

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Г.С. КОСТЮК И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ УРОКИ

© 2000 г. Г. А. Балл

*Докт. психол. наук, проф., зав. лаб. методологии и теории психологии ИП им. Г.С. Костюка
АПН Украины, Киев*

Приводятся биографические данные и анализируются методологические установки Г.С. Костюка и его школы. Подчеркивается принципиальное значение, придаваемое этой школой преодолению односторонности и обеспечению системности в трактовке психологических феноменов и закономерностей.

Ключевые слова: психология, методология, односторонность, системность.

Григорий Силович Костюк родился 5 декабря 1899 г. в селе Могильном (ныне – Гайворонского района Кировоградской области Украины) в крестьянской семье. Его рано проявившиеся способности были замечены, и он был взят на полное содержание в Коллегию Павла Галагана – частное среднее учебное заведение повышенного типа, действовавшее в Киеве с 1871 г. (из него вышел ряд видных деятелей украинской культуры).

Деятельным юношей Григорий Костюк уже учителем в родном селе. Продолжал он работать в школе (преподавая математику) и будучи студентом философско-педагогического факультета Киевского института народного образования. Это учебное заведение было правопреемником Киевского университета св. Владимира, и там преподавали прекрасные университетские профессора – С.А. Ананьин, В.Ф. Асмус и др. Поступив после окончания института в 1923 г. в аспирантуру по психологии, Костюк проводит исследование по проблеме умственного развития учащихся. Основываясь на анализе больших массивов данных, он, вопреки господствовавшим в то время взглядам, подвергает сомнению константность показателей интеллектуальных способностей ребенка, раскрывает роль условий, в которых происходит психическое развитие. Одновременно он успешно руководит одной из опытных школ Наркомпроса Украины. Впоследствии, сосредоточившись на научных исследованиях и преподавании психологии студентам, он уже не работал в школе. Но самую тесную связь с ней, глубокое знание ее проблем и нужд он сохранил на всю жизнь.

В 30-е гг. Г.С. Костюк становится одним из ведущих психологов Украины. Он возглавляет кафедру психологии Киевского педагогического института и психологический отдел Украинского научно-исследовательского института педагогики, интенсивно разрабатывает актуальные про-

блемы общей, возрастной и педагогической психологии, истории и методологии психологической науки. Важным событием стал выход в 1939 г. под его редакцией оригинального вузовского учебника психологии на украинском языке; из 20 глав книги 16 написал Костюк. Учебник был переиздан в 1941 г. и в обновленном виде – в 1955, 1961, 1968 гг. В 1976 г. под редакцией Костюка было издано учебное пособие по возрастной психологии. Эти учебники, сочетающие высокий теоретический уровень с четкостью и доступностью изложения, сыграли неоценимую роль в психологическом образовании на Украине.

В 1945 г. профессор Г.С. Костюк выступает инициатором создания НИИ психологии Наркомпроса (впоследствии – Минпроса) УССР (ныне – Институт психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины). На протяжении 27 лет Григорий Силович был директором этого учреждения. В основу его деятельности была положена разработанная им программа, а научный коллектив он умело и заботливо выращивал.

Институт стал авторитетным центром фундаментальных и прикладных психологических исследований, а также подготовки психологических кадров высшей квалификации и координации научной деятельности украинских психологов. Стремясь охватить разные отрасли психологии, коллектив института вместе с тем сосредоточил основные усилия на проблематике, связанной с психическим и личностным развитием ребенка (нормального и аномального), психологическим обеспечением эффективного обучения и воспитания. Работы Костюка по этим проблемам получили широкое признание, были изданы и за пределами СССР.

Напряженную исследовательскую и организаторскую деятельность Костюк сочетал с блестящим чтением лекций по психологии студентам, руководством аспирантами и оказанием всесторонней

творческой помощи и человеческой поддержки всем, кто в этом нуждался. Его выступления в самых разных аудиториях – от международных научных конгрессов до школьных педсоветов – неизменно вызывали глубокий интерес слушателей. Григорий Силович поддерживал тесные творческие и дружеские связи с российскими психологами. Особенно теплые отношения были у него с А.А. Смирновым.

