

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

В. А. Мазиллов

**Инновации в современном образовании: психология vs педагогика**

В статье утверждается, что потенциальные возможности психологии в образовании значительно больше, чем та степень реализации, которая достигается в настоящее время. Обсуждаются проблемы непрерывного образования в нашей стране. Отмечается, что существенным препятствием для развития образования в России является недостаточное внимание к психологии. Скромные результаты при внедрении разного рода инноваций можно объяснить тем, что не был реализован значительный психологический ресурс, который до настоящего времени так и остается лишь потенциалом. В итоге, не исчерпав возможностей начинания, обычно отказываются от инициативы и обращаются к другой. При проведении реформ или внедрении инноваций обычно ограничиваются педагогическими следствиями, до психологических механизмов в большинстве случаев дело не доходит. Про психологию и важность этих факторов активно «приговаривают», но до реального использования психологического потенциала дело не доходит. В итоге акция нужного эффекта не достигает, на горизонте появляется новый инновационный проект. Утверждается, что в современной российской школе недостаточное внимание уделяется организации понимания, вследствие чего страдает усвоение знаний. Предлагается организовать школьное обучение с учетом закономерностей понимания. В статье формулируются основные положения, которые необходимо учесть, чтобы добиться понимания изучаемого материала; рассматриваются психологические модели, позволяющие понять определенные методологические условия в психологии как науке. Показано, что при трактовке предмета психологии как внутреннего мира человека проблемы взаимодействия с педагогикой решаются значительно легче.

Ключевые слова: образование, непрерывное образование, проблемы, понимание, интеллект, развитие.

## GENERAL PEDAGOGY. HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

V. A. Mazilov

**Innovations in Modern Education: Psychology vs Pedagogics**

It is claimed that potential opportunities of psychology in education are much more than the degree of implementation, which has been achieved now. In the article problems of continuous education in our country are discussed. It is noted that an essential obstacle for development of education in Russia is insufficient attention to psychology. Modest results in implementation of different types of innovations can be explained with the fact that the considerable psychological resource has not been realized, which now remains to be the potential. As a result, not having exhausted opportunities of the beginning, they usually refuse an initiative and address another one. During the carrying out of reforms or introduction of innovations they are usually limited with pedagogical consequences, in most cases they do not use psychological mechanisms. Psychology and importance of these factors are actively spoken about, but they do not use psychological potential. As a result the action does not have the necessary effect, in the horizon there is a new innovative project. It is claimed that in modern Russian school little attention is given to the organization of understanding causing bad acquisition of knowledge. It is offered to organize school training taking into account regularities of understanding. In the article basic ideas are formulated, which must be considered to achieve understanding of the studied material. In the article the psychological models allowing to understand psychological regularities of formation of continuous education are considered. At the same time it is important that the science needs to meet certain methodological conditions in psychology as a science. It is shown that interpreting the subject of psychology as the inner world of the person the problems of interaction with pedagogics are solved much easier.

Keywords: education, continuous education, problems, understanding, intelligence, development.

*Всякое искусство и всякое учение, а равным образом поступок (praxis) и сознательный выбор, как принято считать, стремятся к определенному благу.*

Аристотель

**Педагогика и психология: вечная проблема**  
Настоящая статья посвящена обсуждению одной из вечных проблем. В том, что обучение должно, так или иначе, соотноситься с психологическими законами познавательной деятельности учащегося, вероятно, никто никогда серьезно

не сомневался. Вывод великого педагога К. Д. Ушинского, что психология является одной из двух основ, на которых должен базироваться процесс обучения и воспитания, и сегодня представляется непреложным. По большому счету, никакого противостояния между педагогикой и психологией, конечно, нет. Имеют место локальные недопонимания. В статье, носящей полемический характер, проводится мысль, что потенциальные возможности психологии в образовании значительно больше, чем та степень реализации, которая достигается в настоящее время.

Интуитивно понимаемая близость педагогики и психологии не должна затушевывать принципиального отличия между этими дисциплинами. Психология – это *фундаментальная наука*, изучающая объективно существующую психическую реальность, как бы ее ни называли. Со времен античности называют *психе, психика*... Не будем здесь вдаваться в тонкости различий трактовки предмета психологии в разных направлениях внутри психологической науки. Педагогика, как бы ее ни определяли, оказывается дисциплиной другого плана. По определению, приводимому в Российской педагогической энциклопедии, педагогика – это «отрасль науки, раскрывающая сущность, закономерности образования, роль образовательных процессов в развитии личности, разрабатывающая практические пути и способы повышения их результативности» [17]. Не будем вникать в тонкости, обратим внимание на то, что психология как фундаментальная наука изучает существующее, иными словами, имеющее выраженный онтологический статус. Педагогика же – дисциплина, изучающая деятельность по проектированию и формированию изменений личности. Не станем сравнивать (или, упаси Господи, пытаться определить, что важнее), лишь обратим внимание на различный статус этих дисциплин. Здесь лишь подчеркнем, что эффективность взаимодействия этих наук зависит от многих факторов и условий. На наш взгляд, определяющее значение имеет то, как понимается предмет психологической науки. Предмет психологии задает онтологический статус явления, а педагогика проектирует систему воздействий на него с целью получения желаемого результата. Забегая вперед (этого момента мы коснемся в завершающей части настоящей статьи), отметим, что, по нашему мнению, оптимальным вариантом трактовки предмета психологии является внутренний мир человека.

### Образование и реформы

Проблемы образования традиционно активно обсуждаются в нашей стране. Особенно чувстви-

тельно руководство системы образования к новым инициативам. Вот и лозунг «Обучение через всю жизнь» не явился исключением: мы видим, что вопросы непрерывного образования не только интенсивно обсуждаются, но появилось много инноваций, реализующих эти идеи. Казалось бы, все замечательно – наше образование шагает в ногу со всей остальной планетой, чем можно только гордиться.

Правда, устойчиво возникают некоторые переживания, которые, к сожалению, вносят пресловутую ложку дегтя. Дело в том, что предполагается, будто образование наше развивается, неуклонно двигаясь от одной победы к другой. Победные реляции, похоже, возымели гипнотическое действие на часть ученого педагогического сообщества. Представляется, что некоторые лидеры, адепты и рядовые участники движения убеждены: происходит «устойчивое развитие» нашего образования. Вспомним: в основе этого ныне модного и популярного движения лежит довольно давний, принятый еще в 2005 г. Европейской экономической комиссией ООН, документ «Стратегия в области образования в интересах устойчивого развития». Суть его, как известно, состоит в том, чтобы перейти от простой передачи знаний и навыков, необходимых для существования в современном обществе, к готовности действовать и жить в быстро меняющихся условиях, участвовать в планировании социального развития, учиться предвидеть последствия предпринимаемых действий и т. д. Представляется, что в целом не так далеко мы в этом направлении продвинулись. Причем важно, что это был путь не только обретений, но и утрат. Достижения, однако, не должны заслонять тех нерешенных проблем, которые мешают школе развиваться. Особенную опасность представляют проблемы, которые в полной мере не осознаются. Это неполное осознание обычно связано с тем, что подлинная проблема заслоняется чем-то, лежащим на поверхности, – очевидным для многих, но вместе с тем маскирующим большие проблемы. К числу глубинных проблем смело можно отнести проблему понимания. Впрочем, о понимании поговорим позднее. А пока – о главном. В контексте тематики нашей статьи.

Главное, на наш взгляд, в том, что в очередной раз продумываются организационные формы, составляются планы мероприятий по переходу с одного уровня на другой, но упускается из виду внутренний план, который позволил бы проследить, направлять и программировать работу психологических механизмов (в первую очередь, связанных с мотивацией и целеполаганием). Ко-

нечно, дело не обстоит так, чтобы про мотивацию, к примеру, совершенно забыли – про нее продолжают «приговаривать», но при этом наблюдается типичная картина: то, что должно было бы выступать сердцевинной, «системообразующим фактором», оттесняется на периферию, а доминирующую роль играют разного рода педагогические построения и концептуализации. Если выразить суть проблемы кратко: педагогические разработки доминируют, тогда как психологические явно недооцениваются.

