже возврата к прошлой) социокультурной идентичности и защиты от негативно оцениваемой, недружелюбной и агрессивно вторгающейся непредсказуемой цивилизации западного типа. Последней атрибутируются черты чуждости, угрожающей лишением традиционных ценностей и привычного жизненного уклада» [17, с. 200].

Кризисные варианты кризисов идентичности на материале отечественной социальной ситуации отмечают многие [См., например, работы: Г.М. Андреева, 2011; В.А. Емелин, А.Ш.Тхостов, 2013; В.А.Емелин, 2012; Е.Т. Соколова 2012, 2014, 2015; Е.П. Белинская, 2015; Е.В. Покасова, 2013; Колотаев В.А., 2015] и многие другие.

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского позволяет рассматривать кризисы идентичности в зависимости от уровня форсированности категории идентичности от уровня синкрета до уровня научного понятия. Согласно предложенной стадийной модели развития идентичности [12] культурно-исторический процесс развития способности к самостоятельному формированию идентичности связан с общим процессом становления знакового опосредования психических функций. Как представляется, для каждой из стадий развития идентичности адаптивным является свой уровень построения категорий. Несовпадение уровня развития категорий идентичности с социальной реальностью приводит развитию кризисных явлений.

**Стадия протоидентичности** – это начальная стадия формирования идентичности, и процессы самокатегоризации еще не попадают в сферу внимания. Человек не задумывается над вопросом «Кто он такой», чем он отличается от других людей, к какой группе принадлежит. Идентичность воспринимается как естественное состояние по факту принадлежности к группе и легко изменяется при изменении актуальной ситуации.

Образ себя и окружающего мира воспринимается как абсолютная данность. Ни что не ставится под сомнение и не вызывает каких-либо вопросов, оценочных суждений или какого-либо отношения к этой данности — имени, полу, гражданству, возрасту, этнической принадлежности, роду профессиональной деятельности и т. д. Вопросы «Почему это так?» и «Возможно ли по-другому?» не возникают. Социальная среда еще практически полностью управляет идентичностью личности, предлагая сменяемый по ситуации набор социальных категорий, используемых субъектом в каждый конкретный момент. Меняется ситуация, меняются категории, и субъект легко изменяет идентичность, не задумываясь об этом.

Знак, категория для обозначения себя на этом уровне используется по типу синкрета, когда понятие еще совсем не сформировано, а использование категории определяется ситуацией. При мышлении в синкретах речь идет о тенденции ребёнка «замещать недостаток объективных связей переизбытком субъективных связей и

принимать связь впечатлений и мыслей за связь вещей» [7, с. 137], о случайном использовании слова без попытки выделить признаки предметов, изначально входящие в понятие. Поэтому членство предмета в данной категории не может быть постоянным, основанным на выделении значимых черт категории, границы категории размыты и подвижны.

В приложении к идентичности это не позволяет соотнести самого себя с категорией, выделить степень совпадения или различия, не предполагает осознанного принятия идентичности. У него нет возможностей для рефлексии, и он не пытается выстраивать устойчивый и не противоречивый образ самого себя. На этой стадии люди доступны любому влиянию и легко меняют свои взгляды, позиции, представление о себе.

В классификации информационных стилей идентичности Берзонски это соответствует диффузному стилю идентичности, при котором люди не стремятся к построению непротиворечивого представления о себе, они просто не имеют идентичности. При необходимости сделать выбор они отвечают на непосредственные внешние требования, не учитывая долгосрочной перспективы. Обладатели диффузного стиля характеризуются фрагментарным или спутанным Я, для них свойственны ценности гедонизма и власти [22].

Эта стадия идентичности адаптивна для ситуации, когда все варианты идентичности предоставляет социальное окружение и человеку не приходится принимать решение о том, кто он такой, к какой группе принадлежит, чем похож и чем отличается от других.

