

## РАЗВИТИЕ ЦЕЛОСТНОЙ ПРИРОДЫ ЧЕЛОВЕКА ПОСРЕДСТВОМ КАТЕГОРИАЛЬНО-ДИАЛЕКТИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ<sup>1</sup>

Л. И. Крупина, Е. И. Баронская (Кемерово, Россия)

*Введение.* Цель статьи – раскрытие роли категориальной методологии в развитии целостной природы человека, начиная с младенчества. Актуальность выбранной темы заключена в реализации связей современного образования с теорией познания и системой диалектических категорий, одновременно выполняющих функцию объекта, на который направлена деятельность испытуемого, и средства, организующего эту деятельность. Суть проблемы исследования – овладение процессом развития целостной природы человека, единством аффекта и интеллекта посредством универсальных форм и категорий как результата 1000-летнего опыта становления человечества и исторического пути культуры.

*Методология и методика исследования.* Исторический экскурс в литературно-философское наследие, начиная от Древнего Востока, пифагорейской, платоновской и аристотелевской школ, и анализ современных научных исследований позволили определить объект исследования – универсальные формы мысли; предмет исследования – система категорий как средство развития целостной природы человека. Методологическим основанием исследования является категориально-диалектический подход.

Изучение динамики овладения аффектом, опосредованными интеллектуальными процессами и множественностью связей осуществлялось в ходе осмысления литературного, научного и педагогического содержания субъектами образовательного процесса в возрасте от 4 до 55 лет. Смысловое строение сознания изучалось при помощи «Методики предельных смыслов» Д. А. Леонтьева, процесс овладения опосредованными интеллектуальными функциями и операциями – посредством методики предельных переходов Л. И. Крупинной.

*Результаты исследования.* Использование категориальной методологии при осмыслении изучаемого содержания обеспечило овладение учащимися 11 класса в процессе изучения темы «Электромагнетизм» полнотой связей всеобщих понятий научной электромагнитной картины мира посредством развития аффекта, управляющего опосредованными интеллектуальными операциями; переход от одного аффекта к другому у детей от 4 до 13 лет в процессе осмысления содержания древнегреческих мифов, первоначально-

---

<sup>1</sup> Посвящается памяти Л. С. Выготского.

© Крупина Л. И., Баронская Е. И., 2020

**Крупина Лидия Ивановна** – педагог-психолог, ООО «Консалтинговый центр “25 кадр”».

E-mail: yatsuta@yandex.ru

**Баронская Елена Исааковна** – педагог-психолог, ГОУ «Кузбасский РЦППМС “Здоровье и развитие личности”».

E-mail: yatsuta@yandex.ru

**Lidia I. Krupina** – teacher-psychologist, LLC «Consulting center “25 frames”».

**Elena I. Baronskaya** – teacher-psychologist, Kuzbass RTSPPMs Health and Personal Development.

ной встречи с категориями и самостоятельного выявления новой системы категорий; понимание условий перехода от классического к категориальному подходу в образовании научных понятий у студентов и преподавателей.

*Заключение.* Теоретическое и практическое значение исследования состоит в выявлении критериев развития мыслительного процесса субъектов образования, реализации механизмов развития опосредованных психических функций, синтезе линий онтогенеза как основания развития личности ребенка. Новизна исследования – в реализации категорий как мыслительных форм в развитии целостной природы человека. Система категорий как средство развития понятийного мышления также способствует овладению собственным поведением. Дальнейшая реализация категориального подхода ориентирует на создание новых методик и программ развития целостной природы человека в различных сферах профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* категории, мышление, понятие, культурно-исторический подход, единство интеллекта и аффекта, система категорий, категориальная методология, системность, осознанность, целостная природа человека.

*Для цитирования:* **Крупина Л. И., Баронская Е. И.** Развитие целостной природы человека посредством категориально-диалектической методологии // Философия образования. – 2020. – Т. 20, № 3. – С. 21–46.

## DEVELOPMENT OF THE INTEGRAL HUMAN NATURE THROUGH CATEGORICAL-DIALECTICAL METHODOLOGY

L. I. Krupina, E. I. Baronskaya (Kemerovo, Russia)

*Introduction.* The purpose of the paper is to reveal the role of categorical methodology in the development of the integral human nature, starting from infancy. The relevance of the chosen topic lies in the implementation of the links of modern education with the theory of knowledge and the system of dialectical categories that simultaneously perform the function of the object to which the activity of the subject is directed, and the means that organizes this activity. The essence of the research problem is mastering the process of development of the integral human nature, the unity of affect and intelligence through universal forms - categories as a result of 1000 years of experience in the development of humanity and the historical path of culture.

*Methodology and methods of the research.* A historical excursion into the literary and philosophical heritage, starting from the Ancient East, the Pythagorean, Platonic and Aristotelian schools and the analysis of modern scientific research has allowed us to determine the object of research: universal forms of thought. Subject of research: the system of categories as a means of developing the integral human nature. Methodological basis of the research: categorical-dialectical approach.

The study of the dynamics of mastering affect, mediated intellectual processes and multiple connections was carried out in the process of understanding the literary, scientific and pedagogical content of subjects of the educational process at the age of 4 to 55 years. The semantic structure of consciousness was studied using the «method of limiting meanings» by D. A. Leontiev, the process of mastering mediated intellectual functions and operations through the method of «Limiting transitions» by L. I. Krupina.

*The results of the research.* The use of categorical methodology in understanding the studied content provided mastering by students of the 11th grade in the

course of studying the topic «Electromagnetism» the completeness of the connections of universal concepts of the scientific electromagnetic picture of the world through the development of affect, which controls mediated intellectual operations; transition from one affect to another in children from 4 to 13 years old in the process of understanding the content of ancient Greek myths, initial encounter with categories and self-identification of a new system of categories; understanding the conditions for the transition from the classical to the categorical approach in the formation of scientific concepts for students and teachers.

*Conclusion.* The theoretical and practical significance of the research is to identify criteria for the development of the mental process of educational subjects, the implementation of mechanisms for the development of mediated mental functions, the synthesis of ontogeny lines as the basis for the development of a child's personality. The novelty of the research is the implementation of categories as thought forms in the development of the integral human nature. The category system as a means of developing conceptual thinking also contributes to mastering one's own behavior. Further implementation of the categorical approach focuses on the creation of new methods and programs for the development of the integral human nature in various areas of professional activity.

*Keywords:* categories, thinking, concept, cultural and historical approach, unity of intellect and affect, category system, categorical methodology, system, awareness, integral human nature.

*For citation:* Krupina L. I., Baronskaya E. I. Development of the integral human nature through categorical-dialectical methodology. *Philosophy of Education*, 2020, vol. 20, no. 3, pp. 21–46.

**Введение.** Генерация знаний о природе, человеке и обществе является фундаментальной задачей современной науки, как считает президент РАН А. М. Сергеев<sup>2</sup>. Впервые проблема исследования единой природы человека была заявлена Л. С. Выготским [1; 2]. Совместно с коллегами Л. С. Сахаровым, Ж. И. Шиф им были начаты исследования по развитию системы научных понятий. В процессе проводимого исследования было установлено, что источник развития системы научных понятий находится не в опыте индивидуального субъекта, а, напротив: в общечеловеческом опыте, создаваемом тысячелетней историей развития культуры. Для исследования были необходимы средства, соотнесенные с теорией познания, диалектической системой категорий. Внезапно прерванные исследования не позволили эмпирически проверить эту гипотезу, но определили основания будущих исследований.

Одним из таких оснований является мысль Л. С. Выготского [2; 3] о том, что источник, обеспечивающий развитие единства аффекта и интеллекта, не находится в опыте самого индивидуального субъекта и необходимо развитие научных понятий в «определенной системе» [4, с. 32],

---

<sup>2</sup> Сергеев А. М. Науке нужны четкие правила игры [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.mk.ru/science/2019/12/26/prezident-ran-sergeev-nauke-nuzhny-chetkie-pravila-igrы.html> (дата обращения: 15.03.2020).

главными признаками которой являются системность и осознанность, и само мышление перестает быть «внеисторическим» [5, с. 127]. В исследовании необходимо включение связи психологической теории с теорией познания, то есть опоры на общечеловеческий опыт, приобретенный в ходе развития истории культуры [4]. Цель работы заключается в раскрытии роли категориально-диалектической методологии, в создании условий для развития целостной природы человека, единства динамической системы аффективных и интеллектуальных процессов, началом становления которых является младенческий (довербальный) период. Актуальность состоит в «овнешествлении» связей современного образования с теорией познания и системой диалектических категорий.

