

## НАУЧНЫЙ АРХИВ

О ВЫСТУПЛЕНИИ Б.Г. АНАНЬЕВА  
НА ВСЕСОЮЗНОМ СЕМИНАРЕ РАБОТНИКОВ  
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.А. ЛОГИНОВА

*Санкт-Петербургский государственный университет*

Изучение архива Б.Г. Ананьева – насущная задача истории отечественной психологии. В данной публикации представлена стенограмма выступления Б.Г. Ананьева 1971 г. перед собранием работников среднего образования страны. Подготовка рукописи к изданию, редактирование и комментарии выполнены Н.А. Логиновой.

В биографии Б.Г. Ананьева было три больших цикла психолого-педагогических и акмеологических исследований, которые наряду с разработкой фундаментальных проблем психологии развития адресованы практике образования. Он создал систему взглядов на природу индивидуального психического развития и проект новой педагогической антропологии в духе К.Д. Ушинского.

В публикуемом выступлении Б.Г. Ананьев дает характеристику современной психологии, отмечает ее экспериментальный характер, математизацию и внедрение в практику. Он показывает роль психологической науки на производстве, в освоении космоса, в системе высшего образования. Указывает, что психология пока не стала полноправным участником практической работы в школе, и раскрывает ее педагогический потенциал. Педагогика еще не подошла к самому главному – целостной *человеческой природе* – и в основном ограничивается формированием психических функций, более всего мышления. Изучение человека как развивающегося целого важно для теоретической и для практической педагогики.

**Ключевые слова:** Б.Г. Ананьев, научный архив, характеристика современной психологии, развитие целостного человека, критерии оценки новых методов обучения, педагогическая антропология.

В научном архиве Б.Г. Ананьева, хранившемся в его доме, остались наброски и фрагменты задуманных книг и статей, выступлений и учебных лекций, а также отчеты, переписка с коллегами и пр.<sup>1</sup> Среди документов архива нашлась стенограмма выступления Бориса Герасимовича о прикладном педагогическом

потенциале современной психологии. История ее появления такова. В июне 1971 г. Б.Г. Ананьев был приглашен в Москву на Всесоюзный семинар работников школьного образования, организованном Министерством просвещения РСФСР. Его выступление было записано, и стенограмма послана ему в Ленинград с сопроводительной запиской. В ней говорилось, что министерство «решительно настаивает на публикации материалов Всесоюзного семинара». Б.Г. Ананьев, надо думать, выполнил просьбу и отредактировал стенограмму. Но издан ли текст выступления, неизвестно. Есть упоминание работы Б.Г. Ананьева «Психология и современная школа» в списке его научных трудов (Ана-

---

*Работа проведена при финансовой поддержке РФФИ (ОГОН) проекта Н.А. Логиновой № 17-06-00484 «История Петербургской психологической школы: архивные разыскания и изучение источников (1941–1991)».*

<sup>1</sup> Большая часть домашнего архива была передана в мое распоряжение для научных целей дочерью Б.Г. Ананьева Наталией Борисовной Ананьевой. – Н.Л.

ньев, 1980, с. 278). Предполагаю, что это и есть машинописный вариант стенограммы выступления 1971 г. Предыстория данного текста имеет более глубокие корни в научной биографии ученого.

Б.Г. Ананьев всегда стремился связать свои фундаментальные исследования с жизнью, практической деятельностью людей, запросами общества и государства. У него было три программы, которые наряду с исследованием фундаментальных проблем прямо работали на среднюю и высшую школу. Это программа (и, соответственно, коллективное исследование) развития характера школьников (Институт мозга им. В.М. Бехтерева, 1932–1936 гг.). А после войны психологи и педагоги Ленинградского института педагогики АПН РСФСР (позже НИИ общего образования взрослых АПН СССР) под руководством Б.Г. Ананьева всесторонне изучали развитие детей в системе школьного воспитания. По результатам работы были написаны коллективные монографии об узловых ступенях образования – I, V и VIII классах средней школы. В 1960-х гг. он задумал и организовал известные комплексные исследования развития взрослых, занятых трудовой и учебной деятельностью. Опираясь на новые научные данные, Б.Г. Ананьев по существу определил пути акмеологии – науки о зрелости человека как индивида и личности, о человеке на пике его индивидуального развития. Эти исследования, как и предыдущие, были тесно связаны с проблемами образования детей и взрослых.

В те же годы Б.Г. Ананьев усиленно разрабатывал проект возрождения педагогической антропологии в духе К.Д. Ушинского, но уже на современном уровне наук о человеке (Ананьев, 1964, 2007)<sup>2</sup>. Он

видел в новейших достижениях антропологических наук, в первую очередь психологии, огромный ресурс для воспитания человека и полагал целью воспитания индивидуальность при условии гармоничного сочетания потребностей самого человека и потребностей общества. Такую цель можно достичь в гуманном обществе, где человек человеку друг, где развитие каждого – условие развития всех. Гуманистический пафос ананьевской педагогической антропологии соответствовал общественной атмосфере 1960-х гг. и оживлению в советской философии антропологических идей марксизма.