В постоянно изменяющемся, текучем, неопределенном мире, требующем от человека постоянного принятия решений о том, кто он такой и где располагаются границы его Я, оказавшиеся неочевидными, людям, находящимся на этой стадии особенно сложно. Кризис, который они переживают, Е.Т. Соколова описывает как уход в неопределенность. «Уход в неопределенность с клинической точки зрения также можно понять, как защитную функцию, когда размытость, расфокусированность создают что-то вроде слепого пятна в самовосприятии и восприятии Другого, препятствуя категоризации и смыслообразованию, в то время как уклончивость путем манипулятивных маневров-самозащит предотвращает открытое столкновение со сложной реальностью переживаний Я (утратой, болью, стыдом и виной) и межличностных отношений» [12].

На стадии **репродуктивной идентичности** человек отождествляет себя с прочными, сущностными категориями, созданными до него и наделенными статусом идеальных. Например, гендерная идентичность при таком понимании реализуется в воспроизводстве традиционной гендерной роли, содержание которой не только не ставится под сомнение, но и любое отступление от которой, например, мытье посуды мужчиной, рассматривается как разрушение гендерной идентичности.

Главные черты этой стадии – оценка категории как чего-то, существующего всегда, и стремление воспроизвести то, что уже существует или существовало раньше. Процесс построения категории, выделения значимых признаков, сопоставление с другими категориями и т.д., не рассматривается принципиально, категория не мыслится как созданная людьми.

Идентичность человека, находящегося на данной стадии, неразрывно связана с образом эталонной группы, при этом основания идентификации практически не рефлексированы, не отделяются от идеального образа. Граница Я и эталонной группы максимально размыта, человек ощущает себя прежде всего частью большого целого, и именно эта принадлежность является наиболее важной.

**Формирование идентичности на этой стадии обеспечивает мышление в комплексах, содержание понятия строится по принципу общего сходства, но основания сходства пока еще не выделяют, признаки, на основании которых что-то входит в**

категорию, еще не рассматриваются вне самого предмета. Так, например, в экспериментах Выготского-Сахарова к большой красной пирамидке подбирается красная призма, потому, что похожа форма, потом – синий параллелепипед, потому, что тоже четыре стороны и пр. «Характеризуя отношение отдельного конкретного элемента к комплексу в целом, мы могли бы сказать, что в отличие от понятия, конкретный элемент входит в комплекс как реальная наглядная единица со всеми своими фактическими признаками и связями. Комплекс стоит не над своими элементами, как понятие над входящими в него конкретными предметами. Комплекс фактически сливается с конкретными предметами, входящими в его состав и связанными между собой» [7, с. 146].

В классификации Берзонски репродуктивная стадия соответствуют нормативному стилю, при котором построение идентичности происходит на основе актуальных групповых норм, принимаемых без анализа и оценки. Выраженность этого стиля прямо связана с ценностями безопасности и сохранения традиций [22].

Эта стадия идентичности адекватна для архаических культур, построенных на традиционных ценностях, основания которых не могут подвергаться оценке и пересмотру, на правилах, которые не могут быть предметом обсуждения и изменения. Традиции существуют как образцы, воспроизведение которых, в отсутствии записанных правил, может постепенно меняться, а правильность подтверждается мнением авторитетных людей. Категория идентичности уже существует в культуре, вне индивида, активность в использовании категории принадлежит среде, которая управляет индивидом, как взрослый управляет ребенком. Культура назначает индивиду готовый образец, идентификация с которым происходит без осознания как самого процесса построения идентичности и без возможности выбрать свой вариант.

В ситуации неопределенности люди с таким типом идентичности испытывают стремление присоединения к сущностной группе с прочными границами, однозначными критериями членства, общими обязательными целями и отсутствием разногласий по основанным вопросам, что дает их членам совершенно определенное представление о себе, понятные правила поведения и предсказуемые варианты социального взаимодействия. [30; 31].

Крайним вариантом построения идентичности на этом уровне является слитая или «сплавленная» идентичность [38], при которой люди ощущают, что их личная и социальная идентичность перекрывают друг друга полностью или почти полностью. Они готовы умереть или убить, чтобы сохранить коллективное Я.

