

Научная статья  
УДК 159.9  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136\_152  
EDN: CNHOYI

## Изменение содержания отраслей психологии как условие обогащения предмета психологической науки

**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. Пилутова, д. 1  
ast55@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2869-6022>

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема взаимосвязи и взаимовлияния содержания предмета общей психологии и такой важной отрасли психологической науки, как возрастная психология. На протяжении десятилетий данные процессы могли описываться в духе параллелизма. При этом, появление в отраслях психологии новых фактов или конкретизация методологических принципов не всегда воспринималась как источник обогащения и развития общепсихологической проблематики.

Историко-психологический анализ свидетельствует о том, что во взаимоотношениях отраслей науки подобное явление не является чем-то особенным, присущим лишь психологии. Тем не менее, опираясь на принципиальные положения деятельностного и семиотического подходов можно обнаружить закономерные проявления тенденций дифференциации и интеграции (Н. И. Чуприкова), соответствующих качественно своеобразным этапам развития психологической науки, прежде всего, отражающихся на содержательной трактовке ее предмета.

Предлагается рассматривать в качестве приоритетного не столько прямое, сколько опосредствованное влияние успехов, достигнутых в рамках исследований в возрастной психологии и семиотике, выражающихся в расширении эмпирической базы исследований общетеоретического и методологического содержания общей психологии.

Радикальная смена приоритетов при определении содержательной специфики предмета психологии в целом, как это было в начале XX века может и не происходить. Также допустимо полагать, что открытия в проблемном поле отдельных отраслей не должны подвергать сомнению актуальность исследований общепсихологических оснований, они расширяют доказательную базу последних. Не исчезла и угроза редукционизма, поскольку были и есть попытки подмены собственно психологической феноменологии или снижения ее значения при выполнении исследований на стыке с другими гуманитарными и естественно-научными отраслями знания.

**Ключевые слова:** предмет психологии; взаимосвязь; взаимовлияние; дифференциация; возрастная психология; акмеология; семиотика; редукционизм

**Для цитирования:** Турчин А. С. Изменение содержания отраслей психологии как условие обогащения предмета психологической науки // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 152-160. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_152](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_152). <https://elibrary.ru/CNHOYI>

Original article

## Changing the content of psychology branches as a condition for enriching the subject of psychological science

**Anatoly S. Turchin**

Doctor of psychological sciences, professor at 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 the problem of the relationship and mutual influence of the content of the subject of general psychology and such an important branch of psychological science as age psychology. For decades, these processes could be described in spirit of parallelism. At the same time, the emergence of new facts in the branches of psychology or the concretization of methodological principles was not always perceived as a source for enriching and developing general psychological problems.

A historical and psychological analysis indicates that in the relationship between the branches of science, such a phenomenon is not something special, inherent only in psychology. Nevertheless, based on the fundamental provisions of the activity and semiotic approaches, one can find natural manifestations of the trends in differentiation and integration (N. I. Chuprikov), corresponding to qualitatively peculiar stages of the development of psychological science, primarily reflected in the meaningful interpretation of its subject.

It is proposed to consider as a priority not so much the direct but the mediated impact of the successes achieved in the framework of research in age psychology and semiotics, expressed in expanding the empirical base of research on the general theoretical and methodological content of general psychology.

**Key words:** subject of psychology; interconnection; mutual influence; differentiation; age psychology; acmeology; semiotics; reductionism

**For citation:** Turchin A. S. Changing the content of psychology branches as a condition for enriching the subject of psychological science. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (1): 152-160. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_152](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_152). <https://elibrary.ru/CNHOYI>

### Введение

В российской психологической науке идея о кризисном характере ее развития является одной из наиболее устойчивых на протяжении целого столетия. С одной стороны, такое состояние может восприниматься как нечто опасное, и с этим можно связывать время от времени демонстрируемые попытки редукционизма, когда представители некоторых близких по происхождению отраслей науки пытаются «перепрофилировать» предмет психологии, сделав его более доступным изучению при помощи методов, эффективных в их проблемном поле. С другой стороны, довольно длительное нахождение в рамках, заданных марксистской идеологией, не могло не сказаться на сужении методологических и общетеоретических границ, когда все, что не вписывалось в предустановленные официальной идеологией рамки, объявлялось в лучшем случае неклассической психологией. Так, в частности, поступали не только с культурно-исторической теорией Л. С. Выготского [Выготский, 1984], припоминая ему «грехи»: идеализм, инструментализм и недоведенность до логического завершения теоретических положений [Руднева, 1937]. Теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина [Гальперин, 1998], сложившаяся в середине XX века, из-за того, что представлялась, напротив, излишне технологизированной, тоже воспринималась как неклассический, хотя и наиболее эффективный в практическом плане вариант реализации принципов психологической теории деятельности.