Современное классическое образование ориентировано на готовые интеллектуальные определения с опорой на данные природой человеку психические функции – память и мышление. Оно выявляет существенные признаки самих определений без опоры на развитие аффекта, на мышление о мышлении и отсутствие критериев развития мыслительного процесса субъектов образования. Это является основанием проблемной ситуации в современном образовании. Суть проблемы – овладение субъектом образования собственным поведением, значениями, смыслами, понятиями, категориями как результатом развития 1000-летнего опыта человечества и исторического пути культуры; иначе: выявление внутренних отношений между предельно обобщенной мыслью и значением слова, обобщением как актом мышления.

Последующие исследования обозначенной проблемы направлены на изучение отдельных ее аспектов, а именно: на выявление условий, средств и методов развития теоретического мышления. Так, в исследованиях П. Я. Гальперина [6; 7] внимание сосредоточено на формировании умственных действий и понятий, психологии мышления и учении о поэтапном формировании умственных действий. В работах А. Н. Леонтьева общей предпосылкой организуемой деятельности ребенка по овладению научными понятиями является изменение его отношения к действительности<sup>3</sup>. Н. Ф. Талызина определяла условия освоения начальных геометрических понятий [8]. Исследования Д. Б. Эльконина направлены на изучение особенностей мышления младшего школьника и средств его развития (см.: [5]). В трудах Дж. Бруннера рассматриваются отношения между способом и содержанием теоретического мышления, всестороннее развитие процесса обучения [9].

Суть исследования В. В. Давыдова заключается в определении в качестве ключевых моментов предметного действия, устанавливающего

---

<sup>3</sup> Леонтьев А. Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.detskiysad.ru/ped/hrestomatia27.html> (дата обращения: 25.03.2020).

внутреннее отношение объектов, и модели, фиксирующей это отношение [10, с. 376]. Оно базируется на выявлении отношения, ответственного за внутренние связи. Начало исследования в математике основано на введении понятий величины и меры, которые базируются на наблюдаемых свойствах других понятий из области естествознания.

Прямая связь с этими понятиями вне раскрытия их научного смысла в будущем создавала препятствия для их осознания. Для устранения этого препятствия требовалось введение средств и операций системы категориального мышления, характеризующегося признаками системности и осознанности, где диалектический акт осознания при схватывании множественности объектов должен отличить категорию от понятия и операции и наоборот. Именно эти основания являются матрицей исследования целостной природы человека – единства интеллекта и аффекта, что исключит в будущем трудности в развитии системы научных понятий в образовательном процессе, а также позволит управлять аффектом. Аффект, развитый на основе категориальной методологии, предопределяет развитие системы научных понятий, что и раскрывает сущность единства аффекта и интеллекта.

В современных научных исследованиях по философии образования в контексте изучения единой природы человека обращено внимание на основные принципы диалектики, на единство методологического и философского уровней, системный подход, понятийно-категориальный аппарат. Авторы объединяет понимание, что осмысление оснований методологического уровня науки, научной картины мира и мировоззрения составляет важный аспект фундаментализации современного образования<sup>4</sup> [11–15]. Рядом авторов отмечается особая роль категориального мышления в формировании научной картины мира<sup>5</sup> [16–19].

Так, С. В. Гончаров отмечает, что культура категориального мышления заключается в сознательном владении философской диалектикой, методом развития понятий, который состоит в соотношении категорий всеобщего, особенного и единичного и включает основное диалектико-образующее отношение – отношение целого к самому себе. Автор отмечает, что в современном мышлении возникает идея радикально нового предмета и субъекта теоретического познания. Это «идея предмета как „causa sui”», «идея движения как самодействия, самодеятельности»<sup>6</sup>.

Ряд работ посвящен развитию категориального мышления в образовательном процессе через математическое, экономическое, филоло-

---

<sup>4</sup> Зинченко В. П. Живое знание. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Ч. 1. – Самара, 1998. – 216 с.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Там же – С. 191.

гическое, естественно-научное содержание [17–21]. Так, в исследовании Г. А. Ярахмедова утверждается, что опора на методологические принципы комплексного подхода к обучению математике в профессиональном образовании дает возможность выявить и понимать сущностные (категориальные) связи между абстрактными математическими структурами и структурами естественных и гуманитарных наук [20]. Такой подход, по мнению автора, способствует развитию интегрального мышления и философскому осмыслению процессов и явлений окружающего мира. Вместе с тем в этой работе конкретизирована диалектическая триада «всеобщность-тождество, особенное-различное, конкретное-противоположное». Проявление конкретного осмысливается в форме противоположностей и лишь незначительно упомянуто всеобщее и особенное. Соответственно, говорить о реализации системы категорий и создании условий для самостоятельного исследования научной картины мира в полном объеме затруднительно. Для развития категориального мышления необходимо включение осмысления процесса и процедуры достижения результата самим обучаемым.

В ряде работ рассматривается уровень развития категориального мышления [21–24]. Так, исследование В. Б. Александрова посвящено проблеме формирования у студентов способности мыслить в категориях изучаемой науки. Особое внимание уделяется умению диагностировать проблему в рамках отдельной науки и формированию категориальной системы этой науки. Для формирования такой способности, по мнению автора, необходима релятивизация мышления студентов. Вместе с тем В. Б. Александровой не раскрываются основания и механизмы формирования мышления в понятиях [21].

Исследование Т. В. Разиной [23] посвящено изучению динамики развития категориального мышления у студентов психологических факультетов. Автором установлены факты отсутствия категориального мышления у студентов как первого, так и пятого курсов; выявлено доминирование донаучных представлений и присутствие категориальной интуиции, которая выражается в неосознанном, неотрефлексированном возведении ряда понятий в особый ранг на основе как теоретических знаний, так и личностных смыслов. Автор говорит о необходимости развивать категориальное мышление начиная с первого курса, но для этого важно, чтобы преподаватели сами в полной мере владели им. На наш взгляд, это особенно важно для будущих психологов, которые в своей профессиональной деятельности смогут создавать условия для развития понятийного мышления как опоры личностного становления при работе с разными категориями людей.

Для понимания целостной природы человека важно осмыслить предпосылки формирования категориального мышления на ранних эта-

пах развития человека. Этой теме посвящено исследование М. В. Сярдиной [24]. Изучая количественные и качественные особенности сформированности категориального мышления у детей шестилетнего возраста, автор выявила наличие взаимосвязи звучащего слова, предмета и значения слова. Это позволило сделать вывод о том, что дошкольники «имеют особенности сформированности категориального мышления» [24, с. 112].

Однако, по мнению Л. С. Выготского, ребенок мыслит в качестве значения слова то же, что и взрослый: но осмысливает то же самое содержание иначе, иным способом, с помощью иных интеллектуальных операций [25, с. 163], то есть необходим переход от простых операций к опосредованным, что в этом возрасте невозможно. В основе категориального мышления лежит система категорий, которая уходит корнями в раннее детство, но до определенного возраста созревания интеллектуальных функций, образующих психическую основу процесса образования понятий, категории не осознаются ребенком. Упреждением процесса образования понятий в раннем детстве и дошкольном возрасте является работа по развитию аффекта, поскольку сознание, по Выготскому, «есть динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов» [25, с. 22].

Аффекты являются внутренними организаторами психических функций психологической системы человека. При этом сами аффекты находятся в постоянном развитии, если имеют воздействие извне специальными знаками – категориями на основе принципа сигнификации. Таким образом, расширяя свои связи, они получают собственное развитие, приводя к процессу гармонизации, переходу от одной стадии к другой и организуя управление другими психическими функциями, которые впоследствии из натуральных переходят в опосредованные. Таким образом, основанием развития психологической системы выступает аффект. Именно единство аффекта и интеллекта является матрицей нашего исследования целостной природы человека. Аффект, развитый на основе категориальной методологии, позволит не только управлять им, но и исключить в будущем трудности в развитии системы научных понятий, о которых было написано ранее.

Основная мысль о единстве аффекта и интеллекта нашла отражение в исследованиях Г. Г. Кравцова [14], А. О. Куракиной [26], Ю. А. Мичурина, А. Д. Васильевой [27]. Так, в исследовании Г. Г. Кравцова говорится о необходимости новой модели построения педагогической практики на основе неклассической психологии, возможность которой была обоснована Л. С. Выготским. Суть предлагаемой автором модели состоит в том, что она направлена на обретение ребенком внутренней свободы и индивидуальности. В исследовании доказывалась необходимость расширения поля социальных связей с включением семьи, роль межвозрастного про-

странства развития и организации содержательного общения ребенка со взрослыми. Все это обеспечивает беспрепятственное усвоение содержания и свободу самореализации ребенка [14]. Вместе с тем в исследовании не отражена связь с общечеловеческим опытом, зафиксированная в культуре. Именно так достигается самотрансценденция, составляющая суть личностного развития [28]. Сплав линий онтогенеза и культурологической линии филогенеза есть путь к целостной природе человека.