Можно выделить следующие основные идеи Б.Г. Ананьева в педагогической антропологии<sup>3</sup>. Во-первых, – объектом, предметом, условием и конечной целью воспитания является индивидуальность. Во-вторых, есть структура индивидуального развития, она соответствует структуре человека и является ее временной проекцией. Чем более развит человек, тем значительнее внутреннее опосредование его развития. Последнее подразумевает (а) факторы индивидуальной структуры, возникшей в онтогенезе и в процессе жизненного пути, и (б) факторы сознания и самосознания, *относительно* независимые от структуры индивидуальности. Во внутрен-

теории индивидуального развития человека в целом, т.е. от ранних лет жизни до поздней старости. Многие исследования, как мои собственные, так и моих сотрудников, в 30–50 годы были посвящены интеллектуальному развитию и формированию личности в различные периоды детства (предшкольный, дошкольный, первый и второй школьные возрасты). Последовательность фаз этого развития, его противоречивый ход и сложные зависимости от процессов обучения и воспитания изучались нами разносторонне, что позволило фундаментально обосновать принцип преемственности обучения и поставить вопрос о генетическом принципе в педагогике, специально учитывающем порядок развития, связи и зависимости между смежными и отдаленными периодами обучения» (Отчет акад. АПН СССР Б.Г. Ананьева. Домашний архив Б.Г. Ананьева).

<sup>3</sup> См. также: Логинова, 2016.

<sup>2</sup> Вот как сам Борис Герасимович писал об этом: «...Подготовка этого цикла исследования (по педагогической антропологии. – Н.Л.) велась мной давно и была частью общего замысла – построения

нем мире сознание существует как вольная внутренняя жизнь, где все возможно — в мечтах, воспоминаниях, размышлениях, где формируются субъективная картина жизненного пути, образ мира и самого человека.

В-третьих, в структуре развития есть гомогенные и гетерогенные связи между его элементами. Соответственно, в процессах воспитания реализуются гомогенные и гетерогенные связи между сторонами педагогического процесса и изменениями в тех или иных элементах структуры человека (Ананьев и др., 1968). Благодаря разным типам связей возникают целостные структурные новообразования индивидуальности.

В-четвертых, существуют ближайшие («реактивные», поверхностные) и отдаленные (глубокие, структурные) эффекты воспитания, а также прямые, ожидаемые, и косвенные, порой неожиданные его результаты. Приоритет воспитания Б.Г. Ананьев отдавал отдаленным эффектам, он был убежден, что по ним и надо оценивать педагогическую успешность.

В-пятых, чувствительные моменты определяют своевременность педагогического воздействия на развитие. Это моменты схождения оптимумов природного и социального развития индивида и личности. Есть чувствительные моменты не только в детстве, но и во взрослости.

Наконец, воспитание более эффективно, если опирается на знание объективных законов, в частности объективных последовательностей развития человека, которые открывают ученые, в первую очередь, психологи<sup>4</sup>. Ученые должны не только добывать, но и продвигать новые знания

в школьную среду, где непосредственно происходит процесс воспитания подрастающего поколения.

Ниже публикуется текст выступления Б.Г. Ананьева, в котором дается краткая характеристика современной психологии в ее практическом потенциале. С удовлетворением и даже гордостью освещая прогресс практического применения психологии в сферах сложного рискованного труда и в системе высшего образования, Борис Герасимович был вынужден констатировать полное отсутствие психологической службы в средней школе. Отметим, что статус психологов в школе и по сей день остается недостаточно определенным и неустойчивым.

Б.Г. Ананьев указывает на огромные ресурсы науки для непосредственной работы в школе психолога-профессионала (и только *профессионала*, подчеркивает он). Он утверждает, что педагогика еще не подошла к самому главному — целостной *человеческой природе* — и в основном ограничивается формированием психических функций, более всего мышления. Надо серьезно ставить вопрос об изучении человека, это важно и для теории, и для практики педагогики. Борис Герасимович показывает учителям на примерах, как целое — полная структура человека — опосредует функционирование отдельных своих элементов, и насколько высшие интегральные структуры, в том числе интеллект, зависят от нижележащих уровней психического развития.

Более чем сорокалетней давности выступление Б.Г. Ананьева идейно не устарело. В новейшее время, уже в постсоветской России, педагогическая антропология стала именем вновь возникшего течения, которое возглавили ученые-гуманитарии, главным образом педагоги и психологи с *гуманитарным* мышлением. Хотя новые педагогические антропологи не отрицают природного начала в человеке, естественнонаучная составляющая, свойственная

<sup>4</sup> Б.Г. Ананьев выступил инициатором коллективного пособия для учителей по педагогической антропологии. В 1960 е гг. он создал проект будущей книги и наметил круг предполагаемых авторов из числа выдающихся советских психологов и физиологов развития. К сожалению, проект не был осуществлен (Логинова, 2017).