Отметим, что существуют и иные угрозы статусу предмета психологии, связанные с весьма своеобразной реализацией принципа дополненности в науке, согласно которому математический аппарат психологических исследований, и процедуры его применения начинают воспри-

ниматься важнее собственно психического. На эту угрозу указывал В. В. Давыдов, не отрицая при этом необходимости использования математико-статистических процедур в научном психологическом исследовании, но не подмены процедурами математизации собственно мыслительных действий и операций [Давыдов, 1996]. Неудивительно, что одной из наиболее часто вызывающих трудности у исследователей, представляющих на защиту тексты диссертаций, является проблема смысловой интерпретации полученных данных, поскольку это должен осуществить человек, а не компьютерная программа. Ментальная репрезентация и ее варианты могут стать дополнительной проблемой не только при переводе оригинальных текстов на язык пользователя, но и, как отмечено в исследовании М. Ришара [Ришар, 1998], создавать дополнительные трудности понимания у исследователей, пишущих на одном языке, но относящихся к различным научным школам психологии. В этой связи целесообразно продолжить дискуссию о содержании репрезентаций предмета современной психологии, ведущуюся на страницах журнала «Ярославский педагогический вестник» в течение последних лет [Мазилев, 2020; 2022]. Представляется возможным обратиться к проблеме содержательной спецификации интеграции на примере взаимодействия такой важной отрасли психологической науки, как психология развития, – с семиотикой, обычно воспринимаемой в качестве полезной и неагрессивной для сохранения ее статуса смежной отрасли научного знания. Последний вариант может рассматриваться и как обогащающий содержание предмета психологической науки в целом.

### Результаты исследования

В XX–XXI вв. в психологической науке отмечаются гетерохронность и различия в темпах

развитии ее отдельных отраслей. Это комментируется по-разному, но формально может выражаться в признании на административном уровне их как «диссертабельных», но также и утративших подобный статус. Например, политическую психологию вновь сделали в этом плане «полноправной», а акмеологию и психологию развития исключили из перечня специальностей, по которым присуждают ученые степени. Кроме того, есть исследования, которые традиционно характеризуют как выполненные на «стыке» наук или отраслей одной науки.

Если же говорить о психологической науке в общем плане, то представляется важным отметить трудности во взаимообогащении не только ее отраслей, но и в их взаимодействии с общей психологией. Если обратиться к своеобразной метафоре «ствол и крона», когда общая психология есть стволовая часть, а отдельные ветви (в немецком языке, кстати, термин «Zweige» обозначает и «ветвь», и «отрасль»), то вовсе необязательно то, что найдено и обосновано, как новое в отдельной отрасли, будет принято за истину в смежных отраслях. По нашему мнению, процесс взаимообогащения не должен восприниматься как ортогенетический или линейный. Вовсе не обязательным является коренная смена приоритетов при определении содержательной специфики предмета психологии в целом, как это было в начале XX века. Речь может идти о частичном влиянии, когда открытия в проблемном поле отдельных отраслей не отменяют актуальность исследований общепсихологических оснований, но расширяют доказательную базу последних. Возможно, для этого потребуется целая эпоха, как это было с теорией и практикой психоанализа.

Как отмечает Н. И. Чуприкова [Чуприкова, 1997; 2003], существуют две тенденции в развитии отраслей научного знания, чередующиеся при наличии некоторой нормативной системы условий и средств, при которой угроза редукционизма минимизирована, а перспектива взаимообогащения проблематики представляется реальной. Таким образом, осуществив дифференциацию, такая отрасль как психология развития становится «поставщиком» новых знаний, опираясь на которые можно выполнять более точные ментальные репрезентации психологических фактов, что важно для укрепления методологических и теоретических позиций общей психологии [Мазилев, 2007]. В этом плане представляет интерес рассмотрение точек соприкосновения предмета психологии развития с семиотикой

[Турчин, 2019], положение которой в науке достаточно стабильно.

Целесообразно обозначить некоторые принципиальные положения авторской позиции, которой будем придерживаться в данной статье.

При рассмотрении исторического пути психологии развития необходимо принимать во внимание наличие нескольких направлений, которые могут связываться единым основанием генеза психики, если приходится рассматривать общее и отличное в описании вариантов онтогенеза и филогенеза. Ключевым, по нашему мнению, при этом выступает определение генетического принципа исследования как требования, заключающегося в учете реального состояния, а не модернистского (предыстории факта или процесса развития). Не только в истории народов и государств, но и в истории научных школ сохраняется множество «темных мест», о которых не принято говорить публично, но на уровне оговорок и шуток о них можно догадываться. Как это может выглядеть в психологической литературе, иллюстрирует книга Е. Е. Соколовой «13 диалогов о психологии» [Соколова, 2021]. В ней в форме диалога аспирант и студент выясняют, как же было на самом деле с субъективными мнениями об одних и тех же историко-психологических фактах.