Картина довольно типична. Возьмем в качестве примера одно из недавних увлечений педагогов – так называемое неформальное образование. История возникновения «неформального образования» уходит своими корнями, как известно, в 70–80-е гг. XX столетия, когда была сформулирована идея возрастающего «мирового кризиса в сфере образования». Концептуально движение неформального образования получило свое оформление в работе П. Кумбса и П. Ахмеда, опубликованной в США еще в 1974 г. [24]. Прошло несколько десятилетий, начинание стало модным и в России. Неформальному образованию уделяется внимание, обнаруживается множество его трактовок. Обратим внимание, что вычленение неформального (non-formal) образования предполагает также выделение двух других категорий – формального (formal) и информального (informal) образования. В этой категоризации, как отмечает Т. Мухлаева, к формальному образованию может быть отнесена иерархическая, в хронологическом порядке градуированная система образования: от начальной школы, следующая через университет, включающая общую академическую учебу, различные специализированные программы и учреждения, обеспечивающие техническое и профессиональное образование. К информальному образованию относят процесс, действительно протекающий на протяжении всей жизни, в котором каждый приобретает взгляды, ценности, навыки и знания из повседневного опыта и получает образовательное влияние из ресурсов своей среды – начиная от семьи и соседей, от работы и игр, от рынка, библиотеки и средств массовой информации [16]. К неформальному образованию может быть отнесена любая организованная учебная деятельность за пределами установленной формальной системы – отдельная деятельность или существенная часть более широкой деятельности, призванная служить субъектам обучения и реализующая цели обучения [16].

Согласно этой классификации, отмечает цитированный автор, различия носят в основном

административный характер. Формальное образование связано с различными учебными заведениями, неформальное – с общественными группами и другими организациями, а информальное охватывает то, что осталось, например, взаимодействия с семьей, друзьями и коллегами по работе. Как нам представляется, при определении подходов к неформальному образованию важно принять во внимание в первую очередь психологические различия между указанными категориями [11]. Полезно вспомнить, что в психологии традиционно выделяются различные понятия для обозначения разных путей приобретения опыта: научение, учение, обучение, импринтинг. Обратим внимание на некоторые важные психологические особенности неформального образования.

1. Обратим внимание на то, что при неформальном образовании личности обучающегося отводится более активная роль, чем при обычном формальном. Если при традиционном обучении он чаще всего принимает цели, то здесь он активно участвует в их формировании (или вообще их предлагает). Таким образом, предполагается иная, более активная роль процессов целеполагания и целеобразования.

2. Представляется, что в случае неформального образования, значительно большая роль, чем при традиционном, принадлежит мотивации учащегося. Именно его мотивационная сфера, в частности интересы, является определяющей при выборе тематики, формата и содержания неформального образования. Подчеркнем, что, по всей вероятности, в данном случае выше роль собственно познавательной мотивации и мотивации достижений.

3. Обсуждая подходы к организации неформального образования, полезно помнить: в психологическом отношении чрезвычайно важно, что совместным итогом функционирования неформального, информального и формального образования является формирование внутреннего мира человека. Таким образом, анализ и диагностика последнего являются необходимыми как при выявлении вклада того или иного вида образования, так и для понимания интимных психологических механизмов познания и усвоения информации.

4. Представляется, следовательно, что неформальное образование можно рассматривать в контексте взаимодействия «внутреннего мира человека» как предмета современной психологии с внешним миром. В этом смысле выбор

личностью учащегося того или иного варианта неформального образования можно рассматривать как запрос от «внутреннего мира» на его развитие, конкретизацию, дифференциацию, обогащение.

5. Представляется, что неформальное образование (по сравнению с формальным) находится в особом положении: по своему происхождению неформальное образование ближе к свободному, творческому познанию.

6. Важной особенностью неформального образования выступает также то, что, как это следует из исходных определений, организация и планирование образовательного процесса обеспечиваются самими учащимися.

7. При неформальном образовании личностный смысл и уровень ответственности за выполняемую деятельность оказываются существенно выше.

8. Многими авторами отмечалось, что в основе неформального образования лежит идея гуманистического подхода к учению Карла Роджерса, основанного на добровольном обучении, опирающемся на нужды и опыт обучающихся, уважительное отношение к ним как к отдельным уникальным индивидуальностям, разделение ответственности за обучение среди всех членов группы, принимающих участие в обучении, критическую рефлексию знаний, веры, ценностей и поведения общества, самоуправляемое обучение и циклическое взаимодействие обучения и деятельности [11, 16].

Учет и реализация этих положений поможет, как можно надеяться, повысить эффективность неформального образования [11]. Однако заметим, что этим аспектам (как и другим, не названным здесь, но значимым в психологическом отношении) внимания не уделяется. Вместе с тем возникает искушение «переключиться» на какую-то другую инновацию в надежде получить эффект, причем скорый и значительный.

Как представляется, прогресс в упомянутом направлении за прошедшие годы был не слишком велик. По нашему убеждению, скромные результаты можно объяснить только тем, что не был реализован значительный психологический ресурс, который до настоящего времени так и остается лишь потенциалом. Обидно, что, не исчерпав возможностей начинания, обычно отказываются от инициативы и обращаются к другой, допуская, по сути, ту же самую ошибку...

Резюмируем. При проведении реформ или внедрении инноваций почему-то ограничиваются педагогическими следствиями, до психологических механизмов в большинстве случаев дело не доходит. Обратим внимание: дело не в том, что о психологии «забывают». Про психологию и важность этих факторов активно «приговаривают», но до реального использования психологического потенциала дело не доходит. В итоге акция нужного эффекта не достигает, на горизонте появляется новый инновационный проект.

### **Депсихологизация образования**

В нашей сегодняшней школе имеет место потрясающая общая депсихологизация. Возможно, кто-то скажет: «Позвольте! А психологические службы в школе?» Увы, учащиеся (да и педагоги тоже) совершенно не владеют азами современной практической психологии, позволяющей управлять своими психическими процессами, чтобы легко и эффективно запоминать, успешно решать задачи, продуктивно мыслить. Современный школьник не использует не только приемы рационального запоминания, он даже адекватные установки на запоминание у себя создавать не умеет. Как следствие, от учебы школьник вместо удовольствия и удовлетворения, потому что у него все хорошо получается, испытывает стресс и тревожность (не будем говорить о более серьезных следствиях). Очевидно, в таких условиях трудно ожидать, что перспектива учиться всю жизнь будет восприниматься позитивно. На наш взгляд, это серьезные препятствия, стоящие на пути развертывания непрерывного образования. Хорошее учение должно приносить радость.

В рамках одной статьи, имеющей ограниченный объем, невозможно осветить все или многие аспекты проблемы. Возьмем лишь один пример, но яркий и показательный.

Память человека представляет собой инструмент гибкий и послушный. Она неукоснительно выполняет команды, которые получает от субъекта. Посмотрим, как в свете этого выглядит процесс запоминания и сохранения опыта. Зададим вопрос: «Какова установка у школьника, выполняющего домашнее задание? Подготовиться к завтрашнему уроку. Установка создается, осознанная или неосознанная. Урок прошел, цель достигнута – материал активно из памяти выбрасывается. На следующий день все повторяется, только с материалом следующего задания. В итоге в памяти остается то, что обусловлено другими факторами: было запомнено произвольно, вызвало интерес,

личные ассоциации и т. п. Картина складывается вполне безрадостная. Причина очевидна – неумение использовать психологические факторы запоминания.