педагогической антропологии К.Д. Ушинского и Б.Г. Ананьева, фактически выпала из антропопедагогического дискурса. Новые психологи-антропологи пошли иным путем, черпая идеи из философской психологии начала XX в. и учения христианства (Исаев, Слободчиков, 2013). Однако в таком варианте педагогическая антропология уходит от человека как психобиосоциального явления. Целостность человека подменяется целостностью его самосознания, его внутреннего мира. Вопреки заявлениям авторов новой антропологической

волны, их идеи противоречат главному принципу педагогической антропологии — принципу природосообразности.

В современной ситуации идейного и теоретического разоружения учителей, распространения квазинаучных антропологических практик, фактического уклонения популярных ныне психологов-антропологов от пути, намеченного К.Д. Ушинским, позиция Б.Г. Ананьева, ратующего за высокопрофессиональную психологическую службу на основе научного человекознания, весьма актуальна.

### РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ШКОЛА

Б.Г. АНАНЬЕВ

Выступление на Всесоюзном семинаре «Современная педагогика и школа»  
Министерство просвещения РСФСР. Москва. Июнь 1971 г.<sup>5</sup>

Современная психология в отличие от недавнего прошлого резко изменила свой облик. Она, во-первых, стала полностью экспериментальной. Это значит, что не только какой-нибудь один раздел или одна проблема, вроде ощущений, которые более ста лет изучаются экспериментально, но и личность, мотивация и интеллект — любая психологическая проблема изучается преимущественно экспериментально. И какие бы другие методы ни применялись в психологии, они обязательно должны контролироваться экспериментальными методами.

Во-вторых, новая психология стала почти полностью математической дисциплиной. Именно поэтому накопившееся колоссальное количество научных данных, получаемых экспериментальными методами, подвергается математической обработке не только методами современной статистики, но и методами математической логики. В частности, огромное значение в современной психологии имеют различного рода математические описания психологической структуры и моделирование, которые стали возможными с возникновением кибернетики.

И, в-третьих, именно поэтому, поскольку психология приобретает вид и облик строгой науки, оказалось возможным широкое внедрение психологии в жизнь, в разные области жизни. Я еще раз подчеркиваю: чем сложнее и опаснее человеческая деятельность, тем большую роль играет использование прикладной психологии. Вместе с тем очень интересным явлением можно считать и то, что использование прикладных возможностей психологии «спускает ее с неба на землю». Если раньше было признано использование прикладного значения психологии только в целях космических полетов, то сейчас Комитет по труду и зарплате официально включил должность психолога в промышленность. Таким образом, в технике, в про-

<sup>5</sup> Неавторизованная стенограмма. Машинопись на 33 листах // Домашний архив Б.Г. Ананьева. В настоящей публикации текст документа представлен в моей редакции и в сокращенном виде. В квадратных скобках мои вставки, сглаживающие шероховатости стенограмм. — Н.Л.

изводстве, в системе научной организации труда должность психолога считается тоже одной из обязательных.

Колоссальное значение придается проектированию будущих инженеров. <...> Поэтому технические вузы приглашают психологов, квалифицированных специалистов. Я, например, как декан факультета психологии ЛГУ, могу сообщить, что в текущем году группа наших выпускников отправляется в Новосибирский электротехнический институт для работы по специальности.

Я не знаю, есть ли или нет в педагогических вузах что-либо подобное. Думаю, что нет. И не только по причине, что психологическая служба отсутствует в средней школе. Я думаю, что это явление временное, оно бесконечно продолжаться не может. В школе никакого практического использования психология не имеет и в ближайшее время иметь не будет. Совершенно очевидно, что во всякой области деятельности должен быть профессиональный уровень работы. Но поскольку этого нет, мне придется говорить не столько о прикладной экспериментальной психологической службе в школе, сколько о тех возможностях, которые у вас имеются и которые, может быть, подготовят психологическую службу в будущем.

Хорошо известно, что сейчас в образовании возникло много нового. Несомненно, очень интересные перспективы содержит в себе и программированное обучение, которое, как известно, началось с экспериментальной математической психологии. И первым в этой области был американский психолог Скиннер. Дальше оказалось, что программирование обучения должно быть связано с прикладной математикой, математической логикой и т.д. Но совершенно очевидно, что и по происхождению и по центральному звену решающая роль принадлежит психологическому анализу интеллектуальной деятельности, по исследованию хода деятельности и управления умственным развитием через соответствующую организацию учебного процесса. В образование входят новые элементы, которые открывают очень много возможностей. И самое главное, показывают, до какой степени мы плохо знаем человеческую природу, как мы недостаточно оцениваем потенциалы развития ребенка.

Главное внимание обращалось на то, чтобы ускорить развитие и как можно эффективнее формировать высшую психическую функцию (я имею в виду логическое мышление). Но я думаю, дело обстоит значительно сложнее. И мы еще не прикоснулись к самому главному — *человеческой природе*, о чем я постараюсь сегодня сказать.