*Определение развития и причины смешения понятий.* Отбор содержания понятия «развитие» затруднен не только наличием синонимии, но и принципиальными расхождениями в определении его источников, вариантов и траекторий у представителей различных научных школ в психологии. Наиболее часто встречающиеся варианты понимания феномена развития связываются с такими версиями, как а) отождествлением, а, по сути, не различением содержательной специфики накопления и развития; б) объявлением развития следствием его имманентности, присущей сугубо человеческой эволюции; в) выведение источника развития из непсихологических оснований (экономических, социальных, биологических); г) внутренне присущего, но и историко-психологически обусловленного варианта [Фетискин, 2010], когда приходится использовать условное понятие «единства». Вспоминается, что П. Я. Гальперин на лекциях давал такой комментарий. Когда люди устанут объяснять причины влияния одного на другое, запутаются, то предлагают обозначить данную связь термином единство. Пусть, кому надо, разбираются.

Трудность еще состоит и в том, что в рамках одной и той же отрасли психологической науки, а также близких друг другу отраслей, в данном случае речь идет о возрастной, детской психологии, акмеологии и др., могут в скрытой форме проявляться все эти противоречия в понимании содержания развития. Кроме того, у всех этих отраслей есть еще и своя история развития, как иллюстрация пресловутого «единства» тенденций дифференциации и интеграции в процессе становления собственного предмета исследования.

Если говорить о «личностном измерении», то довольно явственно выступает такой факт или маркер развития, как смена типа отношения личности к реальности, связанная с переходом от простого копирования чужой траектории развития к выстраиванию ею индивидуального варианта. Данный признак характерен также и для судьбы педагогических инноваций. Если рассматривать в качестве теоретической (трехкомпонентной) [Леонтьев, 1977] модели изменение содержания образа мира личности, то его ядерный слой не вполне «прозрачен», поскольку при сходной иерархии ценностных ориентаций, смысловая регуляция и, главное, ее итог могут как обнадеживать, так и разочаровывать воспитателей. Последнее характерно и для общей психологии. Так, с удовольствием критикуют «пирамидальную» модель А. Маслоу [Маслоу, 1997], указывая на уже известный факт «разумной достаточности» изменений как основание для перехода на более высокую ступеньку пирамиды потребностей. Однако возможен вариант стагнации развития, когда личность почему-то не хочет обогащать свою систему потребностей при явном наличии достаточного компонентного состава действий и комплекса внешних условий, поскольку достижение уровня стабильности (например, уровня притязаний, самооценки и т. д.) практически всегда оценивается как следствие нормативного варианта развития. В то же время, отклонение от такого «среднего» пути в девиантологии может трактоваться как девиация, даже если речь идет о превышении уровня способностей.

В. И. Слободчиков отмечает, что категория «развитие» должна совмещать в себе «становление как созревание, рост и переход к более высокому уровню потенциально возможного; формирование как обретение формы и совершенствование; преобразование как саморазвитие и смена основного жизненного вектора, а также трансформацию ценностей и смыслов» [Слободчиков,

1995, с. 13]. Все эти три составляющих должны находиться в единстве, то есть развитие, которое обнаруживает себя первоначально дифференциацией, от своей предыстории сопровождается неременной интеграцией. Хотя пути ее «не исповедимы», поскольку иногда может проявиться дистанцирование и отрицание от первоначальных концепций основоположника научной школы его учеников и последователей. Так было в истории психологической науки, и не всегда это может оцениваться как некая стагнация. Появление новой феноменологии требует адекватного реагирования (как уже было в психоаналитической психологии, психологии поведения и др.), создания новых методов исследования и исследовательских программ. Из истории психологии известно, что в ходе интеграции возможно, преобладание одного компонента над другим с полным или почти полным поглощением. Первое соответствует принципу «отрицания отрицания» в диалектике. Однако, что делать, если результатом интеграции является нечто «третье» или complication, по Й. Гербарту [Herbart, 1993]? О такой возможности свидетельствует и явление регрессии у старших детей в семье после рождения нового ребенка, когда их поведение начинает проявлять «возрожденные» ранние формы взаимодействия с взрослым. В психоанализе это соответствует некоторым типам психологических защит [Ждан, 2008], а в транзактном анализе – выходу на первый план в поступочном звене «Я-ребенка» [Марцинковская, 2011].