Распространенным вариантом такого единства с группой могут быть группы футбольных фанатов, которые как раз и решают таким образом проблемы идентичности [25; 35 и др.]. Например, как показало проведенное исследование [20], футбольные фанаты характеризуются значимо меньшей осознанностью построения идентичности, чем не фанаты, при этом членство в группах рассматривается ими как слабоизменяемая категория идентичности. «Фанаты, в отличие от не фанатов, связывают собственную идентичность преимущественно с внешними структурами, постоянная принадлежность к которым дает видимое подтверждение устойчивости. Возможно, нестабильность вне социальных структур создает у них то ощущение зыбкости и неустойчивости идентичности, для преодоления которого фанатам необходимо поддерживать неизменность групповой принадлежности» [20, с. 57]

Регресс к этой стадии можно наблюдать и на уровне культурной ситуации, как проявление общей неготовности к происходящим изменениям. «Стагнация наступает, когда отсутствуют механизмы адаптации к социокультурному ускорению...» [10, с.24]. Однако возвращение к утраченному славному прошлому невозможно, «опыт пребывания в ситуации метаядентичности и вынужденное движение вниз накладывают отпечаток и получившаяся форма идентичности уже плохо выполняет функцию адаптации» [11, с.40].

На стадии продуктивной идентичности основу составляет идентификация с еще не существующей идеальной группой. Предметом идентификации выступает группа, сделанность которой помещена в фокус внимания. Примером может быть образ настоящего строителя коммунизма или идеального бизнесмена, настоящей женщины по версии глянцевого журнала, правильной мамы по теории доктора Спока и пр. В этом случае человек уже не воспринимает категорию идентичности как существующую вечно и присущую ему изначально, но относительность этой группы еще не попадает в фокус рефлексии, так как этот вариант построения идентичности предлагается обществом как единственно возможный и одобряемый. Фокус смещается к ценности идеальной группы и ценность себя снижается. Так, например, идентифицируя себя как женщину или мужчину, человек стремится обязательно стать «настоящей женщиной» или «настоящим мужчиной», ощущая себя как еще не соответствующую тому, как должно быть.

Категория идентичности на этой стадии имеет природу псевдопонятия, в котором уже выделяются отдельные признаки предметов, но возможности выбора оснований построения категории еще нет. Человек использует слова правильно, но объяснить, по каким основаниям сформирована категория, еще не может и, главное, не может произвольно перейти от категоризации по одному основанию к категоризации по другому. В этом случае к большой красной пирамидке подбираются другие красные фигурки, но изменить принцип подбора ребенок еще не может. Содержание слова ребенка и взрослого совпадает, ребенок называет кошку кошкой, но выделить признаки, по которым данное животное может быть отнесено к отряду кошачьих не может. «Ребенок не выбирает значения для слова... Он находит их уже построенными ... Он не свободно подбирает отдельные конкретные элементы, включая их в тот или иной комплекс» [7, с. 152].

В классификации Берзонски продуктивная стадия близка нормативному стилю, так как тоже выстраивается на принятии групповых норм, но в то же время, ценности сохранения традиций для этой стадии не значимы. На продуктивной стадии включение в группу, принадлежность к группе существует как цель, которую нужно достигнуть, а значит изменить то, что уже есть.

Люди, находящиеся на этой стадии, чувствуют себя уверенно в культурах, имеющих единую систему ценностей с единственной идеологией, предлагающей понятные образцы для подражания, цели для достижения и критерии оценки этих достижений. Так, например, эта стадия идентичности была адекватна условиям жизни в Советском Союзе, по крайней мере, на начальных этапах, когда идеалы строителей коммунизма еще не были осмеяны. Активность в построении собственной идентичности вроде бы уже есть, но свободы выбора категорий идентичности и возможности пересмотра оснований построения категории у него нет.

В ситуации неопределенности и множественности вариантов Я, в отсутствии единой системы ценностей именно неумение самому производить выбор создает проблему. Люди, находящиеся на продуктивной стадии идентичности, попадают в ловушки многочисленных предлагаемых идеальных образов, к которым относятся со слишком большой серьезностью, не допускающей ни критичного отношения, ни произвольной смены группы идентификации.

Примером может быть распространенное в современной культуре стремление улучшать свою внешность с помощью пластических операций, диет, занятий спортом и пр.