Я могу утверждать, что можно обучать ребенка с трехлетнего возраста письму и чтению. Я утверждаю, что можно [способствовать усвоению] сложных истин в преддошкольном и во всяком случае дошкольном возрасте. Можно сделать так, чтобы высшая математика и математическая логика и кибернетика в ближайшее время были возможны в средних классах средней школы. Все это в принципе возможно. Так же точно в принципе возможно прямое введение информации в человеческий мозг, т.е. человек учиться не будет, а будет получать прямо через соответствующие электрофизиологические каналы ту или другую информацию так же точно, как принципиально возможно обучение во сне иностранному языку. А почему только иностранному языку? Почему не математике, почему не философии? Всему можно обучить во сне. *Но нужно ли это, полезно ли это?* Вот эта проблема нас должна больше всего интересовать. И тогда мы, очевидно, должны найти какие-то другие масштабы для измерения ценности тех или иных нововведений, новых средств учебного воспитания.

*Таким масштабом должна быть человеческая жизнь.* Ближайшая эффективность воспитания всегда кратковременна. И кроме того, эффекты воспитания могут создать часто иллюзорное представление о том, что произошло нечто очень важное, захватившее глубину человеческой личности. А на самом деле, пройдя по ее поверхности, они могут выработать быструю адаптивную реакцию и, тем не менее, ничего не преобразовать и ничего не создать.

За последние десятилетия резко ускорился процесс общесоматического, телесного, полового созревания. Вместе с тем это общесоматическое и половое созревание сказывается на ускорении нервно-психического созревания. Колоссальное количество информации, которое получает юношество не через школу, а через массовые средства коммуникации (радио, печать, телевидение и др.), способствует этому ускорению. И нельзя закрывать глаза на то, что между тем, что получает ребенок в школе, и тем, что он получает ежедневно в огромном масштабе через массовые коммуникации, могут возникнуть резкие противоречия, и к этим противоречиям надо быть готовыми.

Под моим руководством выполнена одна очень интересная работа, посвященная естественнонаучным представлениям детей, которые получали их десять лет назад в школе, и теми представлениями, которые сейчас получают в школе. Это пятые и восьмые классы. Оказалось, что те учащиеся, которые были исследованы в 1968, 1969 гг., знают приблизительно на 30–40% больше, чем их сверстники 10 лет назад. Но дело не в том, что они больше знают, а в том, что они *иначе* знают. Это знания с гипотезами, даже если хотите, с притязаниями на концепции. Откуда они это знают? Не из учебников. Учебники не проделали такого прогресса. Так вот, колоссальные изменения в получении информации происходят главным образом за счет каналов средств массовых коммуникаций. Если это так, то мы тем самым имеем стимулы огромной мощности. Оказывается, что ускоряется созревание логических структур. И нынешнее поколение в отношении развития логических структур намного выше предшественников, т.е. того поколения, которое было 10, 20 и 30 лет назад.

Дело заключается в том, что это явление двусмысленно по своей природе, ибо логическая функция интеллекта пропорциональна общему развитию памяти, развитию концепций. Получается, что логическое мышление, в колоссальной степени опережая, начинает вместе с тем отставать от общего хода развития. И поэтому когда говорят о нервно-психическом созревании высших функций<sup>6</sup>...

Мы можем утверждать, что современное поколение ускоренно развивается. Но не означает ли это, что оно будет двигаться к более раннему старению? Когда мы ставим вопрос об оценке факта человеческой жизни, надо оценивать этот факт *в масштабе человеческой жизни в целом*. В самом деле, любое воспитание будет приводить к акселерации, а вот длительность этого эффекта, функциональность этого влияния на разные стороны личности определяется вовсе не тем, что происходит в данный момент, а тем, как изменяется вся система развития, как определяется общая структура.

Когда сейчас оценивается успех того или другого нововведения, скажем, программированного обучения, или обучения математической логике, или чего-либо другого, то говорят: «Посмотрите, как развиты ребята». Но для меня это ни в какой степени не является аргументом. Любое исследование человеческой природы должно быть длительным, и определение должно быть не только по прямому, но и по косвенному [эффекту]. Значит надо серьезно ставить вопрос об изучении человека как *целого*. С этой точки зрения современная психология представляет исключительный интерес для педагога потому, что она подходит к человеку [как к целому]. Это, естественно, идея целостности, идея связи, идея взаимозависимости. Надо научиться изучать связи, а не просто отдельные явления.

С каждым годом, а не только с десятилетиями, наша наука обогащается все более глубокими знаниями разных феноменов человеческого развития. Я приведу два примера. Первый пример – это так называемый эффект Ли (фамилия американского психолога, открывшего

<sup>6</sup> Здесь обрыв текста из-за отсутствия одного листа машинописи. – Н.Л.

это явление). Эффект Ли заключается в очень простом факте: если произвести экспериментально задержку восприятия человеком собственной речи, он начинает заикаться. Оказывается, есть пороговая величина для каждого человека, для которой запоздание является критическим. Если, скажем, преподаватель недостаточно хорошо владеет иностранным языком, то эта задержка не влияет. А на русский язык это начинает влиять, и преподаватель-испытуемый начинает заикаться. Оказывается, что студенты делают таких ошибок в 5–6 раз больше, чем школьники в III–IV классе.