Известное как источник развития противоречие между биологическим и социальным до настоящего времени сохраняет свою непредсказуемость как по вектору, так и по продукту развития [Обухова, 1981]. В отечественной психологии традиционно приоритет отдается социальному фактору, обуславливающему тип и темп развития индивида, личности, субъекта деятельности и др. Считается, что именно изменение социальной ситуации, существенное изменение условий жизнедеятельности побуждает к проявлению субъектности как способности к творческой преобразовательной деятельности. Также это обуславливает смену типа отношений к другим субъектам. Однако в этом случае есть факты, свидетельствующие о том, что не все, осознавшие свою субъектность существенно ранее, будут готовы (тем более, рады) подобному изменению в статусно-ролевой организации внутри- и межгруппового взаимодействия. Неудивительно, что в детской и педагогической психологии вы-

деляют столько видов готовности шести-семи-летних детей к обучению школьного типа (интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, коммуникативная, личностная и т. д.). Получается, что без критикуемого понятия «школьная зрелость» все они какие-то «недо-готовности»? Выход представляется в уже отмеченной интеграции в содержательном плане с опорой на принцип системности. В этом случае, согласно В. В. Давыдову [Давыдов, 1996], надо определить системообразующий компонент, а не стремиться все более и более «умножать сущности».

Можно принять в качестве аргумента предложенное Д. Б. Элькониним [Эльконин, 2001] деление кризисов возрастного развития на два типа: кризисы отношений и кризисы мировоззрения. Это означает, что возможны, как минимум, три варианта (третий можно обнаружить в неявной форме у подростков и старших школьников). Если рассматривать историю развития цивилизации в целом, то ее этапы не всегда синхронно прослеживаются на Западе и Востоке, то есть в том порядке, который считался определяющим в теории марксизма [Толочек, 2021; Турчин, 2006]. Есть промежуточные состояния в историческом процессе, характеризующиеся безусловным наличием фактов перехода к иной, нежели родо-племенная форма организации групп населения, например, период «военной демократии». Подобные «неклассические» этапы в истории цивилизаций изучены недостаточно. Неудивительно, что и в психологии развития при столкновении с переходными состояниями у исследователей возникают трудности как в теоретическом обобщении, так и в практическом плане [Гумбольдт, 1985]. Последнее нашло выражение в создании В. Вундтом «Психологии народов» [Вундт, 2002] или коллективной рефлексологии В. М. Бехтерева [Бехтерев, 1921]. Да и позднее М. Коул и С. Скрибнер сделали достаточно много для выяснения сходства и / или различия психологических оснований поведения представителей «детства человечества» – традиционных культур и современных детей из экономически развитых стран [Коул, 1977].

Каждый этап возрастного развития характеризуется внутренней гетерохронностью. Причем она может относиться не только к состоянию познавательных процессов. В этом случае справедливо отмечают особую роль воспитания, соглашаясь с тем, что оно «может многое», хотя и не всё. Даже когда речь идет о гомозиготных близнецах, то отмечают, что дети играют разные

роли (ведущего или ведомого), то есть сами воспитывают стержневые черты личности. Однако следует принимать во внимание возможность отсроченного проявления и, следовательно, влияния на поведение того, что Дж. Грэхэм [Грэхэм, 1993] называет травмами второго рода. В младенчестве и раннем детстве дети могут травмироваться, не демонстрируя какой-то значимой симптоматики соматического или психического неблагополучия. То есть при отсутствии жалоб самого ребенка в силу неразвитости внешней речи, взрослые не видят в «семиотике болезни» [Тхостов, 1993; Турчин, 2014; 2019] «ничего страшного». Так называемое «остранение» происходит существенно позже под влиянием каких-то новых обстоятельств.

Обратим внимание на ту подотрасль психологии развития, которая, собственно и должна заниматься им, так сказать, в «чистом виде», а именно, – акмеологию. Утверждавшаяся вначале как исследующая феномен «вершинности» развития, в течение XX века она существенно расширяла рамки своего предмета. Логичным было и обсуждение вариантов развития [Бодалев, 2010; Вайзер, 2010], траекторий продуктивности профессионального развития [Кузьмина, 2016; Маркова, 1996], затрудненного и гетерохронного развития [Фетискин, 2010; Турчин, 2018], антиразвития [Пожарский, 2013]. Таким образом, сама эта отрасль может рассматриваться в качестве теоретической модели для исследования самого феномена развития и также иллюстрировать возможности конструктивного взаимодействия со смежными с психологией научными дисциплинами, не провоцирующими редуccionистские явления в содержании предмета психологии.

### Заключение

1. Отделившись от возрастной психологии, акмеология совершила некоторый «скачок» в начале 90-х гг. XX века, когда утвердила свой статус отдельной отрасли психологической науки, но не размежевалась с психологией развития [Деркач, 2002; Кузьмина, 2016]. Дифференциация возможна, если есть собственная теория, методология и феноменология, но в этом случае нужны и новые, а не просто модифицированные методы исследования [Козлов, 2018; 2021]. Можно возразить, что и у других отраслей психологической науки с этим большие трудности, но это состояние можно всегда объяснить наличием продуктивного кризиса (открытый уже был).