То же самое можно сказать и об использовании других факторов, позитивно влияющих на запоминание. Школьники (и студенты) ими не владеют, использовать не могут, учителя и школьные психологи этому не учат.

Недостаточное знание психологии вносит свою большую ложку дегтя...

Я не удивлюсь, если наше образование вслед за итальянцами, начнет экспериментировать, внедряя передовой «финский» опыт. Как же, Финляндия в образовании нынче впереди планеты всей!.. А мы, хоть и перекрыли Енисей, не отличаем важное от второстепенного. Как написала когда-то Новелла Матвеева, «посягают на ядра и зерна, а крадут оболочки да шкурки»...

Впрочем, процитируем новость буквально вчера пришедшую: «В Италии чиновники решили провести эксперимент и освободить школьников от домашнего задания. Власти намерены пойти по пути Финляндии, которая, отказавшись от устаревшей методики обучения, за рекордные сроки стала страной с одним из самых высоких уровней школьной подготовки в мире... Как сообщается, в пилотном проекте участвуют 166 школ из трех итальянских областей – Пьемонта, Сицилии и Ломбардии. Родители и учителя с одобрением отнеслись к новшеству. Они полагают, что школе давно следовало отказаться от архаичной практики, лишаящей детей времени на отдых. Теперь вместо того, чтобы длинные вечера проводить над учебниками с родителями или репетиторами, школьникам предстоит больше заниматься в классе. В утренние часы они будут осваивать теорию, а после обеда приступят к практике. Предметы будут сгруппированы по трем основным направлениям – научному, литературному и творческому. В течение одной недели школьники изучат один и тот же предмет, который затем сменит другой – и так до конца года. По мнению авторов новой методики, она должна существенно ускорить усвоение материала и избавить детей от выполнения домашних заданий. Кроме того, у школьников появится дополнительное свободное время, которое можно будет потратить на прогулки на свежем воздухе, музеи или спортивные секции» [24].

Не будем анализировать этот опыт в целом. Конечно, можно освободиться от действия установок, плохо влияющих на усвоение, и таким экзотическим способом. Если говорить серьезно,

то в приведенном примере можно обнаружить действие ряда позитивных факторов (феномен погружения, повышение мотивации, более высокая активность учащегося и пр.), которые влияют на итоговый результат. Но стремление элиминировать неконтролируемые психологические переменные в виде возникающих установок налицо...

Другая грань той же самой проблемы – недостаточное использование психологического знания в современном образовании – прослеживается в проблеме понимания в современной школе, да и, пожалуй, шире, в образовании в целом, включая его самые верхние уровни. Втройне обидно, что в этом направлении наблюдается явный регресс. Как ни удивительно, в этом отношении «раньше лучше было»... Впрочем, обо всем по порядку...

Рискнем утверждать, что главная беда нашей школы, причем в значительной степени не осознанная, состоит в том, что в современной школе перестали добиваться понимания при усвоении. Если в школьном обучении формируется клиповое мышление, становится ясно, что беда пришла, тем более, что ворота давно открыты. Клипового сознания и мышления мы еще коснемся в настоящем тексте, как и того, что в учении школьников процветает вербализм. Обратимся непосредственно к пониманию.

Приведем цитату, которой больше четверти века. Она из учебного пособия по психологии для студентов педагогических институтов и она очень хорошо показывает, что за это небольшое по историческим меркам время в нашей школе мы умудрились потерять. «Для того чтобы материал был хорошо усвоен, необходимо его понять. Как убедиться в том, что материал учащимся понят, каковы критерии понимания? Понимание может проявляться в слове и в действии. Часто используется пересказ учащимся того, что было усвоено. Однако пересказа бывает недостаточно (по рассказу трудно бывает судить, что и как понято), поэтому используют постановку вопросов, по ответам на которые судят о понимании. Поскольку существует опасность того, что материал, особенно словесный, будет без достаточного понимания усвоен, полезно использовать пересказ своими словами (при этом рекомендуется видоизменять формулировку мыслей, реконструировать текст, излагать в сжатом виде и т. п.). Эффективным средством проверки понимания является самопостановка вопросов учащимися и ответов на эти вопросы. Критерием понимания могут также являться действия, которые должен выполнить учащийся в соответствии с понятием

материалом. Полезно разработать систему практических заданий, которые позволят выявить, насколько понят материал (стандартизированные задания можно рассматривать как тесты понимания). Важно использовать оба критерия понимания, поскольку между ними возможны расхождения. Таким образом, критерием понимания является сочетание словесного объяснения и фактического выполнения действий» [10, с. 113].

Попробуем представить, что из перечисленного может использовать на уроке педагог в современной школе, который вынужден тренировать своих питомцев по правильному выполнению ЕГЭ... Представляется, что ответ очевиден. Много ли в современной школе уделяется внимания рассказу ученика, развернутому ответу, доказательству? Ожидать, что в отсутствие вышперечисленного сформируется логика изложения, тоже несколько наивно. Нет деятельности, нет результатов. Зато ясно, что деятельность по решению тестов на высоте... Рынок услуг репетиторов обширен и диверсифицирован. Жаль, что пониманию при этом учат мало.

Обратим внимание еще на один важный момент, который придает этой проблеме остроту в практической плоскости. Многими исследователями отмечается, что для современных школьников характерны клиповое мышление, некоторые говорят даже о теговом мышлении. Эти метафоры означают приблизительно следующее. Слово клип (от английского «clip») означает 'фрагмент', 'отрезок', 'отрывок'. Феномен представляет собой такой тип мышления, при котором человек воспринимает окружающий мир как набор отрывочных, фрагментарных, разрозненных, мало связанных между собой образов и представлений. Теговое мышление характеризуется непониманием сути предлагаемых заданий, срываются формальные, часто случайные связи, отсылающие к чему-то «знакомому» по прошлому опыту.

Естественно, что процессы понимания в этих случаях страдают в первую очередь, поскольку о сколь-нибудь полноценном понимании говорить вообще не приходится. Нарушается системность знаний (можно сказать, что она вообще почти не формируется). Школа должна сформировать систему научных понятий – именно в этом сила научного знания...

Если раньше уделяли пристальное внимание развитию лингвистического мышления, культуре связной речи, культуре умственного труда школьника [3, 4, 5], то ныне это почему-то забыто. В дореволюционной школе учили, как нужно читать книгу. В XXI в. это почему-то ушло...

Возникает парадокс: интернет дает возможности в считанные секунды получить справку по любому вопросу, что экономит время и должно повышать эффективность обучения многократно. Однако плодов мы не видим, а примеров того, когда интернет выступает как помеха эффективному учению, более чем достаточно.

Для того чтобы осознать реальные масштабы проблемы, достаточно сопоставить, как происходит усвоение знаний о мире у дошкольников, и то усвоение, которое мы наблюдаем во время организованного школьного обучения. Если в дошкольном детстве формируется образ мира и закладываются основы его понимания, то в школьном обучении появляются вербализм, мозаичность сознания, клиповость мышления, что, разумеется, сопровождается дефектами в понимании. Это явный симптом неблагополучия. Если школа не ставит во главу угла понимание, то это школа позавчерашнего дня. Попытки «внести системность» за счет периодических обобщений выглядят просто жалкими. Однако мы хорошо знаем: то, что человеком понято, усвоено им навсегда, поскольку изменяет видение мира человеком. Представляется, что в настоящее время приложения разработок в области понимания к сфере образования наиболее актуальны.

И конечно, нельзя не вспомнить недобрым словом уже упомянутые ЕГЭ. Достаточно непростая ситуация в образовании, как сейчас очевидно, усугубляется непомерным использованием «современных» форм контроля за усвоением знаний в школе и новых технологий оценки уровня подготовки школьников. Как хорошо понятно, учителя вынуждены готовить школьников к процедуре единого экзамена, поэтому обучение в современной российской школе правильно понимать как подготовку к ЕГЭ. Вряд ли нужно пояснять, что это совсем разные деятельности.