Как показывают многочисленные исследования [2; 3; 15; 21; 26; 27; 28; 29; 32,33; 34; 36; 37] в последние десятилетия проблема неудовлетворенности собственным телом и желание его изменить постоянно увеличивает свою значимость.

На стадии метайдентичности человек уже способен самостоятельно формировать собственную идентичность, оценивать, выбирать и изменять существующие категории идентичности, сопоставлять признаки, выделять значимые и не значимые. Идеального образца, в котором все характеристики рассматриваются как неотъемлемые качества, уже не существует. Человек понимает, по каким принципам категория формируется и оценивает принципиальную возможность изменить свою принадлежность к категории при желании. Женщина, принимая свой гендер, может строить карьеру, не считать необходимым быть нежной, слабой, хорошей хозяйкой и пр., мужчина может не уметь драться, любить вышивать и при этом не сомневаться в собственной гендерной принадлежности. Выбор категорий идентичности и значимость категорий осуществляется с опорой на имеющиеся собственные качества, предпочтения, потребности и оценивается как допускающий изменения.

В теории Берзонски этой стадии соответствует информационный стиль идентичности, представители которого сами активно ищут и анализируют информацию о возможных группах, основаниях категоризации и пр., т.е. создают собственную идентичность сами, относятся к имеющейся и будущей идентичности как результату собственных действий. Они следуют собственным целям и ценностям, выбранным на основе сопоставления информации из разных источников и обладают проактивностью. Для обладателей этого стиля свойственная когнитивная сложность, открытость миру, автономия и другие ценные качества [22].

На когнитивном уровне самокатегоризация на этой стадии определяется мышлением в научных понятиях, при котором основания выделения признаков уже осознанны и есть возможность произвольно изменять основание группировки объектов. Ребенок, перешедший на уровень мышления в научных понятиях, подобрав к красной пирамидке красные фигурки и узнав, что ошибся, легко создавал новую группу, состоящую из пирамид или из больших фигурок.

Метапродуктивная идентичность адекватна для ситуации изменчивости и неопределенности, требующей постоянного выбора. «Конструирование “Я” в качестве рефлексивного проекта является составной частью рефлексивности современности. Это означает, что индивид должен найти свою (его или ее) идентичность среди стратегий, предлагаемых абстрактными системами» [8, с. 261]. Согласно Д.А. Леонтьеву, «...позитивное отношение к неопределенности возможно, и именно оно оказывается наиболее продуктивным для личностного развития и сопротивляемости стрессам. Суть такого отношения в том, чтобы отказаться от детской иллюзии стабильности и однозначности картины мира и вырабатывать более взрослую позицию принятия неопределенности, другой стороной которой выступает обнаружение новых возможностей» [13].

Адаптивное существование в ситуации неопределённости требует достаточно высокого развития личности: «... известная толерантность к неопределенности и переносимость амбивалентности могут свидетельствовать о достижении индивидуальной зрелости, константности и целостности «я», способного справляться с сепарационными и анаклитическими тревогами» [18, с. 42].

Но стоит учитывать, что, как отмечал Выготский, стадия мышления в понятиях отличается от предыдущих тем, что не формируется спонтанно, а требует специального обучения, в процессе которого ребенок знакомится с уже готовыми научными понятиями, раскрывающими для него общие принципы построения понятий. И в дальнейшем ребенок может строить понятия и сам, опираясь на эти принципы.

Анализ кризисов идентичности в ситуации неопределенности с позиции теории развития мышления в понятиях Л.С. Выготского дает возможность увидеть пути