2. Определив, что акмеология исследует феномен «вершинности» развития, можно тем самым исключить из предмета все иные его варианты. В этом нет чего-то фатального, так как обозначение приоритета не отменяет исследования того, что не запрещено, например, вариативности или многовекторности развития, а также причин и следствий его специальной задержки (блокировки) или стагнации.

3. Семиотика исследует мир знаков или семиосферу на следующих уровнях: 1) личностном, где видовые характеристики могут учитываться, но на первый план выходит продукт культуры (воплощенный результат воспитания и обучения), где сама личность есть особый «текст», проявляемый в самопредъявлении, самовыражении, процессе самоактуализации и др.; 2) групповом (корпоративном, парадигмальном), фиксируемом как нормативный на основе внешних маркеров социализации [Вартофский, 1988; Тульвисте, 1985].

4. Если развитие личности традиционно характеризуется в тройственном диапазоне («био», «соц», конвергенция), то любое отклонение от общего «среднего» темпа или уровня развития может оцениваться к качеству основания для вмешательства в этот процесс на уровне психолого-технологического сопровождения или коррекции. Отметим, что существуют и процедуры «тройного» обучения, направленные на блокирование интеллектуального развития, а также препятствующие его вариативности. Именно поэтому в современной педагогике и педагогической психологии утвердилось мнение о том, что «воспитание может многое, но не всё...» Последнее как раз и противоречит одному из методологических положений деятельностного подхода о неадаптивной природе психики человека как объяснительном принципе именно вариативности развития. Если рассматривать семиотику поведения групп, то в этом плане прослеживается связь с проблематикой организационной и корпоративной культуры [Пашкин, 2020].

5. Точки соприкосновения как предпосылки интеграции. Наиболее доступной областью конструктивного взаимодействия в этом плане нам представляется «картина мира», относящаяся, в терминологии В. В. Давыдова [1996], к развивающимся понятиям. Поясним это положение. Во-первых, она должна быть сформирована, как некий эталон, в соответствии с социальным заказом общества, но, скорее, какой-то большой социальной группы (сословия, профессионального

сообщества). Во-вторых, она должна быть репрезентирована развивающемуся субъекту в разных формах текста [Турчин, 2023], культура есть текст. В этом случае находится место психологу как интерпретатору феноменов открывающегося бытия, поскольку он может выступать не только как взрослый носитель образцов (воспитатель), но и фасилитатор, способствующий все более успешному открытию воспитанником новых ментальных пространств, а также их непротиворечивому совмещению. Напомним, что существуют не только два варианта взаимодействия и его результатов, а именно, синтез и / или вытеснение предыдущего знания или опыта. Но, по Й. Гербарту [Herbart, 1993], возможна и complication, – такое объединение, когда старое знание никуда не исчезает, а при необходимости может быть извлечено из долговременной памяти и тут же включено в процесс выработки нового опыта. Недаром у Л. С. Выготского приведена цитата о камне, ставшем краеугольным, но выброшенным за ненадобностью строителями. Мы считаем, что условных строителей недооценивают напрасно, поскольку они чаще всего камни предыдущих построек не разбрасывают, а пытаются использовать. Именно поэтому в науке велика роль специалистов, способных совмещать сразу три направления деятельности: а) ориентировочно-проектировочное, б) исполнительное и в) контрольное. С усложнением человеческой практики неизбежна дифференциация по типу конвейерного производства, но при сохранении понимания операциональных смыслов всех трех направлений или компонентов деятельности, при естественном различии качеств их исполнения специалистом, неизбежен и этап интеграции, о чем свидетельствует практика интегративной психологии [Козлов, 2018; Ярославская психологическая школа..., 2020].

#### Библиографический список

1. Акмеология / под ред. А. А. Деркача. Москва : РАГС, 2002. 650 с.
2. Бехтерев В. М. Коллективная рефлексология. Петроград : Колос, 1921. 432 с.
3. Бодалев А. А. Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становиться? / А. А. Бодалев, Н. В. Васина. Санкт-Петербург : Речь, 2010. 224 с.
4. Вайзер Г. А. Смысл жизни и акме: 15 лет поиска / Г. А. Вайзер, В. Э. Чудновский. Москва : Психологический ин-т РАО; Обнинск : ИГ-Социн, 2010. 71 с.
5. Вартофский М. Модели: репрезентация и научное понимание / под общ. ред. И. Б. Новика и В. Н. Садовского. Москва : Прогресс, 1988. 517 с.