Итак, как мы видели, проблема есть, не все обстоит просто. В данном случае важно опираться на поддержку науки, в первую очередь – психологии. Обратим внимание, психологии практической, практико-ориентированной. Возможности практической психологии велики. Главное, стоит подчеркнуть, что наработки практической психологии ни в чем, по сути, не противоречат положениям психологии академической. Но существенно дополняют, что, собственно, и создает новые возможности. Для примера рассмотрим упоминавшуюся в тексте проблему понимания. Можно ли научить пониманию? Конечно, можно.

#### **Счастье понимания**

Безусловно, каждый, кто видел прекрасный фильм С. Ростюцкого, нашего земляка, уроженца

города Рыбинска, посвященный проблемам школы, помнит замечательную фразу из школьного сочинения: «Счастье – это когда тебя понимают!». Тогда в школе еще учили пониманию, поэтому на первый план выходили другие аспекты. Теперь впору говорить о счастье понимания. Счастье понимать самому.

Полезно вспомнить, что говорит психология о понимании. Согласно современным представлениям, понимание выступает важнейшей психической функцией, причем рассматривается не узко когнитивистски (как это было свойственно советской психологии), а как функция, в которую органично включены общечеловеческий опыт, архетипы и символы коллективного бессознательного [2, 15].

Понимание представляет собой раскрытие существенного в предметах и явлениях действительности, постижение смысла и значения чего-либо, достигаемое на основе связывания понимаемого с уже известным человеку из прошлого опыта. Человеческое мышление стремится отразить изучаемые объекты или явления прежде всего путем соотнесения их с более широким кругом явлений, включая их в систему уже изученных закономерностей, связей и отношений действительности [20, 21]. Понять явление – значит, выяснить его место и роль в той конкретной системе воздействующих явлений, внутри которой оно с необходимостью осуществляется, и выяснить как раз те особенности, благодаря которым это явление только и может играть такую роль в составе целого. Понять явление – значит выяснить способ его возникновения, «правило», по которому это возникновение совершается с необходимостью, заложенной в конкретной совокупности условий; значит проанализировать сами условия возникновения явления. Это является общей формулой образования понятия, понимания [7].

Принципиально новый этап в исследовании понимания начинается с работ А. А. Брудного (1932–2011), в которых проблемы понимания разрабатываются в русле авторской радикальной психологии. Согласно А. А. Брудному, понимание выступает важнейшей психической функцией, причем рассматривается не узко когнитивистски (как это было свойственно советской психологии), а как функция, в которую органично включен общечеловеческий опыт, архетипы и символы коллективного бессознательного.

Таким образом, понимание никак нельзя рассматривать (после работ А. А. Брудного) как процесс, состоящий в переработке информации. Реализация этого подхода позволяет, к примеру,

существенно по-иному понимать и интерпретировать феномены массового сознания [15].

Характеризуя подход А. А. Брудного к проблеме понимания, нельзя не отметить важность идеи о трех полях понимания (имеется в виду наличие пространств фактов, теорий и текстов) [2]. Несомненно, важными для современной психологии являются идеи об аксиальной и ретинальной коммуникации.

Если вспомнить печальные результаты в достижении понимания в нашей школе, то впору задать вопрос: почему так происходит?

Придется в этом дополнительно разобраться.

Подчеркнем еще раз: в психологии все давным-давно известно. Начать можно было бы с Аристотеля, но мы возьмем старт от высказывания мудрого И. М. Сеченова (1829–1905). Еще И. М. Сеченов отмечал, что если вдуматься «в условия так называемого понимания мыслей, то всегда в результате оказывается, что ключом к нему может быть только личный опыт в широком значении этого слова». Очень распространенной ошибкой ученика, как мы видели, является формальное усвоение текста, тогда как смысл учения состоит в воссоздании (с опорой на текстовое описание на основе «опыта в широком смысле») того, что подлежит усвоению (текст при этом является лишь средством описания). Иными словами, в условиях недостаточного контроля за пониманием возникает ситуация, когда учащийся удовлетворится пониманием слов в тексте (слова знакомые!), не соотнося со своим опытом. При этом запомнятся какие-то слова. Вот это и есть вербализм в усвоении знаний. Его источник – отсутствие соотнесения читаемого со структурами опыта. Вряд ли надо пояснять специально, что соотнесенное со структурами опыта *понято*, а раз *понято* – усвоено навсегда. Вербальная конструкция держится в памяти недолго, имея тенденцию быстро разрушаться. Понятно, что для сохранения слов требуется изрядная энергия. Сколько мы слышали ответов на экзамене, когда студент воспроизводит определение *без понимания*, из определения выпала пара слов, остальное превратилось в бессмысленный набор слов, но всплывающий этого не замечает! Вот он – вербализм во всей своей неприглядности!

Принимая и позитивно оценивая как принципиальные достижения положения радикальной психологии А. А. Брудного, трактующие вопросы понимания, хотим отметить, что в настоящее время появляются перспективы дальнейшего развития концепции понимания. Настоящая статья обозначает новую проблему, которую можно поименовать как понимание и внутренний мир

человека. Утверждается, что включение исследований понимания в новый, более широкий контекст, открывает перспективы для углубления трактовки понимания.

В этой статье обозначим новую проблему, которую можно сформулировать как *понимание и внутренний мир человека*. Включение исследований понимания в новый, более широкий контекст открывает перспективы для углубления трактовки понимания.

Констатируем, что в современной психологии понимание проходит по классу психических процессов. Разумеется, это проявление функционализма, не изжитого до сих пор. Вместе с тем нельзя не отметить, что дальнейшего радикального прорыва в исследовании понимания не произойдет до тех пор, пока не будет преодолен узкофункциональный подход в психологии. Для этого, на наш взгляд, необходимо сопряжение исследований понимания и включение их в контекст новой, широкой, трактовки предмета психологии.

Именно поэтому нам представляется, что наиболее перспективным является подход к исследованию понимания, в соответствии с которым понимание рассматривается в связи с раскрытием внутреннего мира человека [22, 23].

По нашему мнению, соотнесение с конструктом «внутренний мир человека», а точнее, вписывание понимания в архитектуру «внутреннего мира человека» автоматически снимает многие вопросы, так как важные отношения понимания с другими компонентами структуры внутреннего мира определяются самой системой. Сама система внутреннего мира подробно описана. Таким образом, преодолевается не только функционализм, о котором говорилось выше, но и существующий в психологии традиционный отрыв познавательных функций от личности.

Подчеркнем, что в сложившейся ситуации повинны и сами психологи. На наш взгляд, традиционные трактовки предмета затрудняют применение психологического знания в практике обучения. Дело в том, что абстрактные трактовки предмета (например, психика или поведение) не облегчают практического использования психологического знания. Совсем по-другому обстоит дело, когда мы сталкиваемся с совокупным предметом. Примером совокупного предмета может служить упоминавшийся выше в этой статье внутренний мир человека.

По нашему мнению, и неформальное образование и непрерывное образование представляют собой весьма перспективные объекты исследования в свете трактовки предмета психологии как

внутреннего мира человека. В рамках архитектуры внутреннего мира находится место для взаимодействия всех видов и форм научения, в контексте внутреннего мира появляется возможность отследить накопление опыта, имеющего различное происхождение, и обеспечить преемственность его обобщения в условиях непрерывного образования. Обратим внимание на то, что в рамках архитектуры внутреннего мира становится понятна роль способностей, познавательных процессов, мотивации и личностных качеств в решении образовательных задач [21], что позволяет эффективно организовать психологически обоснованное обучение.

Впрочем, к трактовке предмета психологии мы еще вернемся в заключительном разделе настоящей статьи.

