

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X_2023_2_131_136
EDN: PXNZJN

Проблемы и перспективы развития предмета психологии

Анатолий Степанович Турчин

Доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии. 198206, г. Санкт-Петербург, ул. Л. Пилютова, д. 1 ast55@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2869-6022>

Аннотация. В статье обсуждаются дискуссионные вопросы, связанные с оценкой трудностей в определении предмета психологической науки. В историко-психологическом плане это состояние постоянной борьбы за суверенитет может создавать представление о наличии «враждебного окружения», заинтересованного в размывании устойчивого статуса психологии в связи с наличием достаточно большого количества трудностей, как с выделением собственно психологической феноменологии, так и с подчеркнутым дистанцированием от физиологии, философии, биологии и др. В то же время официально признанные программы развития психологии уже сами не пропускают в свое феноменологическое пространство то, что выходит за их парадигмальные границы.

На протяжении последних двух веков психологическая наука регулярно реагировала кризисами на попытки абсолютизации какой-то части психического или навязывание вариантов методологии с указанием единственно верного научного подхода. Представляется целесообразным рассмотреть некоторые противоречия современной психологической науки, как маркеры необходимого перехода от «политики» дифференциации, согласно Н. И. Чуприковой, к интеграции идей, успешно реализованных в различном парадигмальном поле.

Одним из условий развития предмета научной отрасли может выступать выявление системы противоречий на общенаучном, методологическом и конкретно-научном уровнях. Они могут рассматриваться как блокирующие и/или стимулирующие развитие понимания предмета психологии, как базовой категории. С учетом того, что большинство подобных определений носят конвенциональный характер, можно запустить процесс согласования соподчиненных определений основных понятий. Последнее является признаком перехода отрасли науки из состояния «вещь в себе» или догматического в состояние самодостаточной науки, опираясь на которое можно не только не допускать редукционизма, но способствовать обогащению психологической проблематики. Выявление противоречий может восприниматься в качестве источника развития (основания для дискуссий), но не для культивирования антагонизма и капсулирования в рамках жестко заданных парадигмальных границ.

Ключевые слова: предмет психологии; психика; психическое; бессознательное; методологические принципы; редукционизм

Для цитирования: Турчин А. С. Проблемы и перспективы развития предмета психологии // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 136-144. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_136. <https://elibrary.ru/PXNZJN>

Original article

Problems and prospects in development of the subject of psychology

Anatoly S. Turchin

Doctor of psychological sciences, professor of department of general and applied psychology, St. Petersburg military Order of Zhukov institute of national guard troops. 198206, St. Petersburg, L. Pilyutov st., 1 ast55@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2869-6022>

Abstract. The article discusses controversial issues related to the assessment of difficulties in determining the subject of psychological science. In historical and psychological terms, this state of constant struggle for sovereignty can create an idea of the presence of a «hostile environment» interested in blurring the stable status of psychology due to the presence of a sufficiently large number of difficulties, both with the allocation of psychological phenomenology proper, and with emphasized distancing from physiology, philosophy, biology, etc. At the same time, officially

recognized programs for the development of psychology do not let to come into into their phenomenological space what goes beyond their paradigm boundaries.

Over the past two centuries, psychological science has regularly reacted with crises to attempts to absolutize some part of the psyche or impose variants of methodology indicating the only correct scientific approach. It seems appropriate to consider some contradictions of modern psychological science as markers of the necessary transition from the «policy» of differentiation, according to N. I. Chuprikova, to the integration of ideas successfully implemented in a different paradigm field.

One of the conditions for the development of the subject of the scientific industry can be the identification of a system of contradictions at the levels of general scientific, methodological and specific scientific. They can be considered as blocking and/or stimulating the development of understanding of the subject of psychology as a basic category. Taking into account the fact that most of such definitions are conventional in nature, it is possible to start the process of agreeing on related definitions of basic concepts. The latter is a sign of the transition of the branch of science from a state of «thing in itself» or dogmatic to a state of self-sufficient science, based on which one can not only prevent reductionism, but contribute to the enrichment of psychological problems. The identification of contradictions can be perceived as a source of development (basis for discussion), but not for cultivating antagonism and encapsulation within tightly defined paradigm boundaries.