Долгое время в научных трудах интеллектуальное и эмоциональное развитие изучались независимо друг от друга. В последнее десятилетие наметилась тенденция к исследованию взаимосвязи между интеллектуальной и эмоциональной сферами. Это, в частности, нашло отражение в понятии эмоционального интеллекта и условий его развития [29–31].

По определению Дж. Мейера и П. Саловея, эмоциональный интеллект – это группа ментальных способностей, которые дают возможность осознать и понять собственные эмоции и эмоции окружающих; способность управления эмоциями, которая содействует эмоциональному и интеллектуальному росту. Существуют биологические (уровень эмоционального интеллекта родителей; правополушарный тип мышления; свойства темперамента) и социальные предпосылки (синтония – эмоциональная реакция окружения на действия ребенка; степень развития самосознания; семейный уход; уровень образования родителей; андрогинность (самоконтроль и выдержка у девочек, эмпатия и нежные чувства у мальчиков; внешний локус контроля; религиозность) [30]. Различные модели развития эмоционального интеллекта направлены на активизацию и обогащение эмоционально-чувственного опыта, приобретение практических навыков управления своими эмоциями и чувствами [26; 27]. Так, в предложенной А. О. Куракиной программе развития эмоционального интеллекта поставлены задачи расширения и обогащения представлений детей об эмоциях и чувствах, их полярности и способах вербализации; формирования у детей умения осознавать, понимать и адекватно выражать свои эмоциональные переживания; развития способности понимать эмоциональные состояния, переживания, личностные особенности другого человека; повышения уровня рефлексии и эмоциональной децентрации; обучения техникам и способам управления собственными эмоциями [26].

При анализе методик развития обращает на себя внимание то, что ни одна из них не исследует способы и средства развития эмоции и смысловое поле воздействия эмоции на психические функции. Начало жизни организовано на основе готовых связей, данных природой, а также удовольствия/неудовольствия (комфорт/дискомфорт) как реакции на внешние и внутренние стимулы. Для последующего развития аффекта требуется расширение связей посредством внешнего знака, воздействия, реакции [32].



Всякая эмоция есть позыв к действию или отказ от действия. Эмоции являются внутренним регулятором наших реакций, за которым остается роль внутреннего организатора нашего поведения [1, с. 162]. Но сама организация зависит от числа связей в головном мозге, которая контролируется принципом сигнификации, то есть действием знака/категории, что и способствует развитию аффекта, перехода от одного аффекта к другому и в дальнейшем к опосредованию интеллектуальной функции, что и выступает психической основой процесса образования понятий.

Историческое развитие аффектов или эмоций заключается главным образом в том, что «изменяются первоначальные связи, в которых они даны, и возникают новые порядок и связи» [33, с. 350]. Таким образом, анализ научных исследований, проведенных за последнее время в области единства интеллекта и аффекта, позволяет сделать выводы о том, что они направлены на изучение определенных характеристик, условий, проявление готовых натуральных эмоций, данных нам природой. Нами не выявлены исследования, ориентированные на изучение средств, способов существенных признаков самих эмоций, их развитие и переходы с одного уровня на другой, а также управление другими собственными психическими функциями.

**Методология и методика исследования.** Методологической сущностью исследования является система категорий, которая уходит корнями в историю развития культуры, а сами категории вырабатываются не на индивидуальном субъективном уровне, а только благодаря усвоению человеческого опыта и исторического пути развития культуры. Понимая категории как универсальные формы, которые могут быть понятиями вещей в опыте индивида ...только такого, который в ходе своего образования усвоил исторический опыт человечества. Формами организации такого опыта и являются категории [34, с. 137]. Так, категории организуют действие, образуют процесс развития аффектов, их переходы с уровня на уровень, систему научных понятий, высших психических функций и выступают критерием результатов мыслительного процесса, в котором «человек отдает самому себе отчет в способе и характере своих познавательных действий, держит процесс отражения под контролем категорий» [34, с. 207]. Начиная с младенческого возраста ребенок располагает категориями как словами, но не осознает актом мысли в силу незрелости интеллектуальных функций, образующих психическую основу будущего процесса образования понятий. Требуется работа по развитию аффекта, осознанию понятий категорий, как и по развитию значений слова, то есть необходим переход от простых операций к опосредованным.

Первоначальная встреча с собственным аффектом создается самим ребенком в процессе развития орудийного наглядно-действенного мышления. К шести месяцам ребенок учится использовать орудие (игруш-

ку), осуществлять инструментальные действия, расширяя пространство и достигая желаемого и испытывая при этом в зависимости от результата эмоции удовольствия или неудовольствия. По сути, ребенок в своей практической деятельности располагает категориями «количество» как однородность (сколько игрушек), «качество» (с опорой на сенсорные ощущения, вкусовую, цветовую гамму и другие переживания), но не осознавая их актом сознания (рефлексией). Это упреждает в будущем единство аффекта и интеллекта и их развитие в последующем посредством единой системы категорий. Категория позволяет организовать условия, встречу с единой динамической системой, раскрыть сущностную природу аффекта, будущего понятия, их смысл, значение, содержание, то есть обнаружить связь внешней и внутренней сторон сознания. Эта встреча происходит еще до развития сознания и до момента овладения собственными аффектами.

Онтогенез ребенка повторяет филогенез в ускоренном временном интервале. В филогенезе две линии развития (биологическая и культурно-историческая) идут независимо друг от друга. Биологическая – постоянная, а культурная – переменная – находятся в постоянном развитии. Онтогенез же в скрытом виде повторяет филогенез в ускоренном временном интервале, при этом обе линии филогенеза переплетены и образуют реально единый процесс [33, с. 249]. Биологическая линия выступает материальной основой для развития культурной формы и будущего овладения собственным поведением. Достижение синтеза развития этих линий и есть сущностная основа личности. «Для этого требуется выход... за методологические пределы традиционной детской психологии» [33, с. 261].

Таким образом, объектом нашего исследования являются универсальные формы мысли как основания категориальной методологии методики предельных переходов и категориального мышления [35; 36]. Предмет исследования – система категорий, которая организует образование заданных психических функций и понятийного мышления, что выступает средствами развития целостной природы человека. Основанием предмета стал результат аналитико-синтетического сравнения содержания и подходов, существующих в классической системе образования, опирающейся на биологические функции, данные природой человеку, и заданные психические функции в образовании как содержание через развитие системы понятий своих предметов. Поэтому возникает необходимость создавать условия для осуществления перехода от методов определения понятий, предполагающих знание слов, употребляемых в определяющей части, к методу предельных переходов в процессе образования понятий.

Если природа в своем развитии от заданности к данности, не будучи способной себя «оречествить», «овнешествить», сделала разрыв, являя мирозданию человека [36], наделенного средством к общению с другими,

постигающего смыслы любых природ (естественной, физической, психической, физиологической, музыкальной, математической и т. д.), то человеку, развивающемуся от данности к заданности и являющемуся «принципиальной новизной в природе» [37], предстоит решить задачу обратного характера, то есть, по Выготскому, «овнутривить» процессы познания, иначе отразить генезис спирали развития. Отсюда «инструментом» осознания бытия, мира и преобразования себя оказывается сам человек [38, с. 4].

Объем полярных задач – прямой («овнешествления») и обратной («овнутривания») – потребовал включения в действительность категориальной методологии, которая уже была заложена в истории культуры и только требовала своего участия для решения поставленных задач, включая и проблемы современного образования, не способного на ответное действие из-за классических методик и опоры на натуральные функции человека, данные ему природой.

Сегодняшние требования образования должны быть обращены к содержанию через развитие системы понятий своих предметов, что возможно на базе категориальной методологии, осуществляющей предельные переходы, то есть отношения в чистом виде, исключая безотносительные определения, от которых отказалась еще античная философия (Аристотель, Платон и Прокл). О средствах развития единой природы человека размышляли мыслители Древнего Востока. Упоминание о методах развития аффекта как базиса будущего развития мыслящего человека, профессионала, управляющего собой, мы впервые встречаем в Древней Ассирии [39, с. 123–124]. В процессе общения ребенка с повествователем делался акцент не на содержании, которое большей частью известно слушателям заранее, а на форме повествования. Сюжет, который восходит к мифу и культу, не сочиняется, а только разрабатывается. Таким образом, слушателям важно не *что* им рассказывают, а *как*. Им важно не само узнавание события, а вызываемые рассказом коллективные эмоции. Важен источник эмоции, способствующий порождению новой темы, мотива конкретно воспринимающего ребенка, одновременно соотносящего собственные эмоции с эмоциями автора и других воспринимающих повествование детей.