### **В поисках базовой модели**

Известно, что сложное психическое явление можно понять лишь тогда, когда используются адекватные моделирующие представления. Как можно полагать, для таких сложных процессов, как неформальное или непрерывное образование, имеющих несомненную психологическую основу, также будет полезно использование моделирующих представлений. Во всяком случае, полезно иметь некоторую работающую модель. Возьмем в качестве модельного примера некоторые эпизоды из предшествующего педагогического опыта.

В качестве общих требований к упрощенным педагогическим моделям сформулируем следующие:

1. Сам учащийся субъект должен проявлять активность.
2. Субъект должен иметь внутреннюю мотивацию.
3. Активность субъекта может видоизменяться, расширяться, менять формы.
4. Активность (деятельность) субъекта должна для него иметь личностный смысл.
5. Субъект должен получать в процессе ее осуществления положительные эмоции.
6. Активность субъекта должна приводить к росту самооценки, уверенности в себе, самоуважения.
7. Активность субъекта должна запускать механизмы самоактуализации.
8. Активность субъекта должна иметь перспективы распространения на другие сферы жизни.
9. Активность должна быть связана с познанием, получением новой информации.
10. Активность в перспективе должна приводить к личностному росту и самопознанию.

Рассмотрим очень коротко предложенную нами программу развития интеллектуального потенциала личности. Программа включает несколько модулей.

Сами ступени (модули) в рамках настоящего текста могут быть представлены лишь схематично и в самом общем виде.

Эта программа может использоваться при работе с разными контингентами: со старшеклассниками, студентами, взрослыми.

Необходимо подчеркнуть, что представленные модули – это не только работа с определенным содержанием, но и программы, имеющие психотехническую направленность, – они создают у субъекта чувство успеха, обеспечивают интерес к овладению словарным запасом, формируют устойчивую мотивацию.

Стратегически психотехники направлены на то, чтобы

А. «Запустить» механизм саморазвития, самообучения личности.

Б. Будучи запущенным, психотехники обеспечивают самоподдерживающееся развитие.

В. Используемые психотехнологии обеспечивают расширение сферы развития и перенос на более широкие (по сравнению с начальными этапами) области и сферы жизни (например, на профессиональную, на общение).

В целом модель включает следующие модули:

*1. Язык.* Модуль направлен на осознание человеком латентного знания. Дело в том, что человек помнит намного больше, чем осознает. В частности, он знает много слов, употребляет их в речи, но не полностью понимает их значение. Модуль направлен на то, чтобы осознать это латентное, неявное знание. Поскольку в русском языке содержится много слов, заимствованных из английского, французского, немецкого, греческого, латинского, арабского, татарского, то осознание значения и происхождения слова делает возможным использование полученного знания. В результате оказывается, что человек реально знает сотни слов из названных языков. Реализация модуля начинается с осознания значений личных имен и фамилий, распространяется на осознание слов родного языка, имеющих иностранное происхождение. По мере продвижения в пространстве модуля у субъектов происходит повышение интереса к этимологии, к происхождению устойчивых выражений. Появляется мотивация к изучению иностранных языков, литературе на иностранных языках. Выход из модуля завершается формированием интереса к языкам и культурам. Дальнейшее направление развития связано с

овладением иностранными языками, устойчивым интересом к изучению истории народов и культур.

*2. Память.* Память рассматривается как фундамент психической жизни человека, основа познавательной деятельности. Модуль направлен на ознакомление с психологическими закономерностями запоминания и воспроизведения, на овладение технологией, ориентированной на эффективное запоминание на основе активной работы с материалом. Главное назначение технологии состоит в том, что она делает память управляемой. Память начинает работать в режиме смыслового запоминания, при запоминании происходит смысловая обработка запоминаемого, используются факторы, повышающие эффективность произвольного запоминания. Смысл используемой технологии состоит в том, что навык логической обработки текста автоматизируется и не требует более контроля сознания. Эффективность запоминания многократно повышается. Поскольку это технология, ясно, что ее соблюдение гарантирует получение результата, что, в свою очередь, ведет к появлению положительных эмоций, росту самооценки и вере в свои силы. Дальнейшее направление работы по выходу из этого модуля состоит в том, что субъект приходит к мысли о реорганизации структуры своих знаний, придании им более рациональной формы, упорядочении систем знаний и построении обобщений. Осуществляя тематическую реконструкцию систем знаний, субъект неизбежно обращается к пересмотру систем своего профессионального опыта и знаний, то есть сфера активности приложений существенно расширяется.

*3. Понимание.* Как ясно из предшествующих разделов настоящей статьи, понимание рассматривается как важнейший процесс в структуре познания. При освоении данного модуля происходит знакомство обучаемых с закономерностями и механизмами понимания. Особое внимание, естественно, уделяется обучению приемам достижения понимания, предполагающих обязательный выход на структуры опыта субъекта. Обучение этим приемам происходит достаточно легко, так как в значительной степени подготовлено результатами предыдущего модуля, когда субъект научается достаточно хорошо осознавать структуры своих знаний. Особенно важно на этом этапе работы продемонстрировать обучаемым, что существуют уровни понимания. Включаются разделы, показывающие составляющие понимания, связанные с коллективным бессознательным. Понимание рассматривается также как необходимая составляющая осмысления бытия,

работа на этом модуле выводит субъекта на понимание предельных смыслов, осознание терминальных ценностей и смысла жизни.

**4. Мышление и творчество.** Это модуль, который иногда делится на две составляющие: мышление и творчество. В данном тексте рассмотрим их вместе. Данный модуль предполагает ознакомление обучаемых с закономерностями мышления и решения мыслительных задач. В основу содержания данного модуля положены многолетние исследования автора, направленные на изучение мыслительной деятельности и трудностей мышления. Психологические исследования показывают, что наиболее существенная трудность в творческом мыслительном процессе заключается не в нахождении правильной гипотезы, идеи решения, как часто полагают, а именно в преодолении заблуждения, зафиксированного в исходном неявном знании, в структурах субъективного опыта [8]. Поскольку самой существенной трудностью в творческом процессе является преодоление заблуждения, корректировка структур субъективного опыта, при обучении творчеству акцент должен быть сделан именно на этом. При проектировании обучающих программ полезно учесть, что возможно построение типологии трудностей проблем в творческом процессе, связанной со структурами субъективного опыта, которые по своему происхождению могут быть индивидуальными (то есть сформированными в результате опыта взаимодействия индивида с окружающим миром) и «коллективными» (сформированными в результате усвоения общественного опыта). Представляется целесообразным выделить следующих типов трудностей в творческом процессе.

Наиболее простыми (первый тип) окажутся трудности, связанные с актуализацией нерелевантных ситуаций структур субъективного опыта. Проблема в этом случае с легкостью может быть разрешена, когда субъект актуализирует структуры опыта, соответствующие ситуации. Многие задачи-головоломки представляют для решающего именно такую трудность. Второй тип трудностей: неадекватны (содержат элемент заблуждения) актуализируемые субъектом структуры опыта, но на другом уровне структур субъективного опыта решающий задачу располагает адекватным знанием и, таким образом, корректировка структур опыта, преодоление заблуждения и в итоге решение проблемы) достигается за счет происходящего по

ходу мыслительного процесса взаимодействия структур субъективного опыта разного уровня и коррекции неадекватных элементов опыта. Третий тип трудностей можно наблюдать в тех случаях, когда адекватными структурами субъект не располагает вовсе, поэтому корректировка структур опыта может произойти лишь в результате продуктивного мыслительного процесса (творческое мышление в точном смысле этого слова). И наконец, четвертый тип: адекватных структур опыта не существует вообще (ни для субъекта, решающего задачу, ни для социума), поэтому происходящая в продуктивном процессе корректировка структур опыта приводит к преодолению заблуждения и формированию нового знания – как для субъекта, так и для общества (так называемое «большое творчество»). Здесь становится понятно, что этот процесс порой может занимать годы, уходящие не на бесплодные поиски идеи, а на преодоление тех представлений, которые делают невозможной формулировку нужной гипотезы.