Keywords: subject of psychology; psyche; mental; unconscious; methodological principles; reductionism

For citation: Turchin A. S. Problems and prospects in development of the subject of psychology. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(2): 136-144. (In Russ http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_136. <https://elibrary.ru/PXNZJN>)

Введение

Предмет психологии для большинства ученых и студентов психологических специальности определяется в системе связей по типу «часть — целое» — это та часть объекта, которую конкретная наука изучает при помощи своих методов. Поскольку эта связь чем-то напоминает рабочую схему «деревенской магии» влияние через часть на целое» [Фрэзер, 1986], в психологической науке (и не только в ней, но и в других гуманитарных науках, отпочковавшихся от общего философского основания) существует достаточно много вариантов понимания предмета психологии, соответствующих программам развития определенных научных психологических школ. По сути, еще до признания существования открытого кризиса психологии в рамках ассоциативной психологии расхождения в определении «точек опоры» при определении перспектив психологии, выделении основных единиц психического существовала коллизия «отцов и детей», когда Джон Стюарт Милль, отрицая механизм ассоциаций, выявленный отцом Джоном Миллем, попытался определить психологию как «ментальную химию», поскольку дробление на простые ассоциации не выявляет, а скорее уничтожает специфику психического. По его мнению, по аналогии с химией, нужно использовать метафору молекулы как образования, состоящего из простых элементов, дающих новое качество [Ждан, 2001]. Уже в этом моменте можно усмотреть предпосылку появления такого методологического принципа, как принцип развития.

В истории науки XX в. по поводу программ развития психологии было достаточно широких дискуссий, так и не завершившихся победой какой-то одной версии понимания ее предмета. В связи с этим целью написания данной статьи выступает выявление системы противоречий на общенаучном, методологическом и конкретно-научном уровнях, которые могут рассматриваться двояко: а) как блокирующие и б) стимулирующие развитие понимания предмета психологии, как базовой категории, опираясь на которое можно не только не допускать редукционизма, но и способствовать его обогащению.

Обращаясь к определению предмета по типу «часть — целое», можно столкнуться с рядом затруднений при попытке ответить на роковые простые вопросы. Например, о том, какая часть объекта может быть обозначена термином «психика» или «психическая реальность» — и почему именно она. Так, если быть последовательным в разделении психического и его нервного субстрата, то и в темпераменте, и в характере есть некоторая общая основа, определяемая как динамический стереотип. Н. Ф. Талызина [Талызина, 1984] в период нашего обучения в аспирантуре на кафедре педагогики и педагогической психологии психологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова неоднократно высказывала сомнение в том, что темперамент — это тоже психическое.

С указанным выше обстоятельством связывается и другое противоречие: может ли жестко заданный, «втиснутый» в парадигмальные мето-

дологические границы предмет быть развивающимся? Отсюда вытекают и следующие вопросы: может ли он быть объяснен лишь на основе собственной феноменологии? Это не только вызывает затруднения с объяснением соотношения индивидуально-типологического и индивидуально-психологического в поведении личности. То, что эта связь важна, подтверждается наличием в структуре деятельности уровня психофизиологических функций, ниже уровня операций [Смирнов, 2001]. Уже это показывает, что полного дистанцирования с физиологией не может быть, а есть важная связь, свидетельствующая о сомнении в наличии монооснования психического. Нам пришлось в начале 80-х гг. присутствовать на достаточно продолжительных дискуссиях между группами ученых-психологов из Института психологии Академии наук СССР и психологами факультета психологии МГУ, где высказывались по поводу построения структуры психологической науки прямо противоположные точки зрения.

Теоретическая часть

Если рассматривать соотношение понятий «психика» и «деятельность», то появляется соблазн не сводить всю деятельность к психике, и наоборот. Парадоксально, но и в бихевиоризме, и в деятельностном подходе доступно анализу именно «поступочное звено», но все прочие этапы психологической регуляции находятся на уровне «гадательных» (вероятностных) предположений, поскольку психика — это то, что «за мгновение до опыта». С другой стороны, нужно решать взаимосвязи «внешнего — внутреннего». Здесь результат относительно виден лишь в теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина [Гальперин, 1998], где ориентировочная деятельность не дана (и не задана) в готовом виде, а нарабатывается поэтапно. Ее уточнение, унификация, свертывание и т. д. определяются в логике перехода от внешних форм репрезентации к интериоризованным. При этом, благодаря отработке содержания каждого последующего этапа, не утрачивается контроль за общим ходом освоения действия или формирования знания, что, в случае «сбоя программы», не вызывает паники у обучающихся. Изначально предусмотрены варианты «возврата» на более ранние этапы формирования, что позволяет осваивать новое с качеством «не ниже хорошего».