Таким образом, это явление носит парадоксальный характер потому, что чем больший речевой опыт, тем большее значение [в регуляции говорения] имеет собственная речь. Но чем объясняется, что у одного есть такая задержка, причем большой величины, а у другого — очень маленькая? Оказывается, важно, кто человек по своему характеру. Для экстравертов эта величина задержки меньше. Но этого еще оказывается недостаточно. Дело заключается в том, что если он слушает через одно ухо, то количество ошибок меньше. Оказывается, что перенос этой задержки на левое ухо вызывает большее ее значение. Вот яркий пример того, что объяснить феномен можно только тогда, когда вы берете целую систему связей и опосредований.

Или второй пример. Одним из удивительных и важнейших явлений духовного развития человека является внутренняя речь. Исследования внутренней речи, которые были начаты в 20–30-е гг. нашего века, показали, что внутренняя речь образуется из внешней. Это обязательно. Однако внешняя речь начинает регулироваться, программироваться внутренней речью. Итак, все вопросы, связанные с внешней речью, не могут быть объяснимы потому, что она еще и внутренняя. И как к ней подобраться? По своей грамматике она свернута и преимущественно, в определенной связи, носит предикативный характер.

Вопрос о том, как происходит взаимодействие этих структур речи, — самый сложный. Внутренняя речь оказалась не моторной речью, а свернутой, редуцированной в артикуляционном отношении. Она состоит главным образом из согласных. Таким образом, для того, чтобы превратить [ee] во внешнюю речь, требуется ее озвучить, и даже включение зрительного аппарата оказывается необычайно связано с состоянием слухового аппарата. Обратите внимание, что происходит с ошибками и пропуском гласных у первоклассников, и тогда поймете в чем дело. Во время войны было обнаружено, что расстройства внутренней речи могут иметь место при относительной сохранности внешней речи. Таким образом, было обнаружено очень много явлений, которые, однако, самой речью не объясняются. Почему? Потому что внутренняя речь — это формирование нравственного строя личности, а не только интеллектуальный механизм. И это нравственный источник личности, нравственная связь.

Итак, для исследования любого феномена, каким бы он ни казался простым, требуется системный структурный подход. И этот системный структурный подход требует комплексного изучения человека, его психологического развития и изучения связей. Можно определить значимость той или другой связи положительного или отрицательного характера. Например, если возьмете ребенка пяти-шести лет, то оказывается, примерно одинаково идет созревание поля зрения и остроты зрения. Чем скорее созревает острота, тем скорее созревает поле зрения. Если берете ребенка семи лет, то вы увидите, что поле зрения сохраняется, а острота зрения понижается. Затем, когда вырабатывается определенная система навыков, это ограничение снимается, и острота зрения начинает повышаться. Но в 11–12 лет наблюдается снова понижение. В чем дело? Дело оказывается в том, что в это время начинает расширяться поле зрения. Между полем зрения и этой функцией возникает уже отрицательная корреляция. Поле зрения расширяется, оно интенсифицируется, обеспечивает больший объем информации, а точность восприятия понижается в силу задержки и ограничения.

Но есть и другие подобные факты. В развитии мозга вначале возникают, развиваются так называемые проекционные пути, которые соединяют мозг с органами чувств и двигательными функциями, позже возникают комиссуральные пути и потом ассоциативные пути. Это строгая зависимость называется градиентами созревания, роста. Градиент – это постоянное соотношение между различными показателями.

Существуют ли такие градиенты в психическом развитии? Да. Но опять-таки надо иметь в виду, что есть существенная смена соотношений. Например, нам хорошо известно, что в раннем детстве требуется накопление представлений памяти. Тогда создается некоторый материал для формирования логического аппарата, который созревает полностью, как показывает психологическое исследование, к 15–16 годам. В раннем детстве есть определенные градиенты созревания, которые заключаются в том, что логические элементы возникают позже на базе чувственных, сенсомоторных элементов. А дальше как происходит? Чем больше развивается логический аппарат и чем больше практика, тем в большей мере развивается, «подтягивается» сенсомоторный аппарат. Здесь имеется определенная зависимость, которая может быть математически сформулирована.

До недавнего времени казалось, что вся проблема заключается в том, как растет и развивается *ребенок*. Казалось бы, молодой человек – это человек с уже созревшей психикой, константной, стабилизированной системой. Мы пять лет изучали большую массу людей в возрасте от 18 до 35 лет. Как вы понимаете, это возраст получения образования. И нас интересовали нижние и верхние пороги образования, особенно нас интересовали студенты. И мы на своих студентах часть этого материала собрали. Оказывается, есть критические пункты в интеллектуальном развитии взрослого, и особенно тяжелая ситуация имеет место в студенческом возрасте. Необычайно хрупкий интеллектуальный механизм.

Есть определенная закономерность в динамике успеваемости. К нам обратились из Новосибирского электротехнического института с вопросом, чем объяснить, что на протяжении многих лет происходит снижение успеваемости на всех факультетах этого института на II курсе? С таким же вопросом к нам обратились из Высшего училища гражданской авиации, из некоторых других военных вузов, где дисциплина великолепная.