Особенно важной и трудоемкой задачей при реализации этого модуля являются действия, направленные на подключение неосознаваемых механизмов творчества, что достигается на материале сложных творческих задач.

Перспективы выхода за пределы данного модуля состоят в применении нестандартного и творческого мышления в профессиональной сфере и общении (решение так называемых творческих задач на общении).

**5. Личность.** Последний модуль посвящен развитию личности, ее основных подструктур. Главная задача этого модуля – организовать эффективное взаимодействие подструктур личности, способствовать процессу индивидуации.

Как можно полагать, последовательная реализация модулей программы может выступить моделью при организации неформального, психологически обоснованного образования.

### **О предмете психологии**

Как можно было увидеть из предыдущего текста, предмет психологии представляется центральной проблемой не только собственно психологии, но и педагогики, разрабатывающей и проектирующей содержание образования. Мы уже обращали внимание на то, что в рамках архитектуры внутреннего мира становится понятной роль способностей, познавательных процессов, мотивации и личностных качеств в решении образовательных задач [21], что позволяет эффективно организовать психологически обос-

нованное обучение. Решить проблемы понимания, преодолеть другие недостатки формирования знаний и опыта и пр., как те, которые отмечались выше, так и другие, не обозначенные в настоящем тексте. Повторим, что, по нашему мнению, и неформальное образование и непрерывное образование представляют собой весьма перспективные объекты исследования в свете трактовки предмета психологии как внутреннего мира человека. В рамках архитектоники внутреннего мира находится место для взаимодействия всех видов и форм научения, в контексте внутреннего мира появляется возможность отследить накопление опыта, имеющего различное происхождение, и обеспечить преемственность его обобщения в условиях непрерывного образования.

Согласно В. Д. Шадрикову, внутренний мир человека представляет собой потребностно-эмоционально-информационную субстанцию, которую можно рассматривать как душу человека в ее научном понимании [23]. В. Д. Шадриков комментирует стратегию исследования внутреннего мира. При рассмотрении внутреннего мира как целостной субстанции необходимо постоянно иметь в виду его компоненты, в качестве которых выступают мотивация, эмоции и чувства, воля, содержание психики, определяемое бытием человека. В целях более глубокого понимания сущности внутренней жизни изучаются компоненты внутреннего мира как части целого. Показывается их место в структуре внутреннего мира, раскрывается динамика развития. Особое внимание уделяется взаимным связям и взаимопроникновению компонентов, благодаря чему и формируется целостный внутренний мир. На основе изучения мотиваций, эмоций и чувств, воли раскрывается процесс формирования личностных качеств, которые проявляются как устойчивые формы поведения. Показываются механизмы включения личностных качеств в динамику внутренней жизни человека [23].

Отметим, что был подготовлен и издан учебник для психологов и студентов гуманитарных направлений и специальностей [21]. При подготовке данного учебника было использовано новое понимание предмета психологии как внутреннего мира человека. Особенно стоит подчеркнуть, что данный вариант презентации понимания предмета представляется достаточно конструктивным. В учебнике предмет «внутренний мир человека» не только декларирован, но и максимально эксплицирован: из дидактических соображений максимально полно представлена внутренняя архитектоника предмета. Отметим,

что это, как ни удивительно, новый для психологии способ определения предмета. Поясним этот тезис, который может показаться сомнительным. Обычно при определении предмета используют (история психологии изобилует примерами такой технологии) следующий ход: объявляя тот или иной предмет, в дальнейшем рассмотрении заменяют его на «единицу», данный предмет представляющую. В итоге из психологии фактически исчезает совокупный предмет. Единицу изучать проще, но эта простота оказывается очень коварной: вместе с совокупным предметом, подлежащим изучению в полном объеме, из психологии уходит возможность глубже понять психическое.

В рассматриваемом случае внутренний мир человека представляет собой совокупный предмет – психе как целое, – который в процессе рассмотрения подвергается анализу. Обратим внимание на то, что в этом случае психология обретает перспективу нередуктивного объяснения, ибо впервые пожелание Э. Шпрангера становится реальным – объяснять психическое через психическое. Можно сказать, что в настоящем подходе реализован научный идеал, выраженный В. Дильтеем, о психологии описательной, понимающей и расчленяющей. Во всяком случае, характеризуя внутренний мир человека, авторы пытались не разрушать «одушевляющие связи». Поскольку в этих текстах достаточно подробно продемонстрировано, как внутренний мир может пониматься и трактоваться в соответствии с нашей версией, можно ограничиться лишь несколькими характеристиками. Действительно, в тексте издания «Общая психология. Академический курс для бакалавров» [21] содержится развернутое содержание трактовки предмета психологии и терминологического аппарата, позволяющего выполнить наиболее значимые расчленения внутри последнего.

Хочется сделать еще пару замечаний методологического плана, связанных с вопросом о предмете психологии. Вопросы, связанные с изменением трактовки предмета психологии, обычно воспринимаются как «революционно-перестроечные». Обратим внимание на то, что в нашем случае ничего подобного не происходит: никаких манифестов, никаких ниспровержений не предусмотрено. Более того, трактовка совокупного предмета как внутреннего мира человека, подчеркивает его целостность, но утверждает наличие во внутреннем мире различных гетерогенных структур. Таким образом, утверждается принципиальный тезис, что внутренний мир человека – сложное образование. В этом моменте формулируемый подход означает категорический

разрыв с той традицией, которая по крайней мере со Средних веков утверждает, что душа (психика) есть *простая* вещь, познающая себя и другие вещи. Удивительно, но психологические школы и направления, включая современные, следовали этому древнему, но весьма спорному учению. Отсюда, кстати, следует: неявно предполагается, что метод изучения тоже должен быть *простым*. Нам это также представляется недоразумением и анахронизмом: очевидно, что мир сложен, поэтому и методы его исследования используются разные – в зависимости от того, какая часть мира исследуется. Таким образом, говоря о методах, стоит подчеркнуть, что чаще всего речь идет о комплексе методов, их сочетании. Иными словами, используются методы как из арсенала естественно-научной психологии, так и из обихода герменевтических методов.

В учебнике рассмотрено понятие «внутренний мир человека», показано, что он отражает бытие человека и формируется в процессах жизнедеятельности. Развиваясь в деятельности и поступках, он характеризуется функциональностью и оперативностью. Все психические процессы во внутреннем мире протекают одновременно на двух уровнях: сознательном и бессознательном. Внутренний мир, с одной стороны, един с внешним миром, с другой – независим от него. Внутренний мир, порождаемый как функциональное отражение внешнего мира, представляет собой целостный идеальный мир. Это живой мир, так как он порождается потребностями человека и пронизан переживаниями. С позиции внутреннего мира хорошо объясняются многие проблемы, которые решает психология [21].

Хотелось бы обратить внимание на несколько моментов:

*Первое.* Итак, в статье предлагается пересмотр предмета психологии. В соответствии с вышеизложенным в качестве предмета психологии понимается *внутренний мир человека*. Обратим внимание, что изменение трактовки предмета психологии – не просто словотворчество. Многие психологи сегодня искренне полагают, что трактовка предмета психологии не имеет существенного влияния на жизнь науки: те или иные конкретные исследования проводятся, исходя из понимания *предмета* данного *конкретного исследования*. Предмет исследования и предмет науки не совпадают, поэтому изменение понимания предмета науки, полагают они, не оказывает реального влияния на предмет конкретного исследования. Кстати, можно увидеть большое число учебников по психологии, где о предмете определенно говорится только в первой главе, а содержание всех

остальных с трактовкой предмета практически никак не связано. Выбор адекватного предмета имеет решающее значение как для успешности конкретного исследования, так и для самоопределения науки в целом. С нашей точки зрения, это важный шаг, имеющий большие последствия, существенно перестраивающий представление об общей психологии [21].