Достижения Г.С. Костюка получили и официальное признание. Он был академиком АПН СССР, заслуженным деятелем науки УССР, кавалером нескольких правительственных наград. Вместе с тем его самостоятельная позиция (в особенности, систематические нарушения им – ради привлечения в институт талантливых ученых – тогдашних установок в области кадровой политики) раздражала курировавших науку чиновников. Именно это обстоятельство было реальной причиной, по которой ему пришлось в 1972 г. оставить пост директора основанного им института. Но он продолжал плодотворную работу, возглавляя в нем лабораторию психологии личности и – вплоть до своей кончины 25 января 1982 г. – Киевскую лабораторию развития мышления школьников Института общей и педагогической психологии АПН СССР.

Говоря о Григории Силовиче, нельзя не упомянуть и о пронесенном им через всю жизнь союзе с верной подругой – Матреной Федоровной, о воспитанных ими сыновьях, ставших известными учеными...

И ныне труды Г.С. Костюка остаются на вооружении психологов и педагогов – так же, как и память о его прекрасных человеческих качествах.

Научная деятельность Григория Силовича Костюка проходила в условиях не слишком благоприятных для научного исследования психики, тем более для всестороннего методологического анализа, поскольку в сталинское время термин “методология” употреблялся таким образом, что его легко было заменить на “идеологию”; советские же ученые обязательно должны были руководствоваться “марксистско-ленинской методологией”. Лишь значительно позже заговорили о разных уровнях методологии и, постулируя верность марксизму-ленинизму на наиболее высоком (философском) уровне, стали чувствовать себя несколько свободнее на других.

Так может быть методологические идеи тех времен (в том числе те, которые выдвигал или защищал Г.С. Костюк) не заслуживают сегодня внимания? Такой вывод был бы неверен.

Во-первых, знакомство с написанными в тот период его работами представляет большой интерес для истории отечественной науки. Во-вторых, отмечая важность для психологии изучения ней-

ропсихологических механизмов психических явлений, Костюк в выступлении на совещании по психологии 1952 г. [7] и в статье 1955 г. [9] в первом номере только что основанного тогда журнала “Вопросы психологии” говорил о первостепенной значимости исследований психологических закономерностей.

Вынужденный, как и все советские психологи, поддержать постановление ЦК ВКП(б) 1936 г., заклеившее педологию, Г.С. Костюк вместе с тем активно выступил против достаточно настоячивых в тот период попыток ликвидировать заодно и педагогическую психологию, свернуть ее преподавание в вузах. В 1937 г. он публикует статью “Об индивидуальном подходе к учащимся в учебной работе” [5], где подчеркивает необходимость тщательного учета индивидуального своеобразия каждой подрастающей личности, дает учителям практические рекомендации, не утратившие значимости и сегодня.

Работы Г.С. Костюка (как и многих других психологов советского периода) содержат многочисленные цитаты из классиков марксизма, но они далеко не всегда конъюнктурны. (Следует помнить, что марксистское учение было единственным реально открытым для советских людей “отсеком” великой европейской философии и содержат немалые эвристические возможности.)

Важный вклад Г.С. Костюк и его школа внесли в разработку методологических и фундаментальных проблем психологии (см. также посвященные Г.С. Костюку разделы книг [17, 18] и вступительные статьи к сборникам его трудов [11, 12]¹.

Прежде всего, это раскрытие целей, форм и содержания взаимодействия психологии как самостоятельной науки со смежными дисциплинами (физиологией, педагогикой, социологией, логикой, кибернетикой); обоснование таких путей этого взаимодействия, которые обеспечивают взаимное обогащение контактирующих наук и их плодотворное совместное применение в общественной практике².

Далее, это анализ структуры деятельности как синхронической, выражающейся в существовании и взаимодействии мотивационной, содержательной и операционной сторон деятельности, так и диахронической, раскрываемой через характеристику систем решаемых субъектом задач.

¹ Авторы статей – Л.Н. Проколиенко и Г.А. Балл.