6. Вундт В. Психология народов. Москва; Санкт-Петербург : Terra fantastica, 2002. 861 с.
7. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч. в 6 т. Т. 6. Москва : Педагогика, 1984. 400 с.
8. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. Москва : Ин-т практической психологии; Воронеж : МОДЭК, 1998. 480 с.
9. Грэхэм Д. Как стать родителем самому себе; Счастливый невротик, или как пользоваться своим биокомпьютером в голове в поисках счастья. Москва : ТОО «Независимая фирма “Класс”», Б. г., 1993. 202 с.
10. Гумбольдт фон В. Язык и философия культуры. Москва : Наука, 1985. 450 с.
11. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва : ИНТОР, 1996. 544 с.
12. Ждан А. Н. История психологии. От античности до наших дней : учебник для вузов. 6-е изд. Москва : Академический Проект: Фонд «Мир», 2008. 576 с.
13. Козлов В. В. Интеграция психологии: мифы и реальность // Методология современной психологии. 2018. № 8. С. 143–154.
14. Козлов В. В. Методология интегративной психологии : монография. Москва : Международная академия психологических наук, 2021. 180 с.
15. Коул М. Культура и мышление: Психол. очерк / М. Коул, С. Скрибнер; пер. с англ. П. Тульвисте; под ред. и с предисл. А. Р. Лурия. Москва : Прогресс, 1977. 261 с.
16. Кузьмина Н. В. Акмеологические технологии фундаментального общего образования : монография / Н. В. Кузьмина, А. С. Турчин, Е. Н. Жаринова / под ред. А. Н. Сивака. Санкт-Петербург : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2016. 286 с.
17. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.
18. Мазилев В. А. Научная психология в поисках своего предмета // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 89–104.
19. Мазилев В. А. Предмет психологии : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 186 с.
20. Мазилев В. А. Методология психологической науки: история и современность : монография. Ярославль : МАПН, 2007. 352 с.
21. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 308 с.
22. Марцинковская Т. Д. История психологии : учебник для вузов / Т. Д. Марцинковская, А. В. Юревич. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Академический Проект; Трикста, 2011. 521 с.
23. Маслоу А. Т. Дальние пределы человеческой психики. Санкт-Петербург : Евразия, 1997. 450 с.
24. Обухова Л. Ф. Концепция Пиаже: за и против. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1981. 191 с.
25. Пашкин С. Б. Факторы психологической готовности выпускников педагогического вуза к профессиональной деятельности / С. Б. Пашкин, Е. П. Кораблина, Н. Б. Лисовская, А. Н. Сивак, А. С. Турчин // Перспективы науки и образования. 2020. № 6 (48). С. 358–373.
26. Пожарский С. Д. Акмеология и каталогиология: теория совершенствования человека. Санкт-Петербург : ЛЕМА, 2013. 266 с.
27. Ришар Ж. Ф. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений. Москва : Ин-т психологии РАН, 1998. 232 с.
28. Руднева Е. И. Педологические извращения Выготского. Москва : Учпедгиз, 1937. 32 с.;
29. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учебное пособие для вузов. Москва : Школа-Пресс, 1995. 384 с.
30. Соколова Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии. Москва : Смысл, 2021. 701 с.
31. Толочек В. А. Исторические формы деятельности человека как объект и предмет исследования. Ч. 1 // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 5 (122). С. 119–133.
32. Тульвисте Т. К. Диагностика связи между осознанием слова и решением вербальных задач, требующих рефлексии // Учебная деятельность и творческое мышление. Уфа, 1985. Ч. 11. С. 162–163.
33. Турчин А. С. Образ мира личности и методологические основания его репрезентации // Методология современной психологии. № 18, 2023. Ярославль : МАПН, 2023. С. 402–408.
34. Турчин А. С. Семиотическая функция и процесс обучения : монография. Санкт-Петербург : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2019. 132 с.
35. Турчин А. С. Психологические особенности обеспечения системности знаний подростков и старших школьников в процессе экспериментального формирования системы основных исторических понятий // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. «Акмеология образования». Т. 12. № 5. Кострома : Костромской государственный университет, 2006. С. 15–20.
36. Турчин А. С. Теория поэтапного формирования умственных действий как отражение деятельностного подхода в психологии и акмеологии // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2018. № 3 (4). С. 74–79.
37. Тхостов А. Ш. Болезнь как семиотическая система // Вестник МГУ. Сер. 14, Психология. 1993. № 1. С. 3–16.
38. Фетискин Н. П. Психология и педагогика развития // Психология и педагогика : учебник для вузов / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва : Юрайт; Высшее образование, 2010. С. 95–145.
39. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение: к обоснованию системно-структурного подхода. Москва : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2003. 320 с.

40. Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. Москва : АО «СТОЛЕТИЕ», 1997. 480 с.

41. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды. 3-е изд. Москва : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2001. 416 с.

42. Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы : сборник материалов Всероссийской научной конференции. [8–10 октября 2020 г.] / отв. ред. А. В. Карпов. Ярославль : ЯрГУ; Филлигрань, 2020. 644 с.

43. Johann Friedrich Herbart aus Oldenburg. (1776–1841). Bearb. von R. Fietz; mit einem Beitrag von K. Marwinski. Oldenburg: Holzberg, 1993. 2., vermehrte Aufl. 116 S.