преодоления кризисов за счет более активной трансляции образцов адаптации в изменчивой социальной реальности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г.М. К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон.науч. журн. 2011. № 6(20). С. 1. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n6-20/580-andreeva20.html#e3> (дата обращения: 01.06.2016).
2. Арина Г.А., Мартынов С.Е. Средства массовой информации как фактор возникновения озабоченности собственной внешностью в юношеском возрасте // Культурно-историческая психология. 2009. № 4. С. 105-114.
3. Баранская Л. Т. Клинико-психологический анализ ценностно-смысловой направленности личности пациентов эстетической хирургии // Сибирский психологический журнал. 2008. №29. С.57-62.
4. Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005.
5. Белинская Е.П. Изменчивость Я: кризис идентичности или кризис знания о ней? // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 12. <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1120-belinskaya40.html> (дата обращения: 01.06.2016).
6. Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. М.: Педагогика, 1982. Т.2. С. 5 – 360.
8. Гидденс Э. Последствия современности. М.: Праксис, 2011.
9. Емелин В. А. Проблема утраты и обретения идентичности в современном мире // Личность. Культура. Общество. 2012. Т. 14. № 1. С. 341–344.
10. Емелин В. А., Тхостов А. Ш. Деформация хронотопа в условиях социокультурного ускорения // Вопросы философии. 2015. № 2. С. 14-24.
11. Колотаев В.А. Вариант поиска устойчивой идентичности на примере персонажей фильма Н. Кудряшовой «Пионеры-герои» // Дом Бурганова. Пространство культуры. 2015. № 4. С. 18-27.
12. Колотаев В.А., Улыбина Е.В. Стадиальная модель развития идентичности субъекта в культурно-историческом контексте (к проблеме роста самодетерминации в ее осуществлении) // Мир психологии. 2012. № 1. С. 61-67.
13. Леонтьев Д.А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 2.
14. Покасова Е.В. Кризис идентичности в эпоху глобализации: утрата самости или обретение свободы? // Вестник НГУ. Серия Философия. 2013. №3. С. 43-47.
15. Ребеко Т.А. Гендерная идентичность и репрезентация тела у женщин // Психологический журнал. 2010. (31). № 1. С. 15–31.
16. Соколова Е.Т. Шок от столкновения с социокультурной неопределенностью: клинический взгляд. // Психологические исследования 2015. Т. 8. № 40. С. 5. <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1113-sokolova40.html> (дата обращения: 01.06.2016).
17. Соколова Е.Т. Утрата Я: клиника или новая культурная норма // Эпистемология & философские науки. 2014. Т. 41(XLI). №3. С. 190-210.
18. Соколова Е.Т. Культурно-историческая и клинико-психологическая перспектива исследования феноменов субъективной неопределенности // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2012. № 2. С. 37-48.

19. Тернер Дж. Социальное влияние. М., 2003.
20. Улыбина Е.В. Неизменность как характеристика идентичности футбольных фанатов // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 23. С. 6. <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n23/682-ulybina23.html> (дата обращения: 06.01.2016)
21. Холмогорова А.Б., Тарханова П.М. Стандарты внешности и культура: роль физического перфекционизма и его последствия для здоровья подростков и молодежи// Вопросы психологии. 2014. № 2. С. 52-64.
22. Berzonsky M. D , Cieciuch J , Duriez B., Soenens B. The how and what of identity formation: Associations between identity styles and value orientations. *Personality and Individual Differences*. 2011. 50 (2011). P. 295–299.
23. Berzonsky M.D., Papini D.R. Cognitive Reasoning, Identity Components, and Identity Processing Styles, *Identity // International Journal of Theory and Research*, 2015, 15:1, 74-88, DOI: 10.1080/15283488.2014.989444.
24. Berzonsky, M. D. Self-identity: The relationship between process and content. // *Journal of Research in Personality*, 1994 28. P. 453-460.
25. Bromberger C. Fireworks and the ass // S.Redhead (Ed.). *The passion and the fashion*. Aldershot: Avebury, 1993. P. 89–103.
26. Dohnt H., Tiggemann M. The Contribution of Peer and Media Influences to the Development of Body Satisfaction and Self-Esteem in Young Girls: A Prospective Study // *Developmental Psychology*. 2006. Vol. 42(5). P. 929–936.
27. Featherstone M. 'Introduction', Special Issue on Body Modification // *Body and Society*. 1999. Vol. 5(2–3). P. 1–13.
28. Featherstone M. Body, Image and Affect in Consumer Culture // *Body and Society*. 2010. Vol. 16(1). P. 193–221.
29. Gimlin D. Accounting for Cosmetic Surgery in the USA and Great Britain: A Cross-cultural Analysis of Women's Narratives // *Body and Society*. 2007. Vol. 13(1). P. 41–60.
30. Hogg M.A., Reid S.A.. Social identity, self-categorization, and the communication of group norms // *Communication Theory* (16th ed. P. 7–30). International Communication Association, 2006.
31. Hogg, M. A., Sherman, D. K., Dierselhuis, J., Maitner, A. T., & Moffitt, G. (2007). Uncertainty, entitativity and group identification. *Uncertainty, entitativity, and group identification. Journal of Experimental Social Psychology*, 2007, 43 (1). pp. 135-142.
32. Jones D.C. Body image among adolescent girls and boys: A longitudinal study // *Developmental Psychology*. 2004. Vol. 40(5). P. 823–835.
33. Jones D.C., Vigfusdottir T.H., Lee Y. Body image and the appearance culture among adolescent girls and boys: An examination of friend conversations, peer criticism, appearance magazines, and the internalization of appearance ideals // *Journal of Adolescent Research*. 2004. Vol. 19. P. 323–339.
34. Levine M.P., Smolak L., Hayden H. The relation of sociocultural factors to eating attitudes and behaviors among middle school girls // *Journal of Early Adolescence*. 1994. Vol. 14(4). P. 471–490.
35. MacClancy J. Sport, identity and ethnicity // J.MacClancy (Ed.). *Sport, identity and ethnicity*. Oxford: Berg, 1996. P. 1–20.
36. McCabe M.P., Ricciardelli L. A Sociocultural influences on body image and body changes among adolescent boys and girls // *Journal of Social Psychology*, 2003. Vol. 143(1). P. 5–26.