Появление исследовательских программ развития психологии на рубеже XX в. поставило проблему соответствия теории и методологии и

их объяснительного потенциала при интерпретации классических и неклассических проявлений психического отражения [Минькова, 2009]. Выяснилось, что нельзя просто выполнить «отрыв» от идеалистической философской основы, так как она по-прежнему ставит перед психологами вечные вопросы, игнорирование которых свидетельствует о рецидивах научного «подростничества». Приведем пример. Так, если свойства нервной системы врожденны, а их яркое проявление — это типы темперамента, есть опасность, что психическое будет объяснено из непсихического. Так, возникает вопрос, который задают в произведении братьев Стругацких «Улитка на склоне» женщины (не совсем земные): умеет ли он из неживого сделать живое? [Стругацкий, 2009] Если темперамент не меняется, так как «не воспитывается», а по П. Я. Гальперину, действие воспитывается [Гальперин, 1998], то не работает ни одна формула детерминизма. Внешние причины, как и внутренние условия (по С. Л. Рубинштейну) [Семенюк, 1996], могут быть как психологическими, так и не психологическими, да и внутреннее, преломляясь во внешнем (каком? — реальном или выдуманном, навязанном), изменит себя (по А. Н. Леонтьеву) [Леонтьев, 1977]. Психоанализ как раз и акцентирует внимание на скрытых, вытесненных переживаниях, которые тоже по-своему важны и проявляют себя в замаскированной форме в поведении человека.

Во-вторых, развитие предмета достаточно долго понималось в стиле ортогенетического подхода, когда признается только вертикальное (вертикальный декаляж, по Ж. Пиаже) [Пиаже, 1969], линейно возвышающееся движение или самодвижение, обладающее свойством необратимости, согласно А. А. Бодалеву [Бодалев, 2010]. При таком понимании развития как узконаправленного линейного процесса можно говорить, скорее, о клонах, а не о личностях, обладающих субъектностью. Последнее не отвергается научным сообществом, так как признается внутренняя гетерохронность психических процессов и состояний.

Ввиду того, что психология как наука дифференцирована на ряд отраслей, могут проявляться противоречия между трактовками предмета психологии, предмета общей психологии и предметами отдельных ее отраслей (представители некоторых из них иногда именуют их отдельными науками). Это противоречие можно увидеть уже на уровне паспортов научных специальностей,

например, традиционно первый номер психологической специальности (5.3.1) выглядит в расшифровке как «общая психология, психология личности, история психологии». Получается, что психология изначально, хотя и недолго, существовала как единая область научного знания, но уже тот факт, что во второй половине XIX в. выделилась психофизика, а затем и психодиагностика, вызывает сомнение в том, что ее предмет могли изначально понимать как единый. Не удивительно, что почти сразу проявились кризисные явления, вскоре переросшие в полноценный открытый кризис психологии [Выготский, 1982].

В течение XX в. происходила преимущественно дифференциация отраслей психологии, когда основанием чаще всего выступали сферы реальности (и типы профессиональной деятельности). Попытки интеграции, к сожалению, были неудачными (психотехника, педология), оставались фактически на уровне заявлений известных ученых, в том числе Б. Г. Ананьева [Ананьев, 1980], о необходимости комплексного изучения человека. Причины такого состояния могли быть разными, но на первый план всегда выступал тот или иной тип редукционизма, будь то физиологический редукционизм или компьютерная метафора [Мазилев, 2022а; Турчин, 2019].

Если использовать термины «психология» и «общая психология» как синонимы, то в таком случае основу условно-объединительной метафоры составляет модель в форме дерева, ствол которого поддерживает крону с более или менее основательными ветвями. Кстати, в немецком языке существительное *der Zweige* обозначает не только отрасль, но и ветвь. Будучи одинаковыми по своему строению со стволом, они по-своему своеобразны, хотя и питаются соками от ствола дерева. Однако, как и у дерева, некоторые ветви имеют «ответвления» и «листья», которые обеспечивают фотосинтез и рост дерева. Однако обратный ход или прирост и обогащение общепсихологической проблематики существенно скромнее, поскольку частные закономерности необходимо доводить до уровня общих закономерностей или принципов психологической науки. В связи с этим на уровне методологии относительно незыблемыми остаются четыре (единства сознания и деятельности, детерминизма, системности, развития), а прочие можно обнаружить в отраслевых методологиях.