### Reference list

1. Akmeologija = Akmeology / pod red. A. A. Derkacha. Moskva : RAGS, 2002. 650 s.

2. Behterev V. M. Kollektivnaja refleksologija = Collective reflexology Petrograd : Kolos, 1921. 432 s.

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

4. Vajzer G. A. Smysl zhizni i akme: 15 let poiska = Meaning of life and acme: 15 years of search / G. A. Vajzer, V. Je. Chudnovskij. Moskva : Psihologicheskij in-t RAO; Obninsk : IG-Socin, 2010. 71 s.

5. Vartofskij M. Modeli: reprezentacija i nauchnoe ponimanie = Models: representation and scientific understanding / pod obshh. red. I. B. Novika i V. N. Sadovskogo. Moskva : Progress, 1988. 517 s.

6. Vundt V. Psihologija narodov = Psychology of peoples Moskva; Sankt-Peterburg : Terra fantastica, 2002. 861 s.

7. Vygotskij L. S. Orudie i znak v razvitii rebenka = A tool and a sign in development of a child // Sobr. soch. v 6 t. T. 6. Moskva : Pedagogika, 1984. 400 s.

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

9. Grjehjem D. Kak stat' roditelem samomu sebe; Schastlivyj nevrotik, ili kak pol'zovat'sja svojim biokomp'juterom v golove v poiskah schast'ja = How to become a parent to yourself; Happy neurotic, or how to use your biocomputer in your head in search of happiness. Moskva : TOO «Nezavisimaja firma "Klass"», B. g., 1993. 202 s.

10. Gumbol'dt fon V. Jazyk i filosofija kul'tury = Language and philosophy of culture Moskva : Nauka, 1985. 450 s.

11. Davydov V. V. Teorija razvivajushhego obucheni-ja = Developmental learning theory Moskva : INTOR, 1996. 544 s.

12. Zhdan A. N. Istorija psihologii. Ot antichnosti do nashih dnei = History of psychology. From antiquity to

the present day: uchebnik dlja vuzov. 6-e izd. Moskva : Akademicheskij Proekt: Fond «Mir», 2008. 576 s.

13. Kozlov V. V. Integracija psihologii: mify i real'nost' = Psychology integration: myths and reality // Metodologija sovremennoj psihologii. 2018. № 8. S. 143–154.

14. Kozlov V. V. Metodologija integrativnoj psihologii = Methodology of integrative psychology : monografija. Moskva : Mezhdunarodnaja akademija psihologicheskikh nauk, 2021. 180 s.

15. Koul M. Kul'tura i myshlenie: Psihol. ocherk = Culture and thinking: Psychological essay / M. Koul, S. Skribner; per. s angl. P. Tul'viste; pod red. i s predisl. A. R. Lurija. Moskva : Progress, 1977. 261 s.

16. Kuz'mina N. V. Akmeologicheskie tehnologii fundamental'nogo obshhego obrazovanija = Acmeological technologies of fundamental general education: monografija / N. V. Kuz'mina, A. S. Turchin, E. N. Zharinova / pod red. A. N. Sivaka. Sankt-Peterburg : Izd-vo NU «Centr strategicheskikh issledovanij», 2016. 286 s.

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

18. 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.

19. Mazilov V. A. Predmet psihologii = Subject of psychology: monografija. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020. 186 s.

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

21. Markova A. K. Psihologija professionalizma = Psychology of professionalism. Moskva : Znanie, 1996. 308 s.

22. Marcinkovskaja T. D. Istorija psihologii = History of psychology: uchebnik dlja vuzov / T. D. Marcinkovskaja, A. V. Jurevich. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva : Akademicheskij Proekt; Triksta, 2011. 521 s.

23. Maslou A. T. Dal'nie predely chelovecheskoj psihiki = Far limits of the human psyche Sankt-Peterburg : Evrazija, 1997. 450 s.

24. Obuhova L. F. Konceptcija Piazhe: za i protiv = Piaget's concept: pros and cons Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1981. 191 s.

25. Pashkin S. B. Faktory psihologicheskoi gotovnosti vypusnikov pedagogicheskogo vuza k professional'noj dejatel'nosti = Factors of psychological readiness of pedagogical university graduates for professional activity / S. B. Pashkin, E. P. Korablina, N. B. Lisovskaja, A. N. Sivak, A. S. Turchin // Perspektivy nauki i obrazovanija. 2020. № 6 (48). S. 358–373.

26. Pozharskij S. D. Akmeologija i katabologija: teorija sovershenstvovanija cheloveka = Acmeology and catabology: theory of human improvement. Sankt-Peterburg : LEMA, 2013. 266 s.