*Второе.* Обычно в ответ на предложения изменить трактовки предмета следует стандартная реакция в виде предложения определить это понятие. Определение В. Д. Шадрикова было приведено выше. По нашему мнению, пытаться давать строгое определение внутреннему (или внешнему) миру – занятие малоперспективное. Известно, что формальное определение категорий связано с определенными трудностями. Вспомним классика психологии В. П. Зинченко, который писал: «У меня хватает чувства юмора, чтобы не определять душу. Более того, едва ли возможно ее определение. Это не столько понятие, сколько некоторый культурный концепт» [6, с. 5]. Последуем примеру классика. В конце концов, у нас есть архитектура внутреннего мира и представления о том, как ее исследовать.

*Третье.* Мир, как мы уже отмечали, сложен. И вряд ли един, как впрочем, и внешний мир, поэтому стоит быть готовым к тому, что в рамках внутреннего мира представлены разные механизмы. Вряд ли мы поймем ощущения без использования понятия «отражение». Но это никоим образом не означает, что вся остальная психическая жизнь – тоже отражение. Вспомним, что уже Аристотель отмечал: «...мыслить – это во власти самого мыслящего, когда бы оно ни захотело помыслить; ощущение же не во власти ощущающего, ибо необходимо, чтобы было налицо ощущаемое» [1, с. 407]. Надо полагать, что и *механизмы* этих процессов различны. Вряд ли стоит распространять принцип отражения на все. Отражение, несомненно, имеет место в области чувственного познания, создавая «чувственную ткань», но мы знаем, что уже на уровне восприятий сталкиваемся с заметным «обратным влиянием», когда внутренний мир фактически организует перцепцию. И самое последнее. Внутренний мир сложен, поэтому естественно, что для его исследования требуются разные методы. В общем виде – несомненно, что необходимо сочетание различных методов.

*Четвертое.* Как представляется, новое понимание предмета психологии позволяет преодолеть неразрешимые трудности в объяснении психического. Этот тезис нуждается в пояснении. Дело в том, что традиционная трактовка предме-

та делает практически неизбежной редукцию психического к непсихическому в той или иной форме. Почему так происходит? Ответ прост. Трактовка предмета как внутренне простого предполагает использование именно причинно-следственного объяснения. Специфика причинного объяснения прекрасно показана в работах замечательного отечественного философа Е. П. Никитина. Существенно, что сведение, редукция предполагает причинно-следственные отношения. Представляется полезным вспомнить гносеологическую характеристику причинного объяснения. Е. П. Никитин характеризует специфику причинного объяснения следующим образом: «Причинное объяснение является относительно простым видом объяснения. Оно раскрывает сущность как нечто “пассивное”, “страдательное”, произведенное другим объектом. А такое исследование объекта всегда оказывается более простым, нежели анализ его собственного активного функционирования. Причинное объяснение часто исследует объект не имманентно, а “со стороны”, посредством указания другого, внешнего объекта. Это происходит в тех случаях, когда объясняемый объект произведен так называемой внешней причиной. Исследование же объекта “извне”, через его внешние соотношения с другими объектами, как показывает история науки, является более простым, нежели имманентное познание внутренних связей и структуры. Все эти факторы обуславливают относительно большую простоту причинного и вообще генетического объяснения...» [18, с. 88–89]. Таким образом, «активное функционирование объекта» не раскрывается и «имманентное познание внутренних связей и структуры» не осуществляется (что, заметим, является важнейшей задачей, в частности, психологической науки). Отсюда становится понятным, что источник активности психики «обнаруживается» в физиологии, социологии, логике и проч. – в зависимости от склонности использовать тот или иной тип редукции. По нашему глубокому убеждению, продуктивен тот подход, который видит источник активности психики в ней самой.

*Пятое.* Заметим, во избежание возможных недоразумений. Разумеется, подход, обоснованный в настоящей статье, не является единственно возможным. Есть и другие варианты. С нашей точки зрения, во многом теоретическим требованиям к пониманию предмета соответствует подход, разрабатывавшийся в трудах Карла Юнга [9, 13, 14]. Как представляется, подход, реализованный в настоящей статье и воплощенный в учебнике

по общей психологии [21], в большей степени соответствует традициям отечественной психологической науки и бережно относится к существующим в отечественной психологии традициям.

Впрочем, все эти вопросы требуют специального и неспешного обсуждения.

#### Библиографический список

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 1 [Текст] / Аристотель. – М.: Мысль, 1976.
2. Брудный, А. А. Психологическая герменевтика [Текст] / А. А. Брудный. – М., 1998. – 335 с.
3. Ерастов, Н. П. Развитие лингвистического мышления школьников [Текст] / Н. П. Ерастов // Проблемы мышления. – Ярославль, 1968.
4. Ерастов, Н. П. Культура умственного труда: беседы о рациональной организации познавательной деятельности [Текст] / Н. П. Ерастов. – Ярославль: Верхне-Волжское книжное изд-во, 1969.
5. Ерастов, Н. П. Культура связной речи: в помощь учителю. Экспериментальные материалы к факультативным занятиям по развитию речи [Текст] / Н. П. Ерастов. – Ярославль: Верхне-Волжское книжное изд-во, 1969.
6. Зинченко, В. П., Подорога В. А. О человеческой душе и плоти [Текст] / В. П. Зинченко // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 1.
7. Ильенков, Э. В. Диалектическая логика [Текст] / Э. В. Ильенков. – М., 1979.
8. Мазилев В. А. Исследование творчества: типология трудностей в творческом процессе [Текст] / В. А. Мазилев // Творчество: наука, искусство, жизнь: материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 95-летию со дня рождения Я. А. Пономарева, ИП РАН, 24–25 сентября 2015 г. – М.: Институт психологии РАН, 2015. – С. 257–263.
9. Мазилев В. А. Научная психология: проблема предмета [Текст] / В. А. Мазилев // Труды Ярославского методологического семинара. Том 2: Предмет психологии. – Ярославль: МАПН, 2004.
10. Мазилев, В. А. Мышление [Текст] / В. А. Мазилев // Познавательные процессы и способности в обучении / под ред. В. Д. Шадрикова. – М.: Просвещение, 1990. – С. 100–120.
11. Мазилев, В. А. Неформальное образование в современных условиях: психологические аспекты [Текст] / В. А. Мазилев // Евразийский образовательный диалог: материалы международного форума / под ред. М. В. Груздева, А. В. Золотаревой. – Ярославль: ГАУО ЯО ИРО, 2014. – С. 89–92.
12. Мазилев, В. А. О предмете психологии [Текст] / В. А. Мазилев // Методология и история психологии: Научный журнал. Т. 1. Вып. 1, 2006.
13. Мазилев, В. А. Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы [Текст] / В. А. Мазилев // Психологический Журнал. – 2015. – Том 36. – № 3. – С. 87–96.
14. Мазилев, В. А. Стены и мосты [Текст] / В. А. Мазилев. – Ярославль, 2015. – 243 с.