² Г.С. Костюк выступил и одним из организаторов такого применения. Особо следует отметить его успешное сотрудничество с выдающимся ученым в области математики, кибернетики и вычислительной техники акад. В.М. Глушковым. Оно нашло выражение в совместных публикациях и в осуществлении в руководимом Костюком институте исследований и разработок психолого-кибернетического профиля.

Костюк и его ученики обосновали задачный подход к исследованию, проектированию и построению деятельности (в частности, учебной и педагогической), сформировали его понятийный аппарат и организовали конкретные исследования и разработки в его русле.

Это также выяснение психологических предпосылок эффективности педагогических воздействий, требований к методу обучения как способу организации деятельности учащихся с учебным материалом, а также к построению самого этого материала и учебных ситуаций, в которых он функционирует [21].

И наконец, наиболее важное направление – изучение закономерностей психического развития, генезиса способностей, становления личности, характеристики движущих сил, детерминант и стадий этих процессов; раскрытие, в частности, роли в их детерминации собственной активности субъекта, а также внешних воздействий, в том числе педагогических, которые стимулируют и организуют такую активность.

Наиболее существенные методологические установки Костюк последовательно воплощал не только в научных трудах, но и в лекциях, в руководстве аспирантами (которые до сих пор с восхищением вспоминают его семинары), в учебниках [3, 15, 16], редактором и основным автором которых он был.

Выдвинутые или развитые Костюком идеи (прежде всего, принципиальные положения его концепций психического развития и развивающих педагогических воздействий) находили подтверждение, применение и конкретизацию в многочисленных экспериментальных исследованиях. О наиболее важных из них он доложил на XVI и XVIII Международных психологических конгрессах [8, 10]. Исследования проводил как сам Григорий Силович (особо хочется отметить значимость его работы по формированию понятия числа у детей [6]), так и его сотрудники и ученики.

Высоко оценивая ранние работы В.В. Давыдова, направленные на усовершенствование (на основе испытанных логико-философских принципов) содержания начального школьного образования, Г.С. Костюк вместе с тем предостерегал от “смещения вопросов логики построения содержания обучения и вопросов психологии усвоения” [2, с. 178]³. С трактовкой Давыдовым первой группы вопросов Костюк соглашался. Но “когда автор пытается поставить под сомнение принцип обучения, в соответствии с которым “вначале необходимо дать учащимся... предмет в наглядно-чувственной, воспринимаемой форме”..., то это вызывает удивление, в особенности, если учесть,

что речь идет преимущественно о начальном обучении и что упомянутый принцип последовательно реализуется и в тех педагогических экспериментах, которые успешно проводит сам В.В. Давыдов” [там же]. Впоследствии в лаборатории Костюка было показано (М.В. Рычином [19]), что целенаправленное, тщательно спланированное использование особенностей наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста облегчает формирование у них основ теоретического мышления и научного мировоззрения.

Особое внимание в школе Костюка уделялось присущей психике сложности. Она систематически разрабатывается его учениками. Сложность психологических феноменов и закономерностей обуславливает неадекватность их односторонних трактовок (когда, например, раскрывая предпосылки развития способностей, отдают чрезмерное предпочтение то ли врожденным задаткам индивида, то ли внешним воздействиям на него).

В то же время, она вовсе не означает хаотичности, принципиальной непредсказуемости рассматриваемых феноменов – усилия исследователей должны быть направлены на раскрытие сложных иерархических взаимосвязей, определяющих их детерминацию. В частности, в отношении способностей обобщение экспериментальных результатов привело Костюка к выводу, что под влиянием рационально построенного обучения “в стереотипизированных, автоматизированных компонентах умственных способностей диапазон их часто сужается, в гибких их компонентах – расширяется. Именно в последних выразительнее всего выступает индивидуальное своеобразие умственного развития каждого ребенка” [10, с. 13].

Справиться со сложностью исследуемых объектов представителям школы Костюка всегда помогала принципиальная открытость, готовность опереться на результаты, полученные приверженцами разных концепций, – но, разумеется, применяя эти результаты не эклектически, а творчески, вводя их в контекст выстраиваемой теоретической системы. Так, например, положения П.Я. Гальперина об общей структуре действия и Д.Б. Эльконина о специфике учебной деятельности были продуктивно использованы в разработанной Е.И. Машбицем [14] концепции управления учебной деятельностью – но при этом переосмыслены с позиций задачного подхода и костюковских представлений о структуре деятельности.