27. Rishar Zh. F. Mental'naja aktivnost'. Ponimanie, rassuzhdenie, nahozhdenie reshenij = Mental activity. Understanding, reasoning, decision-making Moskva : In-t psihologii RAN, 1998. 232 s.
28. Rudneva E. I. Pedologicheskie izvrashhenija Vygotskogo = Pedological perversions of Vygotsky. Moskva : Uchpedgiz, 1937. 32 s.;
29. Slobodchikov V. I. Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologija cheloveka: Vvedenie v psihologiju sub#ektivnosti = Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology: Introduction to the psychology of subjectivity: uchebnoe posobie dlja vuzov. Moskva : Shkola-Press, 1995. 384 s
30. Sokolova E. E. Trinadcat' dialogov o psihologii = Thirteen dialogues on psychology Moskva : Smysl, 2021. 701 c.
31. Tolocek V. A. Istoricheskie formy dejatel'nosti cheloveka kak ob#ekt i predmet issledovanija. Ch. 1. = Historical forms of human activity as an object and subject of research. Part 1// Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 5 (122). S. 119–133.
32. Tul'viste T. K. Diagnostika svjazi mezhdru osoznaniem slova i resheniem verbal'nyh zadach, trebujushhijh refleksii = Diagnosis of the relationship between word awareness and the solution of verbal problems requiring reflection // Uchebnaja dejatel'nost' i tvorcheskoe myshlenie. Ufa, 1985. Ch. 11. S. 162–163.
33. Turchin A. S. Obraz mira lichnosti i metodologicheskie osnovanija ego reprezentacii = The image of the world of personality and the methodological basis for its representation // Metodologija sovremennoj psihologii. № 18, 2023. Jaroslavl' : MAPN, 2023. S. 402–408.
34. Turchin A. S. Semioticheskaja funkcija i process obuchenija = Semiotic function and learning process: monografija. Sankt-Peterburg : Izd-vo NU «Centr strategicheskijh issledovanij», 2019. 132 s.
35. Turchin A. S. Psihologicheskie osobennosti obespechenija sistemnosti znanij podrostkov i starshih shkol'nikov v processe jeksperimental'nogo formirovanija sistemy osnovnyh istoricheskijh ponjatij = Psychological features of ensuring the consistency of the knowledge of adolescents and high school students in the process of experimental formation of a system of basic historical concepts // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. «Akmeologija obrazovanija». T. 12. № 5. Kostroma : Kostromskoj gosudarstvennoj universitet, 2006. S. 15–20.
36. Turchin A. S. Teorija pojetapnogo formirovanija umstvennyh dejstvij kak otrazhenie dejatel'nostnogo podhoda v psihologii i akmeologii = The theory of the phased formation of mental actions as reflection of the activity approach in psychology and acmeology // Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii. 2018. № 3 (4). S. 74–79.
37. Thostov A. Sh. Bolezn' kak semioticheskaja sistema = Disease as a semiotic system // Vestnik MGU. Ser. 14, Psihologija. 1993. № 1. S. 3–16.
38. Fetiskin N. P. Psihologija i pedagogika razvitiya = Psychology and pedagogy of development // Psihologija i pedagogika : uchebnik dlja vuzov / pod red. P. I. Pidkasis-togo. Moskva : Jurajt; Vyssee obrazovanie, 2010. S. 95–145.
39. Chuprikova N. I. Umstvennoe razvitie i obuchenie: k obosnovaniju sistemno-strukturnogo podhoda = Mental development and training: to justify a system-structural approach. Moskva : MPSI; Voronezh : MODJeK, 2003. 320 s.
40. Chuprikova N. I. Psihologija umstvennogo razvitiya: Princip differenciacii = Psychology of mental development: The principle of differentiation Moskva : AO «STOLETIE», 1997. 480 s.
41. Jel'konin D. B. Psihicheskoe razvitie v detskih vozrastah: izbrannye psihologicheskie trudy = Mental development in childhood: selected psychological works. 3-e izd. Moskva : MPSI; Voronezh : MODJeK, 2001. 416 s.
42. Jaroslavskaja psihologicheskaja shkola: istorija, sovremennost', perspektivy = Jaroslavl psychological school: history, modernity, perspectives : sbornik materialov Vserossijskoj nauchnoj konferencii. [8–10 oktjabrja 2020 g.] / otv. red. A. V. Karpov. Jaroslavl' : JarGU; Filigran', 2020. 644 s.
43. Johann Friedrich Herbart aus Oldenburg. (1776–1841). Bearb. von R. Fietz; mit einem Beitrag von K. Marwinski. Oldenburg: Holzberg, 1993. 2., vermehrte Aufl. 116 s.

Статья поступила в редакцию 02.12.2023; одобрена после рецензирования 12.01.2024; принята к публикации 18.01.2024.

The article was submitted 02.12.2023; approved after reviewing 12.01.2024; accepted for publication 18.01.2024.