Самое простое объяснение, которое мы могли дать, было такое: на I курсе осваивают методу самостоятельной работы, у первокурсников вырабатывается высокий уровень адаптации. (То же самое и в I классе школы. Возьмите первоклассников, они делают гигантский рывок, а во II классе начинают застаиваться). В высшей школе увеличивается объем нагрузок и вводится очень много дисциплин.

Но дело заключается в возрасте, в каком преимущественно учатся на дневном отделении вуза. Поступают в 17–18 лет, учатся в 19 лет на I курсе, а в 20 лет попадают на II курс. Что такое 20 лет? Мы исследовали психомоторику (координация движений и т.п.), нервную динамику (силу и динамичность нервной системы), обмен веществ, логическое мышление, практический интеллект, образное мышление, разные виды памяти – всего около 50 характеристик на каждого испытуемого. Оказывается, что за исключением одного, а именно логической функции, которая здесь достигает своего пика, все остальные показатели по сравнению с 19-летним возрастом начинают падать. А пик для большинства функций, почти для всех, за исключением логического мышления, – в 19 лет.

Таким образом, логическое мышление достигает оптимума, но этот оптимум достигается при наличии почти полного понижения всех остальных функций, причем некоторые из них имеют особо интимные отношения с мышлением. Это касается мнемических функций, памяти. Оказалось, что память 20-летних намного хуже, чем память 23-летних, 24-летних, не говоря уже о 18-летних. К этому надо добавить, что происходит резкое снижение вни-



мания, падает не только объем внимания, но и концентрация. Это критический пункт, где перестает нарастать динамичность возбуждения и еще не начинает становиться по-настоящему динамичность торможения, которая в более поздних возрастах играет решающую роль. Здесь чрезвычайно большие энергетические затраты на интеллектуальную работу, высокий обмен веществ, высокий процент теплообразования при интеллектуальной работе. Таким образом, не только в детстве и отрочестве, но и в зрелости есть свои пики, моменты понижения, моменты стабилизации. Иначе говоря, динамика чрезвычайно острая и механизм хрупкий.

Что значит воспитание? Это прежде всего управление развитием. Очевидно, мы должны знать, как управлять развитием. Самое простое – представить по бихевиористической схеме: есть стимул – есть реакция, есть воздействие – есть действие. Бывает так? Да, бывает. Но для развития это ничего не значит. Это значимо для ситуации, а для развития – только то, что приведет к сдвигу в связях. Только это действие представляет собой настоящее управление развитием. С этой точки зрения нельзя управлять организмом, нельзя производить некоторые изменения в чертах характера, не произведя структурных изменений в личности.

Очень часто изучение развития идет без учета побочных действий, а побочные действия оказывались более существенными и чаще всего отрицательными. Вы хорошо знаете опыт медицины, он не всегда положительный. Достаточно часто были случаи, когда вводились и вводятся различного рода медикаментозные средства, исходя из представления «стимул – реакция», без учета побочных действий, а побочные действия оказывались более существенными и чаще всего отрицательными. Мы имеем дело с целостной системой организации человека, и управление развитием есть управление целым; оно может осуществляться только через управление связями.

Есть два рода связей, генеральных, которые действуют на протяжении всей человеческой жизни и которые имеют значение для управления развитием. Первый род связей – *генетические*. Это связи развития, это зависимости разных фаз развития друг от друга. Есть очень сложное противоречие формообразования интеллекта. Если мы берем 20-летний возраст отдельно, то могли бы сказать: «Это страшная вещь!» Но мы хорошо знаем, что далее в 21, 22 года происходит колоссальный подъем в творческих силах человека, и второй максимум наступает в 25 лет. Для того, чтобы правильно оценить, надо взять следующий год. Если не возьмете следующий год, то можете сделать неправильный вывод: начинается процесс старения. А такой вывод многие исследователи делали и считали, что когда кончается созревание, начинается старение. Если мы берем [возраст] 20 лет, то должны знать, что будет дальше. И тогда такое понижение функций будем рассматривать не как инволюцию, а как перестройку, которая необходима для нового шага, для нового прогресса. А вот в 26 лет оказывается, что все функции падают, причем не только у мужчин, но и у женщин. Дело заключается в том, что происходит преобразование [структуры]. И второй более острый пик наступает в 30 лет.

Для того чтобы оценить какие-то моменты развития, надо их рассматривать в системе развития и особенно надо иметь в виду, что могут сказаться не непосредственные предшествующие влияния, а опосредованные. Как получается? Чем старше человек, тем большее значение приобретает то, что человек приобрел в детстве. Что знает воспитание об этих длительных и сложных опосредованных воздействиях? Очень мало, если не сказать – ничего.

Второй род связей – это связи *структурные*, между различными функциями, различными процессами, свойствами человека как организма и как личности. Я вам сейчас приведу несколько новых примеров, которые должны поразить ваше воображение. Дело в том, что связь между памятью и мышлением легко объяснима. Это связь в пределах одного рода деятельности. И память, и мышление – это переработка информации. Мы должны были бы ожидать, по-

сколько это явление одного порядка, одного рода, одни те же отношения между ними. Но это не так. Мы можем найти возможности чрезвычайного развития логического мышления, при том, что память остается принципиально той же, на прежнем уровне. Но тогда мы увидим, как это логическое мышление начинает тошнить, худеть и дичать, если только его не обогащает мнемическая база. Значит, логическое преобразование возможно, но для того, чтобы это преобразование имело жизненный характер и могло служить развитию личности, оно должно опираться на возрастающую мнемическую базу.