Предмет науки должен специфицироваться двухуровневой системой методологических принципов, которые отбираются с учетом пара-

дигмальных оснований или подходов. Уже это как-то объясняет возникновение «терминологической разногласности» и теоретических разногласий представителей различных научных школ в трактовках как содержания, так и значимости структуры соответствующей своим вариантам построения базовых технологических описаний психического.

При рассмотрении данного положения можно говорить о первом уровне теоретического анализа (соответственно, более высоком, в определениях Ярославской научной школы психологов), второй, или метакогнитивный, уровень не всеми достигается и, следовательно, принимается к исполнению [Ярославская психологическая школа ... , 2020]. Но он тоже не является собственно психологическим. Во многом это связано с тем, что основоположники деятельностного подхода в отечественной психологии XX в. С. Л. Рубинштейн и А. Н. Леонтьев не только были психологами-экспериментаторами, но и создателями философии психологии. Так, уже упомянутый выше принцип детерминизма, при всей видимой противоположности его трактовки «рубинштейновцами» и «леонтьевцами», демонстрирует общую закономерность, хотя образ мира и трактуют как комплекс субъективных реальностей [Королева, 2005] личности. Это ни коим образом не означает идеалистического понимания сознания как пучков ассоциаций. Однако не все ясно с нормативным составом условий, при котором внешние причины найдут преломление во внутренних условиях (и насколько оно будет достоверным). С другой стороны, обязательно ли внутреннее, сталкиваясь с внешним, изменяет себя? В консультативной практике это одна из ключевых проблем: как изменить внутреннюю смысловую структуру сознания, чтобы избавиться от напрасных надежд, разочарований, страхов и т. д. Какие комбинации внешних причин и внутренних условий нужно выстраивать, чтобы делать ориентировку субъекта адекватной реальной, но постоянно меняющейся действительности?

Не удивительно, что Л. С. Выготского обвиняли в инструментализме [Руднева, 2012], поскольку знаковое опосредствование и врачивание как создание новых функциональных систем помогало обозначить исходные и конечные точки детерминации продукта развития в структуре сознания.

Логично, с учетом обозначенной выше проблемы, обратиться к принципу единства созна-

ния и деятельности у А. Н. Леонтьева и/или единства психики и деятельности у С. Л. Рубинштейна. Если считать, что у высших млекопитающих есть так называемый «орудийный интеллект» [Кликс, 1983, Толочек, 2021], логично предположить, что эта дихотомия уже не всеохватна, то есть не соответствует всему предмету психологии, и требуется какой-то «довесок» (возможно, еще один или трансформированный принцип).

С приоритетом орудийной деятельности относительно ясно, не только потому, что «рука учит глаз», но и потому, что орудийное употребление предметов побуждает сменить «логику руки» на «логику орудия». В этом плане Л. С. Выготский прав, так как знак-слово направлено на принятие личностью конвенции о значении термина [Выготский, 1984]. Однако этот механизм не универсален и не задан фатально в силу полисемичности языка и речи.

Ранее мы высказывались по поводу «единства» сознания и деятельности [Турчин, 2019; Турчин, 2022a]. Если сознание есть нечто внутреннее, то деятельность определяется и как внешняя, и как внутренняя активность. Причем субъектность (свойство личности с развитым сознанием) определяется как способность к творческой преобразовательной деятельности. Следовательно, единство может формироваться по мере представленности собственно коммуникативных актов в деятельности (их «удельного веса» в структуре действий), а также зависит от уровня осознанности (представленности ясному сознанию), что даже у развитых субъектов не одинаково.

Наличие этой проблемы, по нашему мнению, позволяет обозначить перспективу в развитии предмета психологической науки в плане выяснения вариантов (вариативности) данного единства, но также ставит проблему психологической детерминации основной принципиальной связи («что и на что влияет?»).