Так происходило соизмерение звучащего смысла слова и порождаемой в ребенке эмоции (радость, восторг, гнев, отчаяние и др.), что и воспитывало аффекты ребенка. В заявленной мысли единица «как» есть соотношение с категорией «качество», обеспечивающей категориальный переход. Таким образом, исключается возможность оставлять себя наедине с натуральными функциями, данными нам природой, не позволяющими самосохранять и укреплять непосредственные связи с действительностью. Напротив, предоставляется возможность развития опосредствованных связей, перевод общения на новый уровень благодаря развитию

новых обобщений, общностей, отношений общностей и овладению собственным поведением.

Пересказчик, владеющий категорией «качество», ориентирован на единство формы и содержания, значение-обобщение, единство внешнего системного строения сознания и внутренней структуры его смыслового строения, обеспечивая управление аффектами ребенка. Все акты сознания есть обобщения [1, с. 981]. В раннем детстве мы имеем дело со своеобразным отношением к действительности, а именно: через аффект. Система сознания с точки зрения главенствующих функций есть «единство аффективного восприятия, аффекта и действия» [1, с. 966].

Еще в IV в. до н. э. Платон в «Протагоре» сообщал мировому сообществу о том, что «знания и разум изменят способность духа, стремящегося управлять своими аффектами». В 7-й книге законов он уточняет, что в течение первых трех лет жизни ребенка необходимо не только следить за его равномерным физическим развитием [40, с. 794], но и «воспитывать в нем правильные аффекты» [40, с. 792]. Все это заменяет устоявшееся мнение о том, что страсти, «вложенные в нас природой», являются нашими только природным образом» [41, с. 352], что еще раз доказывает, что человек способен к развитию и овладению своим поведением, ко «второму рождению» [42, с. 367; 43, с. 32].

С позиции пифагорейской школы человек есть константа мировой культуры, «число» [41, с. 102; 44, с. 72–79]. Числа Пифагора употреблялись для обозначения общих сущностных различий [41, с. 352], что было подготовительной ступенью к сугубо «мыслящему пониманию» и предварением к созданию современных цифровых технологий и самой сути цифровизации любого процесса, будь то экономика, техника, медицина и т. д. С другой стороны, число есть соотношение. Когда мы говорим о человеческом существе, речь идет о соотношении интеллекта и аффекта как единой психологической системы.

Учение о воспитании аффектов было предтечей современного искусства, являющего миру и социуму общение через категорию «обобщение». Музыка как самое древнее искусство, лишенное информативного поля, явила человеку самые глубокие смыслы, предвосхитив все прочие виды искусства, не сопровождая их, а своими смыслами изменяя привычное видение и слышание (Соловьев, Блок, Стравинский), создавая условия управления аффектами. Движения и жесты в балете «Послеполуденный отдых Фавна» Дебюсси, исполненного В. Нежинским в 1912 г., являли как бы отпечаток музыкальных переживаний, по-своему прочувствованных и пережитых. «Сюжет не надо сочинять. Балетный сюжет должен быть никаким или общеизвестным» [45, с. 127]. По выражению Михаила Фокина: «Делаю, как чувствую. Искусство здесь идет не от думы, а от чувства». «В искусстве главное не *что*, а *как* выразить» [46, с. 117–220]. Если

через науку человек себя поднимает, внедряя в себя окружающий мир, то через искусство он поднимает окружающее в область «надприродного», сообщая предметам живой отпечаток своего существа, по Ф. Гельсафту [47, с. 34]. Однако это возможно при условии развития высших психических функций, овладения аффектом и собственным поведением. Таким образом, обеспечивая общение через обобщение, акты сознания на основе категориальной методологии дают возможность ребенку к трем годам овладеть аффектом. Иначе мы так и будем оставаться существами, находящимися во власти непосредственных аффективных отношений. «Без овладения аффектом невозможно построение личности. Аффект и интеллект – две нераздельные психические функции [1, с. 945], предполагающие в своем развитии категориальную методологию.

Категории как «объективные мыслительные формы»<sup>7</sup> [41, с. 85; 43, с. 53] позволяют не только овладеть аффектом, но и развить систему научных понятий. Категории не могут быть рождены в индивидуальном сознании субъективной психологической системой, а могут быть только усвоением общечеловеческого опыта и истории культуры (второй линии филогенеза). Категории одновременно выступают как всеобщие схемы научного образования единичного сознания, восходящего постепенно от нулевого уровня своей образованности на верхние этажи, достигнутые на данный момент духовной культуры [34, с. 137].

С другой стороны, в современной системе образования результаты этих исследований воспринимаются сегодня как нечто «запредельное», фантастическое, поскольку современная классическая образовательно-воспитательная система не мыслит себя как «содержание через развитие понятий своего предмета» [1; 42], а основывается на готовых интеллектуальных образованиях (определениях) и памяти. Хотя еще Аристотелем утверждалось, что понятие отражает суть, а «определение вносит что-то одно», то есть отражает лишь один из признаков [44, с. 323]. Являясь носителями современной системы образования, деятели культуры сегодня продолжают мысль, что человек со времен Мольера вообще не изменился.

Однако методы, порожденные культурой Древнего Востока, не утрачены для современности благодаря теории культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, основы которой позволили нам разработать категориально-диалектический подход в образовании, базирующийся на развитии понятийного мышления как единства аффекта и интеллекта [35]. Этот подход обеспечивает пересечение филогенеза и онтогенеза в процессе развития ребенка, что позволяет не допустить порождения детских дефектов развития. Все это создает основу для развития высших

---

<sup>7</sup> Леонтьев Д. А. Методика предельных смыслов (МПС): метод. руководство. – М.: Смысл, 1999. – 36 с.

психических функций, понимания содержания образования на любой ступени обучения, не подвергая зубрежке и опоре лишь на память. Именно категориальное мышление позволяет отразить внутренние связи психических функций будущего развития сознания, где центральную роль играют не сами функции, а связи между ними.

Реализация процесса формирования понятийного мышления вариативна, можно обучать учащихся сознательному овладению категориями на основе изучения содержания различных дисциплин как естественно-математического, так и общественно-гуманитарного циклов. Наше исследование категориального мышления как основы развития целостной природы человека проходило в три этапа. Возраст участников (дошкольники, школьники, студенты, педагоги, проходящие курсы повышения квалификации, директора школ) – от 4 до 55 лет.

На *первом* этапе мы изучали готовность педагогов, студентов педагогических вузов и старшеклассников к развитию категориального мышления и взаимосвязь между способом познания и результатами развития понятийного мышления. Результаты исследования представлены в [35; 52]. На *втором* этапе был проведен формирующий эксперимент, направленный на изучение процесса осмысления школьниками 11 класса с углубленным изучением физики и математики электродинамической картины мира на основе развития фундаментальных физических категорий-понятий единого вихревого электромагнитного поля. В исследовании использовались методы включенного и невключенного наблюдения, экспертных оценок продуктов познавательной деятельности, неструктурированное интервью. На *третьем* этапе проведено исследование разновозрастной группы, начиная с 4 до 13 лет. Его цель состояла в качественном анализе аффективно-интеллектуальной системы сознания участников. Основными методами стали включенное наблюдение, неструктурированное интервью и анализ продуктов творческой деятельности. Все три этапа проводились с 1997 по 2005 г. и были подчинены задаче изучения целостной природы человека.

**Результаты исследования.** *Первый* этап исследования проводился в 1997–2000 гг. [49]. Анализ результатов позволил сделать выводы о том, что с культурной формой, главными признаками которой, по Виготскому, являются осознанность и произвольность (опосредованность интеллектом), знакомы лишь 2 % участников, у 98 % участников научные понятия не сформированы. Эти данные согласуются с результатами исследования Т. В. Разиной [23]. Был сделан вывод о необходимости развивать владение категориями как культурной формой у педагогов вузов и школ, воспитателей ДОО, студентов (будущих педагогов и психологов). Результаты исследования убедительно показали, что назрела необходимость реализации концепции развития категориального мышления в образовательной

деятельности. Только при таких условиях можно вводить субъектов учения в процесс познания всех известных на сегодня картин мира. Постигание субъектом единства и проявления противоположностей, всеобщности связей при условии недопущения при этом преимущества внешней предметной деятельности над внутренней (психической) является важнейшим условием развития категориального мышления. Эффективное использование категориально-диалектического метода в педагогике невозможно без предварительного обучения учителей методике реализации категорий в процессе развития понятийного мышления через предметное содержание.