Как обстоит дело с культурой памяти, гигиеной памяти? Как память развивается в качестве источника мышления? До последнего времени некоторые исследователи отрывают память от мышления. Вместе с тем культура памяти рассматривается сама по себе, безотносительно к тому, какие каналы ее питают. И это тоже мешает ее развитию.

*Интеллект должен функционировать как целое.* Его средний слой — это преобразования памяти в ее различных вариантах, а нижний — сенсорно-перцептивное восприятие, представление образа. Поэтому для того, чтобы интеллект развивался, нельзя ограничиваться формированием только логического мышления. Между тем десятки наших учителей формировали логическое мышление искусственно. Но без приема информации невозможна никакая переработка информации, причем должна быть высокая культура восприятия — и не только зрительная, но и слуховая, и осязательная.

Изучая из года в год наших студентов, мы обнаружили, что первейшее значение для развития имеет интеллект. Но второй фактор — это активность человека. Если берете человека перед экзаменом и после экзамена, то вы видите, что один выкладывается до экзамена, и идет на экзамен с истощенной нервной системой. Другой человек, напротив, разворачивает эту энергию перед самым экзаменом, и часть энергии продолжает расходовать после экзамена. Это легко видеть по всем кривым, скажем, температура кожи — показатель энергетический. Тут существующее объяснение — в свете термодинамики. Но абсолютно необъяснимо, каким образом при умственной работе, которая еще даже не началась, происходит то же самое, что и при тяжелом физическом труде.

У каждого умственного усилия есть свой метаболический коэффициент. При умственной нагрузке наблюдаются иногда изменения сахара в крови или [повышенное] артериальное давление, гипертония. Если человек не адаптировался, значит можно опасаться за его жизнедеятельность. Мы устанавливаем, что между деятельностью мозга и энергетической деятельностью организма существует строгое соответствие. Отсюда видно: воспитание неотделимо от гигиены. Охрана здоровья — это часть процесса воспитания. Но это еще не все: есть еще совокупность многих факторов развития. Итак, генетические связи объединяют разные фазы развития в один процесс, а структурные связи объединяют различные элементы в узлы. Управление развитием есть управление связями.

Теперь вам понятно, что такое школа. То, что было сказано Я. Коменским (лучше не скажешь), это «мастерская человека». Вот назначение школы. Ее продукт — каждый человек как целое, который должен жить плодотворно, долго, который должен служить обществу во всех отношениях и который должен получать счастье во всем. Вот почему наука о человеке — главная. Вот почему великий русский педагог К.Д. Ушинский создал главное свое произведение, где человек — предмет воспитания. Это не только педагогический труд. Это изложение существовавшей в то время психологии и физиологии для учителей. Труд Ушинского выдержал 13 изданий в дореволюционное время. Это был университет для всех русских учителей того времени, и не только русских учителей, но и всей русской интеллигенции.

Недавно в Ленинграде проходило выездное заседание отделения психологии — возрастной психологии АПН СССР, которое обсуждало мое предложение. Я это предложение пять

лет назад внес, и только теперь оно будет реализовываться. Я внес предложение создать труд о человеке в духе К.Д. Ушинского для того, чтобы учитель представлял необычайную сложность и необычайное благородство своего труда. Школа формирует человека. И для будущего человечества решающее значение имеет *потенциал человеческого развития*.

Мы овладели ядерной энергией, мы овладеваем планетами, у нас существуют станции в космосе. Это показывает потенциал человеческого развития. И это, вероятно, будет составлять великую страницу завтрашнего дня. (Аплодисменты).

\*

АНАНЬЕВ: Задан вопрос: как я оцениваю В.А. Сухомлинского?

В высшей степени положительно. Я считаю, что такого рода творческий труд представляет колоссальное значение для развития воспитания и для развития науки. Но, как вы могли только что судить из изложенного мною, это все-таки не наука. И говорить, что это есть применение теоретической и прикладной психологии, к сожалению, нельзя. Но для педагогической [практики] и теоретической педагогики вклад В.А. Сухомлинского огромен.

С МЕСТА: Из доклада Бориса Герасимовича вытекает совершенно закономерный вывод, что, может быть, гораздо больше, чем на производстве, психолог должен быть в школе, если не в каждой школе, так пусть в кусте школ. Этот вопрос ставится, решается?

АНАНЬЕВ: Этот вопрос ставится много лет, но не решается.

Я бы не хотел здесь заниматься рассмотрением этой проблемы. Но факт остается фактом, что существует психолог в клинике, существует психолог на производстве, но в школе психолога нет, несмотря на то, что Министерство просвещения и Академия педагогических наук сделали многое для развития психологии как науки.