По мнению Ю. Б. Гиппенрейтер [Гиппенрейтер, 2002], переименование науки о душе в науку о психике является простым шагом. Однако следует учесть, что до этого момента был еще довольно продолжительный этап, когда предметом психологии считались явления сознания. При обращении к этому факту возникает некоторая ассоциация с «теорией двух истин» у арабоязычных ученых Средневековья. Психологи Душу изучают, но не всю Душу. Более высокий уровень, как считалось, им недоступен, с учетом от-

сутствия должного диагностического инструментария, да и с теологией надо считаться [Ждан, 2001].

В наше время официальная научная психология не отрицает явления бессознательного, как индивидуального, так и коллективного. Но есть то, что по аналогии с субсенсорным диапазоном в психологии чувственного познания можно назвать под- или надпсихическим. В XIX в. существовало такое понятие, как «темные чувства». В какой степени должны изучаться (и, соответственно, претендовать на включение в предмет психологии) феномены, исследуемые парапсихологами? Некоторые ученые относят их и области их существования [Шерток, 1982] к разделу «непознанное» в психике (отметим, *не непознаваемое*, а именно *непознанное...* пока). Получается, что соотношение этих «темных» областей и отношение к ним со стороны ученых на протяжении последнего века фактически не меняются. Официально признанные программы развития психологии не пропускают в свое феноменологическое пространство то, что выходит за их парадигмальные границы.

Психологи изучают психические явления — субъективные переживания или элементы внутреннего опыта субъекта. В таком случае это позволяет изучать картину мира и образ мира в динамике: исследуемые психологические факты, в том числе поведенческое или поступочное звено, прямой и побочный продукт деятельности, социокультурные явления и т. д. Последние нами изучались ранее в русле деятельностного и психо-семиотического подходов, что позволило сформулировать некоторые теоретические положения семодеятельностного подхода [Турчин, 2022б] к генезу человеческой психики как важного для понимания содержания психологии процесса удвоения реальности.

Представляет интерес вопрос о соотношении прошлого, настоящего и будущего как о своеобразном хронотопе, где их соотношение нестабильно (нестатично, во всяком случае), в том числе из-за вмешательства в дискуссии ученых с привлечением административного ресурса. Речь идет не только о печально, но все-таки известной Павловской сессии, относительно отдаленной во времени. Мы застали попытку ввести на факультете психологии МГУ им. М. В. Ломоносова «пятителку личности». Психологам было дано руководящее указание о приоритете проблематики личности в стиле, напоминающем подход Мао Цзедуну к проблеме подъема промышленности в

середине XX в. (теория волнообразного или седлообразного развития ее отраслей). Каждый присутствующий на собрании выходил к доске и записывал, что он в этой самой личности будет изучать. В конце концов это вылилось в простую схему «дописывания» к наименованию феномена или процесса термина «личность» (*эмоции личности, мотивация личности, мышление личности и т. д.*).

В период перестройки в 90-е гг. существенно был затронут важный постулат, согласно которому предмет — это то, что наука изучает в объекте при помощи собственных методов. Началось «второе пришествие» психологического тестирования, об опасности которого предупреждали А. В. Петровский [Петровский, 2007] и В. В. Давыдов [Давыдов, 1996]. Если считать, что после постановления о педологических извращениях в системе наркомпросов тестирование было запрещено, то волей-неволей отечественные психологи на протяжении полувека совершенствовали метод эксперимента, прежде всего формирующего эксперимента. В итоге на материале фактически всех учебных предметов (и для всех школьных возрастов) были получены впечатляющие результаты, которые оказались невостребованными массовой школой, базирующейся на принципах традиционной дидактики. Можно вспомнить эксперимент Н. С. Панфиной с быстрым освоением написания букв любого алфавита; эксперимент С. Л. Кабыльничкой, превративших «чемпионов по невнимательности» в успешных младших школьников; а также эксперимент В. В. Милашевича, обучавшего студентов переводу сразу с нескольких иностранных языков [Гальперин, 1998] и др.

Если уж говорить о развивающем эффекте, то его наглядно демонстрировали аспиранты того времени, выполнявшие обычно два эксперимента: один для диссертации, второй — для души. Второй обычно выполнялся на ином предметном материале, но в логике системного деятельностного подхода [Решетова, 1985; Турчин, 2022]. Развитие проявляет себя в переносе действий и способов учебной деятельности на другую предметную сферу и в сохранности развивающего эффекта.