И односторонности, и эклектизму противостоит системность, понимаемая как раскрытие связей между разными (в том числе противоположно направленными) свойствами исследуемых объектов. На позициях системного (в широком смысле)

³ Как соавтор рецензии, где приведены цитируемые суждения, свидетельствую, что они принадлежат Г.С. Костюку.

подхода Костюк стоял всегда, и эту традицию продолжили его ученики.

Несомненно, что в педагогической (как и любой гуманитарной) практике преодоление одно-сторонности не менее важно, чем в человековедческих теориях. В этом плане показательным, что именно с таким преодолением (а не просто с толерантным внешним оформлением осуществляемых воздействий) связывал сущность педагогического такта И.Е. Синица, много лет работавший вместе с Костюком. "Нарушение педагогического такта, — отмечал Синица, — происходит как раз тогда, когда учитель видит одну сторону дела и не видит другой, когда он делает вывод о поступке односторонне, поверхностно, не углубляясь в его причины" [20, с. 15].

Возвращаясь к теоретической проблематике, отметим наличие содержательного родства между линией Г.С. Костюка и его школы на раскрытие неоднозначности и противоречивости исследуемых в психологии явлений и раскрытием А.В. Брушлинским в русле идей С.Л. Рубинштейна континуальной (недизъюнктивной) природы указанных явлений. Подчеркивание такой природы, в полном соответствии с сутью данного подхода, сочетается с констатацией наличия в этих явлениях дизъюнктивной стороны и не исключает продуктивности их дизъюнктивных моделей при условии корректного построения и применения последних. Как показал опыт поддержанной Костюком разработки теории задач, требуемая корректность достигается в случае создания достаточно густой сети дизъюнктивных идеализированных объектов и использования разных вариантов их соотношения с изменчивыми и противоречивыми реальными объектами [1].

Общая установка на преодоление односторонности нашла последовательное воплощение в исследовании Костюком и его учениками психологических проблем обучения и воспитания. Здесь оказались тесно связанными две идеи. Первая — идея активности субъекта деятельности (в частности, учебной), подчеркивание ключевой роли, которую играет в его развитии развертывание и разрешение внутренних противоречий. Вторая — идея рационального, научно обоснованного педагогического управления указанной активностью.

Следует подчеркнуть, что понятие управления, как оно используется Костюком и его учениками, лишено авторитарного звучания. Вместе с тем оно согласуется с содержанием одноименной кибернетической и общенаучной категории, охватывающей любые воздействия на объект управления, обеспечивающие поддержание или установление определенных параметров его функционирования. При этом способы управления должны в полной мере учитывать специфические характеристики объекта (если в качестве послед-

него выступает человек, то это, в частности, его индивидуальное своеобразие, его субъектные свойства, в том числе, способность к творчеству), а цель управления вполне может предполагать усовершенствование таких характеристик.

О "субъектных свойствах объекта" здесь сказано не случайно. Расхожее противопоставление, согласно которому человек (в частности, учащийся) является *либо* объектом, *либо* субъектом, представляет собой пример неадекватной дизъюнкции. Все мы в социальных взаимодействиях выступаем в обоих функциях, но при этом необходим анализ их конкретного содержания, особенностей взаимоотношений, характеристик тех систем, в рамках которых реализуются эти функции. Важным направлением такого анализа применительно к педагогической сфере явилось исследование доопределения учащимися обучающих воздействий [14].