*Второй* этап исследования единой природы человека проводился в 1999–2001 гг. и был посвящен изучению процесса осмысления школьниками 11 класса с углубленным изучением физики и математики электродинамической картины мира на основе развития фундаментальных физических категорий-понятий единого вихревого электромагнитного поля. До участия в эксперименте школьники обучались по классической системе с опорой на оперирование готовыми интеллектуальными образованиями и память. Ведущий эксперимента (Л. И. Крупина) не была знакома с участниками до начала занятий. Занятия проводились в присутствии учителя, который вел занятия по физике в этом классе.

С первого дня изучения темы «Электромагнетизм» под руководством исследователя учащиеся погружались в напряженное опосредованное интеллектуальное поле, которое способствовало помышлению учащихся о фундаментальных научных категориях-понятиях электрического и вихревого электрического полей, магнитного и вихревого магнитного полей, а также единого вихревого электромагнитного поля. Источником интереса, побуждения к познанию выступало предлагаемое содержание, носителем которого был экспериментатор. Категории, встроенные в само содержание, ориентировали на позитивное индивидуальное отношение каждого участника к предстоящему процессу открытия множественности связей, содержащихся в будущих научных открытиях. Процесс овладения научными понятиями проходил в три этапа: на первом этапе исследования была проведена работа по осмыслению следующих категорий: общность, отношения, отношения общности как отношения одного понятия к другому, тождество как всеобщности связей, различие как особенное, пара противоположностей как противоречие, отношение общности «тождество-различие» на самом содержании электромагнетизма. На втором этапе осуществлялся переход от осмысления к овладению категориями; на третьем этапе – математизация фундаментальной природной физической категории: единого вихревого электромагнитного поля.

Различие смыслов полей приводило к мысли о наличии фундаментального понятия (общности понятия) и отношения его с другими по-

нениями, что и было содержанием смысла ранее перечисленных полей с выделением условий их образования и вычленения сущностных признаков. Полученное отношение общности развивало мысль о наличии тождества-различия, иначе: отношения общности «тождество-различие». Содержание развитой системы категорий являло собой сущность новой фундаментальной категории-понятия единого вихревого электромагнитного поля. Одновременно с образованием новых понятий раскрывались смыслы пары противоположений принципов континуальности и дискретности. Процесс осмысления через акт сознания собственной мысли позволял математизировать содержание научной электромагнитной картины мира.

Уравнения Максвелла в интегральной форме:

1.  $\oint_{\Gamma} \mathbf{E} \cdot d\mathbf{l} = - \int_S \left(\frac{\partial \mathbf{B}}{\partial t}\right)_n \cdot d\mathbf{s}$  Данное уравнение отражает связь, значения вектора  $\mathbf{E}$  с временными изменениями вектора  $\mathbf{B}$  – закон электромагнитной индукции.

2.  $\oint_S \mathbf{B}_n \cdot d\mathbf{s} = 0$  Уравнение отражает свойство вектора  $\mathbf{B}$ , его линии замкнуты.

3.  $\oint_S \mathbf{H}_l \cdot d\mathbf{l} = \int_S \mathbf{j}_n \cdot d\mathbf{s} + \int_S \left(\frac{\partial \mathbf{D}}{\partial t}\right)_n \cdot d\mathbf{s}$  Уравнение отражает связь между токами проводимости и смещения и порождаемым ими магнитным полем.

4.  $\oint_S \mathbf{D}_n \cdot d\mathbf{s} = \int_V \rho \cdot dv$  В этом уравнении линии вектора  $\mathbf{D}$  могут начинаться и оканчиваться на зарядах.

Результаты научной электромагнитной картины мира, отраженные через фундаментальные научные категории, принципы, были представлены учеником экспериментального 11 класса экономико-математической гимназии № 1 г. Кемерово Евгением Рыбиным на межрегиональном симпозиуме «Эволюция научной картины мира и профессиональное сознание педагога», проводившемся на базе Кемеровского государственного университета и Института повышения квалификации (октябрь 1999 г.). Степень готовности выступления перед преподавательской аудиторией определялась осознанностью научных понятий и принципов, представляющих основу научной электромагнитной картины мира, и овладением собственным поведением.

Ответная реакция присутствующих на конференции преподавателей физики состояла в том, что 98 % выразили утверждение о невозможности получения подобных результатов в условиях школы, что свидетельствовало о доминировании классического образования с опорой на оперирование готовыми интеллектуальными образованиями и память. Звучали реплики: «Он просто выучил текст», «Его натаскали», несмотря на то, что докладчик прекрасно владел материалом и отвечал на любые заданные из аудитории вопросы. Отклики от педагогической аудитории отражали неверие в возможности трансценденции за пределы обычного для классической педагогики уровня знаний старшеклассника.



В выступлении на симпозиуме учителя физики экспериментального класса М. П. Писляковой были проанализированы трудности, возникающие при восприятии единой картины мира. Ее внимание было в большей степени сосредоточено на собственных трудностях и открытиях внутреннего мира учащихся в процессе работы с категориями по контрасту с предшествующим периодом работы в рамках классической педагогики, где опора в основном осуществлялась на память и готовые интеллектуальные образования. Суть самого открытия состояла в раскрытии возможностей менее активных и совершенно неактивных школьников на фоне активно проявленных учащихся. Ученика для выступления на конференции учительница выбрала из группы «молчащих» в условиях классической методологии участников образовательного процесса. Развитие умения оперировать категориями способствовало уравниванию аффективных процессов, управляющих разнообразными физическими функциями. Следствием этого стало отсутствие избыточного волнения докладчика во время выступления и ответов на вопросы, спокойное эмоциональное состояние благодаря сосредоточению на содержании, а не на впечатлении, которое он производит на аудиторию.

Убедительность результатов исследования и реакция преподавателей свидетельствуют о необходимости усвоения неклассической категориальной методологии в системе образования, а также средств, способов, форм, операций, реализуемых в процессе образования научных понятий с предварительным овладением учителями собственными аффектами и поведением. Проведенное исследование позволило выявить несколько уровней овладения категориальным мышлением:

– первый уровень предполагает, что ученик работает в совместном диалоге в едином смысловом поле напряжения с учителем. На этом этапе работы он не способен самостоятельно в полном объеме исследовать понятия, связанные с изучаемым предметом, но именно здесь происходят осмысление категорий в рамках изучаемого содержания и помышление с опережением возможности их реализации в содержаниях других наук и искусства.

– второй уровень предполагает готовность овладения категориями и перевода их на другие изучаемые содержания, который осуществляется в диалоге с учителем, но с большей степенью самостоятельной работы, что способствует активизации мыслительного процесса и четкой дифференциации, которая проявляется как в реализации операций, так и в отборе объектов исследования в процессе осмысления, понимания научных понятий, значений и смыслов развития категориального мышления. Оба варианта могут быть реализованы как в непосредственном учебном процессе, так и во внеурочное время.

– третий уровень овладения категориальным мышлением предполагает, что субъект обучения способен самостоятельно исследовать любое понятие практически в любой области знаний (математики, биологии, литературы, психологии и т. д.).

Посредством методики предельных смыслов (далее – МПС) была определена динамическая смысловая система. Концентрация внимания сосредоточена в линейке индексов методики:

- на абсолютном числе предельных категорий:  $N(ПК)$ ;
- индексе продуктивности:  $N(P)$ ;
- индексе рефлексивности, описывающем психические отражения:

$N(ИР)$ ;

в количественном интервале:

- $N(ПК)$  от 1 до 7 единиц;
- $N(P)$  – продуктивность от 0,1 до 0,9;
- $ИР$  – индекс рефлексии от 5 до 15 единиц.

Разброс в границах 0,1; 1–15 единиц определял природный потенциал, который был в три раза углублен в результате исследования. Результат корреляционного исследования выявил связь индексов МПС с переменными, полученными по методике предельных переходов (далее – МПП) [35] – число принципов-категорий  $N(ПК)$  как средства развития понятийного мышления и их представленность/репрезентативность в структуре мышления, посредством которых образуются понятия. Следующие переменные:

- число категорий-понятий операций –  $N(ПКО)$ ;
- отношение общности «тождество-различие» –  $N(ПК)/N(КПОТР)$ ,

выявлена следующая последовательность корреляционных связей: 0,6; 0,7; 0,5, отражающая связь внешней и внутренней сторон сознания, которая была обогащена в процессе исследования.