О том, что формирующий эксперимент действительно для педагогических психологов стал «своим» методом, можно заключить по факту, отмеченному в личном общении с будущим известным австралийским психологом (в начале 80-х аспирантом психологического факультета и

чемпионом МГУ им. М. В. Ломоносова по десятиборью) Евгением Эйдманом. Он высказал сомнение в адекватности экспериментальных процедур, поскольку «он обречен на успех», а это неправильно, так как экспериментатор до самого завершения эксперимента не должен быть уверен в его исходе. В своей ответной аргументации мы опирались на принципиальную установку отечественной педагогической психологии о безусловном приоритете интересов и прав ребенка (обучаемого), а также положение теории П. Я. Гальперина о содержании двух первых этапов — мотивационного и этапа усвоения содержания ориентировочной основы деятельности (ООД) [Гальперин, 1998]. В большей степени Е. Эйдмана убедила «народная мудрость» о том, что легче всего быть добрым за чуждой счет. Педагогический психолог имеет дело с людьми, заведомо доверяющими ему свое время и допускающими проницаемость границ своего личного, а не только образовательного пространства. Он реально может влиять не только на «школьную судьбу», но и просто на судьбу человека, поскольку от успеха экспериментального обучения зависит не только индивидуальная образовательная траектория, но и самооценка и образ Я личности.

Представляется целесообразным рассмотреть в дальнейшем, как в отдельных отраслях психологии модифицируются методы исследования, и не превращает ли, в соответствии с принципом дополненности в науке, математизация психологии в нечто, далеко отстоящее от потребностей и интересов рядовых психологов — выпускников соответствующих факультетов вузов.

Заключение

При рассмотрении перспектив изучения предмета психологической науки трудно определить какой-либо подход в качестве приоритетного. Этому есть множество причин. Некоторые из них в качестве требований к предмету конкретной науки сформулировал В. А. Мазилев [Мазилев, 2020а; Мазилев, 2022б]:

- предмет должен существовать реально, а не виртуально, то есть иметь онтологический статус;
- он должен быть не просто внутренне сложным, но содержать в себе сущностное, «клеточку» системы, по В. В. Давыдову [Давыдов, 1996];
- процесс познания психического должен совершаться в своей, а не редуцированной логике;
- понимание предмета должно категорически исключать редукционизм любого вида, то есть

объяснение психики должно базироваться на ее феноменологии;

– уважительно относясь к «анализу по единицам», нельзя замещать изучение целого анализом этой единицы (по нашему мнению, исследователь, в силу пристрастности, может ограничиться «вычерпыванием» из нее лишь той информации, которая соответствует его научным интересам, и недооценить или принять в качестве случайных какие-то иные факты. В таком случае не остается ничего иного, как использовать термин «неклассическое»).

Особое внимание, по нашему мнению, привлекает пожелание, направленное на гармонизацию нового понимания предмета психологии с близкими отраслями научного знания (естественно, без обоюдного прозелитизма). В таком случае наличие противоречий может восприниматься как источник развития (и повод для научных дискуссий), но не для взаимного антагонизма и капсулирования в рамках жестко заданных парадигмальных границ.

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. Т. 1. Москва : Педагогика, 1980. 232 с.
2. Бодалев А. А. Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становиться? / А. А. Бодалев, Н. В. Васина. Санкт-Петербург : Речь, 2010. 224 с.
3. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса XX // Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. Москва : Педагогика, 1982. С. 291-436.
4. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собрание сочинений : в 6 т. Москва : Наука, 1984. Т. 6. С. 6-90.
5. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. Москва : Ин-т практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. 480 с.
6. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию : курс лекций. Москва : ЧеРо, 2002. 336 с.
7. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва : ИНТОР, 1996. 544 с.
8. Ждан А. Н. История психологии: от античности к современности : учебник для студентов психологических факультетов университетов. Изд. третье, исправленное. Москва : Педагогическое общество России, 2001. 512 с.
9. История отечественной психологии конца XIX — начала XX века : хрестоматия / под ред. Е. С. Миньковой. Москва : Флинта: МПСИ, 2009. 152 с.
10. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта. Москва : Прогресс, 1983. 302 с.
11. Королева Н. Н. Семиосфера личности : монография. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 159 с.
12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.
13. Мазилев В. А. Научная психология в поисках своего предмета // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 89-104.
14. Мазилев В. А. Предмет психологии : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 175 с.
15. Мазилев В. А. Методология психологической науки: история и современность : монография. Ярославль : МАПН, 2007. 352 с.
16. Петровский А. В. Психология и время. Москва : Питер, 2007. 447 с.
17. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Москва : Просвещение, 1969. 659 с.
18. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1985. 208 с.
19. Руднева Е. И. Педологические извращения Выготского. Москва : Книга по требованию, 2012. 36 с.
20. Семенюк Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии : учебное пособие для студентов / под ред. Д. И. Фельдштейна. Издание 2-е, дополненное. Москва : Институт практической психологии, 1996. 304 с.
21. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Москва : Академия, 2001. 304 с.
22. Стругацкий А. Н. Улитка на склоне / Аркадий Стругацкий, Борис Стругацкий. Москва : АСТ, 2009. 301 с.
23. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 345 с.
24. Толочек В. А. Исторические формы деятельности человека как объект и предмет исследования. Часть 1 // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 5 (122). С. 119-133.
25. Турчин А. С. Семиотическая функция и процесс обучения : монография. Санкт-Петербург : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2019. 132 с.
26. Турчин А. С. Возрастная и педагогическая психология : учебное пособие. Санкт-Петербург : СПВИ ВНГ, 2022. 60 с.
27. Турчин А. С. Философская антропология, вариативный семиозис, психосемиотика // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гу-