37. Pasha G. Golshekoh F. Relationship between socio cultural attitudes, appearance and body dissatisfaction among students of Islamic Azad University // Journal of Applied Sciences. 2009. Vol. 9(9). P. 1726–173.
38. Swann W.B., Buhrmester M. D. Identity Fusion // Current Directions in Psychological Science 2015, Vol. 24(1) 52–57.

## IDENTITY CRISIS FROM THE POINT OF VIEW OF CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY

© 2016

**E.V. Ulybina**, Doctor of Psychology, Professor "General Psychology"  
"Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration",  
Moscow (Russia), [evulbn@gmail.com](mailto:evulbn@gmail.com)

**Abstract.** The article presents the analysis of identity crises related to the current situation of "liquid modernity" (Bauman) from the standpoint of L. S. Vygotsky's cultural-historical psychology. Vygotsky's theory lets us consider the identity crises in relation to the level of the formed identity category. According to the proposed multi-stage model of identity development the cultural-historical process of development of the ability to self-formation of the identity is connected with the general process of formation of the symbolic mediation of mental functions. It appears that each stage of identity development can be characterized by a certain level of category formation that is adaptive for this stage. The level of syncretism is adequate for the stage of protoidentity, the level of identity formation by type of complexes is characteristic to the stage of reproductive identity, the level of pseudoconcepts is related to the productive one, and identity, built like a scientific concept, is adequate to the current uncertain social reality. The discrepancy between the level of development of identity categories and the social reality causes crisis phenomena manifested in the regress to the previous level without the possibility of successful adaptation.

**Keywords:** identity; identity crises; stages of identity development; self-categorization; "liquid modernity" (Bauman); Vygotsky's theory; development of concepts; syncretism; complexes; pseudoconcept; scientific concepts.

**Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ  
научного проекта № 16-06-14016**

**Научное издание**

**Челпановские чтения 2016:  
Диалог научных школ Психологического института:  
Л.С.Выготский, Б.М.Теплов, Г.И.Челпанов**

**Сборник научных материалов  
Всероссийской научно-практической конференции  
Москва, 15 ноября 2016**

**Альманах  
Научного архива  
Психологического института  
Выпуск 8**

Составители, научные редакторы, ответственные выпуска:  
О.Е.Серова, Е.П.Гусева,

Подготовка текстов:  
В.И.Козлов

В оформлении обложки использован рисунок Н.Я.Грота,  
помещенный Г.И.Челпановым в брошюре  
«Психологический институт при Московском университете  
(история, описание, устройство, организация занятий)»,  
изданной в 1914 году.