Переход отношения общности «тождество-различие» от первоначального к завершающему этапу (в количественном отношении от 0 до 1) свидетельствовал об овладении системой категорий (объектом исследования), организующей процесс образования научных понятий (предмет исследований). Таким образом, результатом исследования стали выявленные критерии мыслительных процессов субъектов образования – категории, запускающие процесс, организующие его и управляющие им, таким образом обеспечивая спиралевидный процесс развития с учетом межфункциональных связей внутри психологической системы субъекта с реализацией высших психических функций, отличительной чертой которых является опосредованность, достигаемая действием категорий. Анализ результатов привел авторов к необходимости исследовать предпосылки развития категориального мышления в раннем возрасте.

*Третий* этап исследования целостной природы человека был обусловлен необходимостью изучить предпосылки развития категориального мышления в раннем возрасте. Цель исследования состояла в качественном анализе аффективно-интеллектуальной системы сознания, условий формирования единства аффекта и интеллекта. Мы начали с изучения природной сущности аффекта, его структуры, его роли как биологической основы будущих психических функций, а также средств развития единой целостной природы человека. Исследование проводилось в 2002–2004 гг. на базе Кемеровского государственного университета и было направлено на изучение микродинамики развития аффекта как предтечи последующей работы с развитием понятийного мышления. Исследование проводилось с разновозрастной группой детей (10 человек в возрасте от 4 до 13 лет) в присутствии родителей и прародителей первого и второго поколения.

За основу содержания исследования были взяты мысли древневосточной и древнегреческой школ [39, с. 123–124; 50, с. 211], методы культурно-исторической теории Л. С. Выготского [33] и древнегреческие мифы [51, с. 142–147]. Миф «В пещере Немейского льва» не читали во время занятия (по аналогии со школой Древнего Востока и Древней Греции), поскольку его содержание было знакомо всем присутствующим, а был осуществлен рассказ одной из участниц о действиях Геракла, способствующих созданию условий напряженного поля мысли в момент проживания страха Гераклом перед реальной действительностью и изобретением способа действия героем с целью одержать победу добра над злом. Смысл поля напряжения непроизвольно погружал слушателей посредством включения мельчайших подробностей, воздействующих на эмоциональное состояние героя, который не оставлял себя в первоначальном состоянии вспыхнувшего страха, в натуральное состояние, продиктованное природой. Напротив, Геракл занялся изобретением способов воздействия на льва.

Мы берем на себя ответственность отметить мысль об увеличении новых связей в мозгу Геракла под воздействием внезапно возникших деталей действительности извне, приведших к гармоническому состоянию эмоций, «организующих» последующие психические функции психологической системы, осуществляющих переход к опосредствующей интеллектуализации, ответственной за создание нового способа, что и было осуществлено Гераклом в действительности, то есть Добро победило Зло. Совместное сопереживание опосредованного интеллектуального поля мысли, созданного непосредственным воздействием категории «качество», проявленным в новых условиях непосредственной встречи с реальным львом, обеспечило не только радость (что и есть переход в развитии аффекта) слушателей-участников за подвиг Геракла, но и размышление

об условии создания поля напряженной мысли как перехода к иному способу действия, лежащему за пределами индивидуального опыта, а также средствах перехода, развития.

В проведенном эксперименте нами была предпринята попытка исследования развития ребенка как диалектического единства двух принципиально различных линий: биологической и культурной, различных форм сплетения разных процессов, определяющих своеобразие каждой возрастной ступени, содержания развития. Синтез двух линий развития можно проследить «генетическим рассмотрением, сравнительным способом изучения» [33, с. 255]. Если генетическое рассмотрение обнаруживает ряд сдвигов, таких как неполное слияние и совпадение двух линий в форме преждевременного биологического и культурного процессов развития, то мы имеем дело не с единым рядом (синтезом), а рядом соединений различного рода и степени (сдвиги фиксируют либо ускоренное развитие, либо отставания в развитии, создавая отклонения от устойчивого биологического типа человека).

Сравнительное изучение различных типов культурного развития как отклонения от нормального типа развития создает трудности в сфере как биологического, так и культурного развития поведения. Отличительным признаком психического развития ребенка с дефектом является дивергенция, несовпадение, расхождение обоих планов развития» [33, с. 259]. Осмыслению культурной формы развития способствует детский примитивизм как проявление самой низкой ступени культурного развития. Созданные условия могут содействовать достижению интеллектуального уровня культурного человека в кратчайшие сроки (что мы наблюдали на занятии). Таким образом, сплав или высший синтез биологической и культурной линии развития и есть «личность ребенка» [33, с. 261]. Этот высший синтез достижим, по мысли Выготского, посредством «не классической методологии» [33, с. 261], а категориальной системой категорий, взятой из практики истории развития культуры человечества. Критерием достижения сплава линий развития выступает самостоятельный поиск системы категорий в осмыслении собственного развития аффекта, перехода его на более высокую ступень психического развития и дальнейшего процесса образования научных понятий через осознание и произвольность (интеллектуализацию и овладение).

Все это было использовано в работе с детьми при анализе последующих мифов. Проведенный анализ исследования позволяет определить условия, способы, средства и методологию развития единой природы человека. Результаты исследований были представлены на Международной конференции по позитивной психологии (Вашингтон, 2002), на V Всероссийской конференции РПО (Москва, 2002), Международной междисциплинарной школе «Социокультурная герменевтика в контексте разви-

тия толерантности» (Кемерово, 2001), а также в публикациях [35; 49; 52] и учебном пособии<sup>8</sup>.

**Заключение.** Результаты проведенного исследования убедительно показывают роль категориально-диалектического подхода в достижении единства аффекта и интеллекта, овладения аффектом и, как следствие, собственным поведением через работу по осмыслению культурных артефактов (художественных текстов, музыкальных и художественных произведений, содержание научных дисциплин). Роль категорий в развитии целостной природы человека подводит к необходимости создавать условия для овладения культурной формой с самого раннего возраста, опираясь на единство аффекта интеллекта.

Научная новизна представлена системой категорий как объективных мыслительных форм в развитии целостной природы человека, развитием и овладением аффектом, переводом его с одной ступени на другую как основы процесса образования научных понятий. Теоретическое и практическое значение исследования состоит в выявлении критериев развития мыслительного процесса субъектов образования, реализации опосредованных психических функций, синтеза сплава линий онтогенеза как основания развития личности ребенка. Критерием синтеза линий онтогенеза является осознанная, осмысленная реализация системы категорий, посредством которых организуется процесс выявления этого сплава линий онтогенеза, его развитие и обеспечение результата развития как наивысшего синтеза. То есть прослеживается спиралевидный вихревой постоянно длящийся процесс развития личности с опорой на межфункциональные связи внутри психологической системы субъекта.

На сегодняшний день мы готовы в рамках категориально-диалектического подхода предложить концепцию изучения не отдельных аспектов, а целостной природы человека, осознания собственных ресурсов и дефицитов, нереализованных потенциальных возможностей субъекта образовательной деятельности (учеников и педагогов), осознания себя личностью как результатом синтеза двух линий развития – биологической и культурной. Вне синтеза невозможно говорить о культурной форме поведения, о наличии развития высших психических функций, лежащих в основе осознания смысловой структуры сознания, смыслов и значений, развития процесса общения, которое предполагает обобщение, создание диалоговой полифонии, явно выраженного единства политехнического и гуманитарного образования, что было искусственно разведено в образовательном процессе при исключении знания собственной психоло-

---

<sup>8</sup> Содержательные аспекты истории развития сознания. Ч. 1 Литературные памятники Древнего мира как отражение синкретизма сознания: учеб. пособие / под ред. Л. И. Крупинной, Е. И. Якута. – Кемерово: Изд-во Кемеровского госуниверситета, 2004. – 198 с.

гической системы и смыслового строения сознания, но с очевидной попыткой перенести в сознание все результаты, достигнутые историей развития культуры, что потребовало введения множественности дидактик и теорий воспитания.