манитарные науки. 2022. Вып. 3. Иваново : Иван. гос. ун-т, 2022. С. 159-165.

28. Фрэзер Д. Д. Золотая ветвь: Исследование магии и религии / пер. с англ. 2-е изд. Москва : Политиздат, 1986. 703 с.

29. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение: к обоснованию системно-структурного подхода. Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003. 320 с.

30. Шерток Л. Непознанное в психике человека: перевод с французского / вступ. ст. и общ. ред. Ф. В. Бассина. Москва : Прогресс, 1982. 311 с.

31. Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы : сборник материалов Всероссийской научной конференции. ЯрГУ, 8-10 октября 2020 г. / отв. ред. А. В. Карпов. Ярославль : ЯрГУ ; Филигрань, 2020. 644 с.

Reference list

1. Anan'ev B. G. Izbrannye psihologicheskie trudy = Selected psychological works : v 2 t. T. 1. Moskva : Pedagogika, 1980. 232 s.

2. Bodalev A. A. Akmeologija. Nastojashhij chelovek. Kakov on i kak im stanovit'sja? = Acmeology. A real person. What is he like and what should be done to be like he is? / A. A. Bodalev, N. V. Vasina. Sankt-Peterburg : Rech', 2010. 224 s.

3. Vygotskij L. S. Istoricheskij smysl psihologicheskogo krizisa HH = The historical meaning of the psychological crisis of the XX // Sobranie sochinenij : v 6-ti t. T. 1. Voprosy teorii i istorii psihologii / pod red. A. R. Lurija, M. G. Jaroshevskogo. Moskva : Pedagogika, 1982. S. 291-436.

4. Vygotskij L. S. Orudie i znak v razvitii rebenka = A tool and a sign in the development of a child // Sobranie sochinenij : v 6 t. Moskva : Nauka, 1984. T. 6. S. 6-90.

5. Gal'perin P. Ja. Psihologija kak ob#ektivnaja nauka = Psychology as an objective science. Moskva : In-t prakticheskoy psihologii ; Voronezh : MODJeK, 1998. 480 s.

6. Gippenrejtser Ju. B. Vvedenie v obshhuju psihologiju = Introduction to general psychology : kurs lekcij. Moskva : CheRo, 2002. 336 s.

7. Davydov V. V. Teorija razvivajushhego obucheniya = Developmental learning theory. Moskva : INTOR, 1996. 544 s.

8. Zhdan A. N. Istorija psihologii: ot antichnosti k sovremennosti = History of psychology: from antiquity to modernity : uchebnik dlja studentov psihologicheskikh fakul'tetov universitetov. Izd. tret'e, ispravlennoe. Moskva : Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2001. 512 s.

9. Istorija otechestvennoj psihologii konca HH — nachala HH veka = The history of domestic psychology

of the late XIX — early XX centuries : hrestomatija / pod red. E. S. Min'kovej. Moskva : Flinta: MPSI, 2009. 152 s.

10. Kliks F. Probuzhdajushheesja myshlenie. U istokov chelovecheskogo intellekta = Awakening thinking. At the origins of human intelligence. Moskva : Progress, 1983. 302 s.