Выводя ныне на первый план гуманизацию педагогического процесса, последователи Г.С. Костюка исходят из того, что она вовсе не предполагает отказ от парадигмы управления или, как говорят еще, "парадигмы целенаправленных воздействий" на учащегося. Те, кто настаивает (пусть из лучших побуждений) на таком отказе, руководствуются узкими (а значит, неадекватными для психолого-педагогической сферы) трактовками понятий "управление" и "целенаправленное воздействие". Пользуясь же их широкой трактовкой, мы связываем гуманизацию педагогического процесса прежде всего со следующими направлениями совершенствования педагогического управления:

во-первых, с последовательным соблюдением принципа, в соответствии с которым оно "направлено в конечном счете на собственное отрицание" [13, с. 133], точнее говоря, — на передачу управленческих функций самому учащемуся; с сосредоточением, в соответствии с этим, педагогических воздействий во все большей мере на высоких уровнях в иерархической системе управления его деятельностью. Эти уровни обеспечивают прежде всего ее ценностную регуляцию (в том числе ориентацию учащегося на достижение все большей самостоятельности, на все более полное раскрытие своих возможностей, своего индивидуального своеобразия);

во-вторых, с вовлечением учащихся в полноценное диалогическое взаимодействие друг с другом, с учителями, прочими партнерами, авторами и персонажами произведений культуры [4]. Это не исключает управления, поскольку педагог является не только участником, но и организатором диалогов, и парадигма управления оказывается совместима с парадигмой диалога.

Г.С. Костюк постоянно отстаивал самостоятельность психологии как науки и одновременно —

необходимость ее тесных связей со смежными дисциплинами. Эти тезисы не только провозглашались им в общем виде, но и применялись к конкретному материалу, выступая как методологическая установка, требующая четкого выделения в исследуемых проблемах психологических аспектов и их соотнесения с другими аспектами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балл Г.А. Проблемы взаимодействия психологии с формализованными научными дисциплинами // Психол. журн. 1989. Т. 10. № 6. С. 34–39.
2. Балл Г.А., Костюк Г.С. Содержательная книга по психологии мышления // Вопр. психологии. 1967. № 3. С. 172–178.
3. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. Київ, 1976.
4. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / За ред. Г.О. Балла, О.В. Киричука, Р.М. Шамелашвілі. Київ, 1997.
5. Костюк Г.С. Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі // Комуністична освіта. 1937. № 8. С. 52–64. (В сокращенном виде статья воспроизведена в сборнике [12]).
6. Костюк Г.С. Про генезис поняття числа у дітей // Наукові записки НДІ психології УРСР. Київ. 1949. Т. 1. С. 10–32. (Сокращенный перевод статьи включен в сборник [11]).
7. Костюк Г.С. Выступление на совещании по психологии // Известия АПН РСФСР. 1953. Вып. 45. С. 153–159.
8. Костюк Г.С. О развитии мышления у детей // Доклады на XIV Международном психологическом конгрессе (Монреаль, 1954). М., 1954. С. 41–48.
9. Костюк Г.С. К вопросу о психологических закономерностях // Вопр. психологии. 1955. № 1. С. 18–28.
10. Костюк Г.С. Некоторые аспекты взаимосвязи обучения и умственного развития // XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 32. Обучение и умственное развитие. М., 1966. С. 7–13.
11. Костюк Г.С. Избр. психол. труды. М., 1988.
12. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989.
13. Краевский В.В., Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности // Дидактика средней школы. М., 1982. С. 129–180.
14. Машибиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев, 1987.
15. Психологія: Посібна книга для студентів педагогічних вищих шкіл / За ред. Г.С. Костюка. Київ, 1939.
16. Психологія: Підручник для педагогічних вузів / За ред. Г.С. Костюка. 3-е вид. Київ, 1968.
17. Роменець В.А. Історія психології. Київ, 1978.
18. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття. Київ, 1998.
19. Рычик М.В. От наглядных образов к научным понятиям. Киев, 1987.
20. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя. Київ, 1981.
21. Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты / Под ред. Г.С. Костюка и Г.А. Балла. Киев, 1986.
22. Холтон Дж. Тематический анализ науки. М., 1981.

G.S. KOSTIUK'S LESSONS OF METHODOLOGY

G. A. Ball

*Dr. sci. (psychology), professor, head of the lab. of methodology and theory of psychology,
G.S. Kostiuk's IP APS, Ukraine*

Biographic data are presented and methodological attitudes of G.S. Kostiuk and his school are analyzed. The importance attached by this school to getting over one-side consideration and introducing the system approach in psychology is emphasized.

Key words: psychology, methodology, one-side consideration, system approach.