Разработанные нами программы по развитию единства аффекта и интеллекта будут представлены через мифологию, музыку, поэзию, живопись, систему научных понятий. Специально для психологов разработана программа «История развития психологии как история развития сознания». Во всех этих программах категории как средства развития, способствующие познанию единой природы человека, изучаются не сами по себе, а в глубокой связи с содержанием культуры. И наука, и искусство опираются на фундаментальные законы развития, в итоге изучают одни и те же законы бытия. Реализация программ предполагает создание экспериментального научно-практического образовательного пространства, которое позволит объединить усилия носителей культуры: ученых, педагогов, представителей различных сфер искусства, – в рождении и реализации новой парадигмы образования, отвечающей на вызовы сегодняшнего дня. Предлагаемые средства развития единой природы человека посредством овладения категориями не требуют никаких изменений в содержании образования программ, а предъявляют требования лишь к развитию человека.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Выготский Л. С.** Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
2. **Выготский Л. С.** Избранные психологические исследования. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 520 с.
3. **Выготский Л. С.** Развитие высших психических функций. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
4. **Шиф Ж. И.** Развитие научных понятий у школьников. – М.; Л.: Учпедгиз, 1935. – 79 с.
5. **Ярошевский М. Г.** О трех способах интерпретации научного творчества. – М.: Наука, 1969. – 446 с.
6. **Гальперин П. Я.** Основные результаты исследований по проблеме «формирования умственных действий и понятий». – М.: Изд-во МГУ, 1965. – 51 с.
7. **Гальперин П. Я.** Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии: сб. науч. трудов. – М.: Наука, 1966. – 151 с.
8. **Талызина Н. Ф.** К вопросу об усвоении начальных геометрических понятий. – М.: Изд-во Академии АПН РСФСР, 1957. – 344 с.
9. **Бруннер Дж.** Процесс обучения / пер. с англ. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 82 с.
10. **Давыдов В. В.** Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
11. **Гончаров С. В.** Логика метода развития категорий // Образование и наука. Известия УРО РАО. – 2004. – № 5(29). – С. 132–140. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18269798>
12. **Казаневская В. В.** Интегральная теоретическая психология личности. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2000. – 526 с.
13. **Князев Н. А.** Наука, философия и образование в аспекте диалектизации знания // Философия образования. – 2003. – № 9. – 258–264.

14. **Кравцов Г. Г.** Проблема личности в культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 1. – С. 18–25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13976922>
15. **Наливайко Н. В., Паршиков В. И.** О взаимодействии философии образования и философии. // Философия образования. – 2002. – № 5. – С. 85–93. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29310307>
16. **Букин Д. Н.** К вопросу о всеобщем содержании философских категорий, структурирующих математическое мышление // Проблемы онто-гносеологического обоснования математических и естественных наук. – 2018. – № 9. – С. 21–28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36744251>
17. **Возняк В. С., Возняк С. В.** К вопросу о культуре работы с категориями внутри педагогического мышления // Проблема культурного взаимодействия: история и современность: сб. трудов конференции. – Химки, 2016. – С. 206–211. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29084950>
18. **Лыкова И. А.** Картина мира: сущность, структура, становление (к вопросу о метакатегориях педагогики // Журнал педагогических исследований. – 2018. – Т. 3, № 1. – С. 127–151. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32612433>
19. **Rosch E., Lloyd V. L.** Principles of categorization // Cognition and categorization. – N.-Y.: Lawrence Erlbaum association, 2018. – P. 27–48. URL: <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1546048>
20. **Ярахмедов Г. А.** О категориальном подходе к обучению математике в новой парадигме образования // Современная наука: теоретический и практический взгляд: материалы VII Междунар. науч.-практ. конференции. – М.: Перо, 2017. – С. 113–117. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29255931>
21. **Александров В. Б.** О формировании у студентов научного мышления // Материалы научно-методической конференции СЗАГС. – 2010. – № 1. – С. 12–19. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15490457>
22. **Лушпаева И. И.** Психологические особенности динамических характеристик понятийного мышления у студентов: автореф. ... канд. психол. наук. – Казань: Казанский гос. ун-т им. А. Н. Туполева, 2006. – 15 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15915406>
23. **Разина Т. В.** Особенности отражения содержания научных понятий и категориального мышления у студентов психологических факультетов // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2009. – № 3-3. – С. 128–133. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=14569662>
24. **Сярдина М. В.** Особенности категориального мышления у детей шестилетнего возраста // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: сб. материалов VII Междунар. науч.-практ. конференции. – Чебоксары, 2018. – С. 112–114. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32579639>
25. **Выготский Л. С.** Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1984. – 265 с.
26. **Куракина А. О.** Модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта дошкольников // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11-3. – С. 546–550. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21088310>
27. **Мичурина Ю. А., Васильева А. Д.** К вопросу о развитии эмоционального интеллекта в младенчестве // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5-2. – С. 259–261. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23588962>
28. **Леонтьев Д. А.** Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт // Мир психологии. – 2014. – № 1 (77). – С. 104–117. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21519714>
29. **Гоулман Д.** Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. – М.: АСТ Москва; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.

30. Mayer J. D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence // *Intelligence*. – 1993. – Vol. 17. – P. 433–442.
31. Mayer J. D. *Personal Intelligence: The Power of Personality and How It Shapes Our Lives*. – Farrar: Straus and Giroux, 2014. – 268 p.
32. Выготский Л. С. *Собрание сочинений*: в 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 433 с.
33. Выготский Л. С. *Психология развития как феномен культуры*. – М.: Ин-т практ. психологии, 1996. – 512 с.
34. Ильенков Э. В. *Диалектическая логика*. – М.: Политиздат, 1984. – 320 с.
35. Крупина Л. И. *Методика предельных переходов*. – Новосибирск: ГЦРО, 2002. – 28 с.
36. Аристотель. *Метафизика. Сочинения*: в 4 т. Т. 1. – М.: Мысль, 1976. – 550 с.
37. Бердяев Н. *Смысл творчества [опыт оправдания человека]*. – М.: АСТ: Фолио, 2004. – 678 с.
38. Рубинштейн С. Л. *Человек и мир*. – М.: Наука, 1997. – 191 с.
39. Библиотека всемирной литературы. Сер. 1. Т. 1 «Поэзия и проза Древнего Востока» / ред. В. Санович. – М.: Худ. литература, 1973. – 863 с.
40. Платон. *Сочинения*: в 4 т. Т. 3, Ч. 2. – М.: Мысль, 1972. – 678 с.
41. Гегель Г. *Наука логики*. – М.: Мысль, 1999. – 192 с.
42. Мамардашвили М. К. *Как я понимаю философию*. – М: Прогресс, 1990. – 368 с.
43. Мамардашвили М. К. *Стрела познания: набросок естественно-исторической гносеологии*. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1987. – 304 с.
44. Аристотель. *Сочинения*: в 4 т. Т. 2. – М.: Мысль, 1978. – 684 с.
45. Красовская В. *Нежинский*. – Л.: Искусство, 1974. – 270 с.
46. Фокин М. М. *Против течения: воспоминания балетмейстера. Сценарии и замыслы балетов. Статьи, интервью и письма*. – Л.: Искусство, 1981. – 510 с.
47. Волконский С. *Выразительный человек. Сценическое воспитание жеста (по Гельсафту)*. – СПб.: Типография Сириусъ, 1913. – 248 с.
48. Маркс К., Энгельс Ф. *Сочинения*. Т. 23. – М.: Госполитиздат, 1960. – 189 с.
49. Крупина Л. И. *Средства возрождения агоры // Философия образования XXI век*. – 2002. – № 3. – С. 20–26.
50. Лосев А. С. *История античной эстетики*. – М.: Искусство, 1974. – 211 с.
51. Успенский В. В., Успенский Л. В. *Мифы Древней Греции*. – М., 1993. – 191 с.
52. Крупина Л. И. *Теоретико-методологические обоснования границ теории В. В. Давыдова // Ежегодник Российского психологического общества. Психология в системе наук (междисциплинарные исследования)*. Т. 9, вып. 1. – М.: МГУ, 2002. – С. 20–21.