11. Koroleva N. N. Semiosfera lichnosti = Personality semiosphere : monografija. Sankt-Peterburg : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2005. 159 s.

12. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' = Activity. Consciousness. Personality. 2-e izd. Moskva : Politizdat, 1977. 304 s.

13. Mazilov V. A. Nauchnaja psihologija v poiskah svoego predmeta = Scientific psychology in search of its subject // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. № 3 (126). S. 89-104.

14. Mazilov V. A. Predmet psihologii = Subject of psychology : monografija. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020. 175 s.

15. Mazilov V. A. Metodologija psihologicheskoy nauki: istorija i sovremennost' = Psychological science methodology: history and modernity : monografija. Jaroslavl' : MAPN, 2007. 352 s.

16. Petrovskij A. V. Psihologija i vremja = Psychology and time. Moskva : Piter, 2007. 447 s.

17. Piazhe Zh. Izbrannye psihologicheskie trudy = Selected psychological works. Moskva : Prosveshhenie, 1969. 659 s.

18. Reshetova Z. A. Psihologicheskie osnovy professional'nogo obucheniya = Psychological foundations of vocational training. Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1985. 208 s.

19. Rudneva E. I. Pedologicheskie izvrashheniya Vygotskogo = Pedological perversions of Vygotsky. Moskva : Kniga po trebovaniju, 2012. 36 s.

20. Semenjuk L. M. Hrestomatija po vozrastnoj psihologii = Age psychology textbook : uchebnoe posobie dlja studentov / pod red. D. I. Fel'dshtejna. Izdanie 2-e, dopolnennoe. Moskva : Institut prakticheskoy psihologii, 1996. 304 s.

21. Smirnov S. D. Pedagogika i psihologija vysshego obrazovaniya: ot dejatel'nosti k lichnosti = Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality. Moskva : Akademija, 2001. 304 s.

22. Strugackij A. N. Ulitka na sklone = Snail on the slope / Arkadij Strugackij, Boris Strugackij. Moskva : AST, 2009. 301 s.

23. Talyzina N. F. Upravlenie processom usvoeniya znaniy = Managing the knowledge acquisition process. Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. 345 s.

24. Toloček V. A. Istoricheskie formy dejatel'nosti cheloveka kak ob#ekt i predmet issledovaniya = Historical forms of human activity as an object and subject of re-

search. Chast' 1 // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2021. № 5 (122). S. 119-133.

25. Turchin A. S. Semiotičeskaja funkcija i process obučeniija = Semiotic function and learning process : monografija. Sankt-Peterburg : Izd-vo NU «Centr strategičeskikh issledovanij», 2019. 132 s.

26. Turchin A. S. Vozrastnaja i pedagogičeskaja psihologija = Age and pedagogical psychology : učebnoe posobie. Sankt-Peterburg : SPVI VNG, 2022. 60 s.

27. Turchin A. S. Filosofskaja antropologija, variativnyj semiozis, psihosemiotika = Philosophical anthropology, variable semiosis, psychosemiotics // Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. 2022. Vyp. 3. Ivanovo : Ivan. gos. un-t, 2022. S. 159-165.

28. Frjezer D. D. Zolotaja vetv': Issledovanie magii i religii = Golden branch: exploring magic and religion / per. s angl. 2-e izd. Moskva : Politizdat, 1986. 703 s.

29. Chuprikova N. I. Umstvennoe razvitie i obučenie: k obosnovaniju sistemno-strukturnogo podhoda = Mental development and training: to justify a system-structural approach. Moskva : MPSI ; Voronezh : MODJeK, 2003. 320 s.

30. Shertok L. Nepoznannoe v psihike čeloveka: perevod s francuzskogo = Unknown in the human psyche: Translation from French / vstup. st. i obshh. red. F. V. Bassina. Moskva : Progress, 1982. 311 s.

31. Jaroslavskaja psihologičeskaja škola: istorija, sovremennost', perspektivy = Yaroslavl Psychological School: history, modernity, perspectives : sbornik materialov Vserossijskoj nauchnoj konferencii. JarGU, 8-10 oktjabrja 2020 g. / otv. red. A. V. Karpov. Jaroslavl' : JarGU ; Filigran', 2020. 644 s.

Статья поступила в редакцию 19.01.2023; одобрена после рецензирования 16.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 19.01.2023; approved after reviewing 16.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.