15. Мазиллов, В. А., Злотникова Т. С. Архетип как код массовой культуры [Текст] / В. А. Мазиллов, Т. В. Злотникова // Психологический журнал. – 2017. – Том 38. – № 1. – С. 98–104.
16. Мухлаева, Т. В. Международный опыт неформального образования [Текст] / Т. В. Мухлаева // Человек и образование. – 2010. – № 4. – С. 158–162.
17. Никандров, Н. Д., Корнетов Г. Б. Педагогика [Текст] / Н. Д. Никандров, Г. Б. Корнетов // Российская педагогическая энциклопедия. – М., 2000.
18. Никитин, Е. П. Объяснение – функция науки [Текст] / Е. П. Никитин. – М. : Наука, 1970.
19. Новая методика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir24.tv/news/16268651/novaya-metodika-osvobodit-shkolnikov-v-italii-ot-domashnih-zadaniy> (Режим доступа 2.10.2017)
20. Роговин, М. С. Введение в психологию [Текст] / М. С. Роговин. – М. : Высшая школа, 1969.
21. Роговин, М. С. Психология понимания : автореферат дис. ... канд. пед. наук (по психологии) [Текст] / М. С. Роговин. – М., 1956.
22. Шадриков, В. Д. Мир внутренней жизни человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2006. – 392 с.
23. Шадриков, В. Д., Мазиллов, В. А. Общая психология [Текст] : учебник для академического бакалавриата / В. Д. Шадриков, В. А. Мазиллов. – М. : Юрайт, 2015. – 411 с.
24. Coombs P. and Ahmed M. Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help [Текст] / P. Coombs, M. Ahmed. Baltimore: John Hopkins Press., 1974.
9. Mazilov V. A. Nauchnaja psihologija: problema predmeta [Текст] / V. A. Mazilov // Trudy Jaroslavskego metodologičeskogo seminar. Tom 2: Predmet psihologii. Jaroslavl' : MAPN, 2004
10. Mazilov, V. A. Myshlenie [Текст] / V. A. Mazilov // Poznavatel'nye processy i sposobnosti v obuchenii / pod red. V. D. Shadrikova. – M. : Prosveshhenie, 1990. – S. 100–120.
11. Mazilov, V. A. Neformal'noe obrazovanie v sovremennyh uslovijah: psihologičeskie aspekty [Текст] / V. A. Mazilov // Evrazijskij obrazovatel'nyj dialog : materialy mezhdunarodnogo foruma / pod red M. V. Gruzdeva, A. V. Zolotarevoj. – Jaroslavl' : GAUO JaO IRO, 2014. – S. 89–92.
12. Mazilov, V. A. O predmete psihologii [Текст] / V. A. Mazilov // Metodologija i istorija psihologii: Nauchnyj zhurnal. T. 1. Vyp. 1, 2006.
13. Mazilov, V. A. Psihologija akademičeskaja i praktičeskaja: Aktual'noe sosušhestvovanie i perspektivy [Текст] / V. A. Mazilov // Psihologičeskij Zhurnal. – 2015. – Tom 36. – № 3. – S. 87–96.
14. Mazilov, V. A. Steny i mosty [Текст] / V. A. Mazilov. – Jaroslavl', 2015. – 243 s.
15. Mazilov, V. A., Zlotnikova T. S. Arhetip kak kod massovoj kul'tury [Текст] / V. A. Mazilov, T. V. Zlotnikova // Psihologičeskij zhurnal. – 2017. – Tom 38. – № 1. – S. 98–104.
16. Muhlaeva, T. V. Mezhdunarodnyj opyt neformalnogo obrazovanija [Текст] / T. V. Muhlaeva // Chelovek i obrazovanie. – 2010. – № 4. – S. 158–162.
17. Nikandrov, H. D., Kornetov G. B. Pedagogika [Текст] / N. D. Nikandrov, G. B. Kornetov // Rossijskaja pedagogičeskaja jenciklopedija. – M., 2000.
18. Nikitin, E. P. Ob#jasnenie – funkcija nauki [Текст] / E. P. Nikitin. – M. : Nauka, 1970.
19. Novaja metodika [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://mir24.tv/news/16268651/novaya-metodika-osvobodit-shkolnikov-v-italii-ot-domashnih-zadaniy> (Rezhim dostupa 2.10.2017)
20. Rogovin, M. S. Vvedenie v psihologiju [Текст] / M. S. Rogovin. – M. : Vysshaja shkola, 1969.
21. Rogovin, M. S. Psihologija ponimaniya : avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk (po psihologii) [Текст] / M. S. Rogovin. – M., 1956.
22. Shadrikov, V. D. Mir vnutrennej zhizni cheloveka [Текст] / V. D. Shadrikov. – M. : Logos, 2006. – 392 s.
23. Shadrikov, V. D., Mazilov, V. A. Obshhaja psihologija [Текст] : uchebnik dlja akademičeskogo bakalavriata / V. D. Shadrikov, V. A. Mazilov. – M. : Jurajt, 2015. – 411 s.
24. Coombs P. and Ahmed M. Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help [Текст] / P. Coombs, M. Ahmed. Baltimore: John Hopkins Press., 1974.

#### Bibliograficheskij spisok

#### Reference List

3. Erastov N. P. Development of school students' linguistic thinking // Problems of thinking. – Yaroslavl, 1968.
4. Erastov N. P. Culture of brainwork: conversations about the rational organization of cognitive activity. – Yaroslavl : Upper Volga Book Publishing House, 1969.
5. Erastov N. P. Culture of the coherent speech: to assist the teacher. Experimental materials on speech development for elective classes. – Yaroslavl : Upper Volga Book Publishing House, 1969.
6. Zinchenko V. P., Podoroga V. A. About a human soul and body // Knowledge. Understanding. Ability. – 2005. – № 1.
7. Ilienkov E. V. Dialectic of logics. – M., 1979.
8. Mazilov V. A. Research of creativity: typology of difficulties in creative process // Creativity: science, art, life: Materials of the All-Russian scientific conference devoted to the 95 anniversary since the birth of Ya. A. Ponomarev, IP RAN, on September 24–25, 2015. – M.: Institute of Psychology of RAS, 2015. – Page 257–263.
9. Mazilov V. A. Scientific psychology: subject problem // Works of Yaroslavl methodological seminar. Volume 2: Psychology subject. Yaroslavl : MAPN, 2004
10. Mazilov V. A. Thinking // Informative processes and abilities in training / under the editorship of V. D. Shadrikov. – M.: Prosveshchenie, 1990. – Page 100–120.
11. Mazilov V. A. Informal education in modern conditions: psychological aspects // Eurasian educational dialogue: materials of the international forum / under the editorship of M. V. Gruzdev, A. V. Zolotareva. – Yaroslavl : GAUO of YaO IRO, 2014. – Page 89–92.
12. Mazilov V. A. About a subject of psychology // Methodology and history of psychology: Scientific magazine. V. 1. Issue 1, 2006.
13. Mazilov V. A. Academic and practical psychology: Relevant coexistence and prospects // Psychological Magazine. – 2015. – Volume 36. – № 3. – Page 87–96.
14. Mazilov V. A. Walls and bridges. – Yaroslavl, 2015. – 243 pages.
15. Mazilov V. A., Zlotnikova T. S. Archetype as a popular culture code // Psychological magazine. – 2017. – Volume 38. – № 1. – Page 98–104.
16. Mukhlaeva T. V. International experience of informal education // Person and education. – 2010. – № 4. – Page 158–162.
17. Nikandrov N. D., Kornetov G. B. Pedagogics // Russian pedagogical encyclopedia. – M., 2000.
18. Nikitin E. P. Explanation – function of science. – M.: Nauka, 1970.
19. New technique [An electronic resource]. – Access mode: <https://mir24.tv/news/16268651/novaya-metodika-osvobodit-shkolnikov-v-italii-ot-domashnih-zadaniy> (Access mode 02.10.2017)
20. Rogovin M. S. Introduction to psychology. – M.: Vysshaya Shkola, 1969.
21. Rogovin M. S. Psychology of understanding: author's abstract. ... Candidate of Pedagogical Sciences (on psychology). – M., 1956.
22. Shadrikov V. D. World of man's internal life. – M.: Lagos, 2006. – 392 pages.
23. Shadrikov V. D., Mazilov V. A. General psychology: the textbook for the academic bachelor degree course. – M.: Urite, 2015. – 411 pages.
24. Coombs P. and Ahmed M. Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help. Baltimore : John Hopkins Press, 1974.