## REFERENCES

1. Vygotsky L. S. *Psychology*. Moscow: EKSMO-Press Publ., 2000, 1008 p. (In Russian)
2. Vygotsky L. S. *Selected psychological studies*. Moscow: Publishing House of the APN of the RSFSR, 1956, 520 p. (In Russian)
3. Vygotsky L. S. *Development of higher mental functions*. Moscow: Publishing House APN RSFSR, 1960, 500 p. (In Russian)
4. Schiff Zh. I. *Development of scientific concepts in school children*. Moscow; Leningrad: Uchpedgiz Publ., 1935, 79 p. (In Russian)
5. Yaroshevsky M. G. *On three ways to interpret scientific creativity*. Moscow: Nauka Publ., 1969, 446 p. (In Russian)
6. Galperin P. Ya. *Main results of research on the problem of «Formation of Mental actions and concepts»*. Moscow: MSU Publishing House, 1965, 51 p. (In Russian)
7. Galperin P. Ya. *Psychology of Thinking and Teaching about the Gradual Formation of Mental Actions: coll. of scientific works «Research of thinking in Soviet psychology»*. Moscow: Nauka Publ., 1966, 151 p. (In Russian)



8. Talyzina N. F. *On the issue of assimilation of initial geometric concepts*. Moscow: Publishing house of the Academy of APN of the RSFSR, 1957. 344 p. (In Russian)
9. Brunner J. *The process of learning*. Transl. from English. Moscow: APN RSFSR, 1962, 82 p. (In Russian)
10. Davydov V. V. *Types of generalization in teaching (logical and psychological problems of building educational subjects)*. Moscow: Pedagogika Publ., 1972, 424 p. (In Russian)
11. Goncharov S. V. Logic of the method of development of categories. *Education and Science. Izvestiya URO RAO*, 2004. pp. 132–140. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18269798> (In Russian)
12. Kazanevskaya V. V. *Integral theoretical psychology of personality*. Tomsk: Publishing House Tomsk. Univ., 2000, 526 p. (In Russian)
13. Knyazev N. A. Science, philosophy and education in the aspect of dialectification of knowledge. *Philosophy of Education*, 2003, no. 9, pp. 258–264. (In Russian)
14. Kravtsov G. G. The Problem of personality in cultural and historical psychology. *Cultural and Historical Psychology*, 2006, no. 1, pp. 18–25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13976922> (In Russian)
15. Nalivaiko N. V., Parshikov V. I. On the interaction of philosophy of education and philosophy. *Philosophy of Education*, 2002, no. 5, pp. 85–93. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29310307> (In Russian)
16. Bukin D. N. On the question of the universal content of philosophical categories that structure mathematical thinking. *Problems of Ontological and Epistemological Substantiation of Mathematical and Natural Sciences*, 2018, no. 9, pp. 21–28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36744251> (In Russian)
17. Wozniak V. S. Wozniak S. V. On the question of the culture of working with categories within pedagogical thinking. *The Problem of Cultural Interaction: History and Modernity*: proceedings of the conference. Chimki, 2016, pp. 206–211. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29084950> (In Russian)
18. Lykova I. A. Picture of the world: essence, structure, formation (to the question of metacategories of pedagogy. *Journal of Pedagogical Research*, 2018, vol. 3, no. 1, pp. 127–151. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32612433> (In Russian)
19. Rosch E., Lloyd B. L. Principles of categorization. *Cognition and categorization*. New York: Lawrence Erlbaum association Publ., 2018, pp. 27–48. URL: <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1546048>
20. Yarakhmedov G. A. On the categorical approach to teaching mathematics in the new paradigm of education. *Modern Science: Theoretical and Practical View*: papers of the VII International Scientific and Practical Conference, Moscow: Pero Publ., 2017, pp. 113–117. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29255931> (In Russian)
21. Aleksandrov V. B. On the formation of students' scientific thinking. *Materials of the Scientific and Methodological Conference*, 2010, no. 1, pp. 12–19. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15490457> (In Russian)
22. Lushpaeva I. I. *Psychological features of dynamic characteristics of conceptual thinking in students*: author's abstract of diss. .... Candidate of Psychological Sciences. Kazan, 2006, 23 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15915406> (In Russian)
23. Razina T. V. Features of reflection of the content of scientific concepts and categorical thinking in students of psychological faculties. *Bulletin of Vyatka State University for the Humanities*, 2009, no. 3-3, pp. 128–133. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=14569662> (In Russian)
24. Syardina M. V. Features of categorical thinking in children of six years of age. *Scientific and Educational Space: Prospects for Development*. Collection of papers of the VII International scientific and practical conference. Cheboksary, 2018, pp. 112–114. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32579639> (In Russian)
25. Vygotsky L. S. *Collected Works*: in 6 vols, vol. 2. Moscow, 1984, 265 p. (In Russian)

26. Kurakina A. O. Model of psychological and pedagogical support for the development of emotional intelligence of preschool children. *Fundamental Study*, 2013, no. 11-3, pp. 546–550. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21088310> (In Russian)
27. Michurina Y. A., Vasilyeva A. D. To the question about the development of emotional intelligence in infancy. *International Student Scientific Bulletin*, 2015, no. 5-2, pp. 259–261. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23588962> (In Russian)
28. Leontiev D. A. Meaning formation and its contexts: life, structure, culture, experience. *World of Psychology*, 2014, no. 1 (77), pp. 104–117. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21519714> (In Russian)
29. Goleman D. *Emotional Intelligence*. Transl. from English by A. P. Isaev. Moscow: AST Publ.; Vladimir: VKT Publ., 2009, 478 p. (In Russian)
30. Mayer J. D., Salovey P. The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*. 1993, vol. 17, pp. 433–442.
31. Mayer J. D. *Personal intelligence: the power of personality and how it shapes our lives*. Farrar: Straus and Giroux Publ., 2014, 268 p.
32. Vygotsky L. S. *Collected works: in 6 vol. Vol. 4*. Moscow, 1984, 433 p. (In Russian)
33. Vygotsky L. S. *Psychology of development as a phenomenon of culture*. Moscow: Institute of Practical Psychology, 1996, 512 p. (In Russian)
34. Ilyenkov E. V. *Dialectical logic*. Moscow: Politizdat Publ., 1984, 320 p. (In Russian)
35. Krupina L. I. *Method of limit transitions*. Novosibirsk, GTSRO Publishing house, 2002, 28 p. (In Russian)
36. Aristotle. *Metaphysics*. Essays: in 4 vols. Vol. 1. Moscow: Mysl Publ., 1976, 550 p. (In Russian)
37. Berdyayev N. *The meaning of creativity, [Experience of human justification]*. Moscow: AST: Folio Publ., 2004, 678 p. (In Russian)
38. Rubinstein S. L. *Man and the world*. Moscow: Nauka Publ., 1997, 191 p. (In Russian)
39. *Library of World Literature*. Series 1. Vol. 1 «Poetry and Prose of the Ancient East». Ed. V. Sanovich. Moscow: Hud. Literatura Publ., 1973, 863 p. (In Russian)
40. Plato. *Essays: in 4 vol., vol. 3, part 2*. Moscow, 1972, 678 p. (In Russian)
41. Hegel G. *Science of logic*. Moscow: Mysl Publ., 1999, 192 p. (In Russian)
42. Mamardashvili M. K. *How I understand philosophy*. Moscow: Progress Publ., 1990, 368 p. (In Russian)
43. Mamardashvili M. K. *The arrow of knowledge: a Sketch of Natural-Historical Epistemology*. Moscow: Languages of Russian culture Publ., 1987, 304 p. (In Russian)
44. Aristotle. *Essays: in 4 vol., vol. 2*. Moscow: Mysl Publ., 1978, 684 p. (In Russian)
45. Krasovskaya V. *Nezhinsky*. Leningrad: Iskusstvo Publ., 1974, 270 p. (In Russian)
46. Fokin M. *Against the current*. Leningrad: Iskusstvo Publ., 1981, 510 p. (In Russian)
47. Volkonsky S. *Expressive Person. Scenic Education of Gesture (according to Gelsaft)*. St. Petersburg: Sirius Publ. House, 1913, 248 p. (In Russian)
48. Marx K., Engels F. *Coll. of works*, vol. 23. Moscow: Politizdat Publ., 1960, 189 p. (In Russian)
49. Krupina L. I. The Means of the revival of the Agora. *Philosophy of Education XXI century*, 2002, no. 3, P. 20–26. (In Russian)
50. Losev A. S. *History of Ancient Aesthetics*. Moscow: Iskusstvo Publ., 1974, 211 p. (In Russian)
51. Uspenskiy V. V., Uspenskiy L. V. *Myths of Ancient Greece*. St. Petersburg, 1993, 191 p. (In Russian)
52. Krupina L. I. Theoretical and Methodological Substantiation of the Boundaries of the Theory of V. V. Davydov. *Yearbook of the Russian Psychological Society. Psychology in the System of Sciences (Interdisciplinary Research)*, 2002, vol. 9, Issue 1, pp. 20–21. (In Russian)

Received April 22, 2020

Поступила: 22.04.2020

Accepted by the editors August 06, 2020

Принята редакцией: 06.08.2020