Я забыл сказать еще об одном. Нас волнует проблема общей одаренности, а есть еще специальная одаренность. Общая одаренность <... > представляет собой очень сложное сочетание интеллектуальных качеств, эмоциональных качеств человека и их структурную сложность. Ее диагностика чрезвычайно важна. <...> Есть один предмет в школе, который для проявления общей одаренности имеет колоссальное значение. Это литература. <...> Литература важна, чтобы развивать личность, общую одаренность, ибо литературная деятельность представляет собой высший класс речевой деятельности. Вместе с тем, никакое литературное произведение ... не может быть безобразным. Оно должно быть образным. Таким образом, формирование литературного дарования в широком смысле, как модели общей одаренности – это одновременно формирование образного мышления, которое обязательно требует эмоционального, аффективного и другого психо-вегетативного компонента.

Я хотел бы обратить ваше внимание на необходимость развивать литературные кружки и способствовать литературной деятельности учащихся всемерно, независимо от того, какой учебный интерес проявляют дети. Мы проделали следующий эксперимент. При университете есть математический школьный интернат, в который отбираются одаренные по математике, физике школьники. Оказалось, что у наиболее одаренных этот литературный компонент оказался чрезвычайно высоким. Потом человек может интересоваться совсем другой областью, но это остается как образная и могучая интеллектуальная сила человека.

С МЕСТА: Какие важнейшие работы по психологии детей школьного возраста можете рекомендовать?

**АНАНЬЕВ:** Я не хотел бы рекомендовать вам работы по школьному возрасту.

По школьному возрасту можете получить консультацию у любого преподавателя педагогического института. Но я вам советую почитать о человеке. Я рекомендую свою книгу «Человек как предмет познания». Там есть третья глава «Онтогенез и жизненный путь человека», где развитие рассматривается в масштабе человеческой жизни. Есть еще четыре выпуска под названием «Возрастная психология взрослых». Там половина материала посвящена студенческому возрасту. Кроме того, я посоветовал хотя бы прочитать одну книгу по геронтологии, по долголетию и старости. Об этом надо думать не только тем, кто седовлас, но и тем, кто работает с малышами. Кстати, Я. Коменский на протяжении 300 лет был единственным педагогом, который считал, что педагогика – это наука о долголетию. Он правильно понимал. Есть очень интересная книга – перевод с французского, она называется «Основы геронтологии», издание «Медгиза». Вы прочитаете удивительные вещи, как старение располагается на разных уровнях. Некоторые функции стареют с 14 лет, а некоторые – еще раньше. Надо иметь в виду, что параллельно с созреванием что-то стареет.

Я призываю вас не быть строго профессиональными в отборе психологической литературы. Она может оказаться неожиданно более важной для вас, для работы, чем какая-нибудь книга по педагогической психологии.

1. *Ананьев Б.Г.* Педагогические приложения современной психологии // Сов. педагогика. 1964. № 8. С. 55–64.
2. *Ананьев Б.Г., Дворяшина М.Д., Кудрявцева Н.А.* Индивидуальное психическое развитие и константность восприятия. М.: Педагогика, 1968.
3. *Ананьев Б.Г.* Избр. психол. тр.: В 2 т. Т. II. М.: Педагогика, 1980.
4. *Ананьев Б.Г.* Избр. тр. по психологии: В 2 т. Т. II: Развитие и воспитание личности. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007.
5. *Исаев Е.И., Слободчиков В.И.* Психология образования человека. М.: Изд-во Свято-Тихоновского гум. ун-та, 2013.
6. *Логинова Н.А.* Антропологическая психология Бориса Ананьева. М.: ИП РАН, 2016.
7. *Логинова Н.А.* Неосуществленный проект // Человек и мир. 2017. Т. I. № 2. С. 3–13 <http://chelovekimir.ru/engine/documents/document216.pdf>

#### References in Russian:

1. *Ananiev B.G.* Pedagogicheskie prilozhenia sovremennoy psikhologii // Sov. pedagogika. 1964. N 5. P. 55–64.
2. *Ananiev B.G., Dvoriashina M.D., Kudryavtseva N.A.* Individualnoe psikhicheskoe razvitie I constantnost vospriyatiya. M.: Pedagogika, 1968.
3. *Ananiev B.G.* Izbr. psikhol. tr.: V 2 t. T. II. M.: Pedagogika, 1980.
4. *Ananiev B.G.* Izbr. tr. po psikhologii. V 2 t. T. II.: Razvitie i vospitanie lichnosty. SPb.: SPbGU, 2007.
5. *Isaev E.I., Slobodchikov V.I.* Psikhologiya obrazovaniya cheloveka. M.: Izd-vo Svyato-Tikhonovskogo gum. un-ta, 2013.
6. *Loginova N.A.* Anthropologicheskaya psikhologiya Borisa Ananieva. M.: IP RAN, 2016.
7. *Loginova N.A.* Neosuschestvlenny proekt // Chelovek i mir. 2017. T. I. N 2. S. 3–13 (<http://chelovekimir.ru/engine/documents/document216.pdf>).

Поступила в редакцию 14. II 2018 г.