

# Вестник Московского университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в ноябре 1946 г.

Серия 14 ПСИХОЛОГИЯ

Издательство Московского университета

№4•2012•ОКТЯБРЬ–ДЕКАБРЬ

Выходит один раз в три месяца

---

## СОДЕРЖАНИЕ

*К 110-летию со дня рождения Петра Яковлевича Гальперина*

Подольский А. И. Введение .....	5
Подольский А. И. Психологическая концепция П.Я. Гальперина: некоторые направления и перспективы дальнейшей разра- ботки .....	11
Нечаев Н. Н. Роль теории поэтапного формирования в развитии методологии деятельностного подхода .....	23
Степанова М. А. П.Я. Гальперин: опыт построения неклассиче- ской психологии .....	43
Шабельников В. К. Разгаданные и неразгаданные тайны фор- мирования умственных действий .....	53
Карбанова О. А. Ориентирующий образ в структуре соци- альной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину .....	73
Семенов И. Н. Учение П.Я. Гальперина об ориентировке как концептуальный базис рефлексивной психологии творческого мышления .....	83
Берсенева Н. В., Чурбанова С. М. Возрастные и индивиду- альные возможности систематического исследования «твор- ческой» задачи детьми в русле подхода П.Я. Гальперина ....	92

Салмина Н. Г. Программа формирования начальных математических понятий и опыт ее реализации в практике обучения	101
Кабанова О. Я. Теория П.Я. Гальперина — перестройке содержания учебных предметов	113
Погожина И. Н. Деятельностный групповой тренинг — новый способ формирования сложных коммуникативных умений, разработанный на основе метода П.Я. Гальперина	123
<i>Методика</i>	
Шмелев А. Г., Портнова Д. С., Страхов Н. Н. Метод контекстной вставки как инструмент компьютеризированного контроля качества знаний	133
<i>Эмпирические исследования</i>	
Маркелов В. И. Влияние специально организованного стимулирования на изменение выраженности показателей «Самоактуализационного теста» у студентов помогающих профессий	148
<i>Юбилеи</i>	
К 75-летию Елены Михайловны Ивановой	159
К 60-летию Александра Шамилевича Тхостова	161
<i>Указатель статей, опубликованных в «Вестнике Московского университета. Серия 14. Психология» в 2012 г.</i>	163

**К 110-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ П.Я. ГАЛЬПЕРИНА**



02.10.1902—25.03.1988

## CONTENTS

### *To the 110<sup>th</sup> anniversary of Petr Yakovlevich Galperin*

Podolskiy A. I. Introduction . . . . .	5
Podolskiy A. I. P.Ya. Galperin's psychological conception: On some directions and prospective of further development . . . . .	11
Nechaev N. N. The role of step-by-step formation theory in the activity approach methodology development . . . . .	23
Stepanova M. A. P.Ya. Galperin's attempt of creation of non-classical psychology. . . . .	43
Shabelnikov V. K. Mental actions formation: Mysteries puzzled out and not. . . . .	53
Karabanova O. A. Orienting image in the structure of child's social situation of development: From L.S. Vigotsky to P.Ya. Galperin . .	73
Semionov I. N. P.Ya. Galperin's theory as a conceptual base of the reflective psychology of creative thinking . . . . .	83
Berseneva N. V., Churbanova S. M. Age-dependent psychological and individual children's possibilities of systematic investigation of the creative problem-solving task in the mainstream of P.Ya. Galperin's approach . . . . .	92
Salmiina N. G. The program of forming mathematical concepts and the experience of its implementation in primary school. . . . .	101
Kabanova O. Ya. Reorienting the content of the subject using P.Ya. Galperin's theory . . . . .	113
Pogozhina I. N. The activity group training as a new method for complex communicative skills formation, developed on the basis of P.Ya. Galperin's approach. . . . .	123

### *Methods*

Shmelev A.G., Portnova D.S., Strakhov N. N. Contextual insertion method as an instrument of computerized assessment. . . . .	133
--	-----

### *Empirical studies*

Markelov V. I. The influence of specially organized stimulation on change of "Self-actualization Test" indicators at students of helping professions. . . . .	148
---	-----

### *Anniversaries*

To the 75 <sup>th</sup> anniversary of Elena Mikhaylovna Ivanova. . . . .	159
To the 60 <sup>th</sup> anniversary of Alexandr Shamilevich Tkhostov. . . . .	161
<i>The Index of articles</i> published in "Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya" in the year 2012. . . . .	163

**А. И. Подольский**

## **ВВЕДЕНИЕ**

Уважаемые читатели! Вашему вниманию предлагается специальный номер «Вестника», посвященный 110-летию юбилею выдающегося отечественного ученого **Петра Яковлевича Гальперина**. Мы постарались построить этот номер так, чтобы отразить в нем если не все (что совершенно невозможно не только в журнальном выпуске относительно небольшого объема, но и в гораздо более обширной публикации), то часть из основных линий реализации того, что может быть названо «системой психологии Гальперина». Удивительная особенность этой системы заключается в том, что в ней можно и найти ответы на многие «вечные» вопросы психологии и озадачиться новыми, прежде не возникавшими проблемами. Одновременно со 110-летним юбилеем самого Петра Яковлевича можно отметить и 60-летний юбилей существования его теории: летом 1952 г. П.Я. Гальперин впервые выступил перед широкой научной аудиторией с представлением «гипотезы формирования умственных действий», содержащей в себе существенную часть будущей системы. Несмотря на солидный возраст, система Гальперина отнюдь не представляет собой «отработанный материал». Напротив, она содержит множество перспективных ходов методологического, общетеоретического и прикладного характера. Около 40 лет тому назад А.Н. Леонтьев объявил начало «времени собирать камни». К сожалению, это «время» так и не воцарилось в нашей противоречивой, но бесконечно интересной науке. Может быть, в силу того, что подобное дело предполагает не только наличие доброй воли заняться им, но и ясное знание того, зачем, что, как и куда нужно собирать. Не утверждая, разумеется, что Петр Яковлевич предложил универсальные ответы на все вопросы психологии, позволю себе высказать глубокое убеждение в том, что система психологии П.Я. Гальперина может стать в высшей степени полезным навигатором в бурном море современной научно-психологической жизни (при условии правильного пользования этим навигатором).

Жизнь и продуктивное функционирование теории предполагает ее постоянное обсуждение и обновление. Признание некоторых неподверженных времени «абсолютных истин» означает фактическую гибель теории, «снятие» ее положений иными концептуальными построениями. Для того чтобы избежать такой судьбы, теория должна открыто и доказательно декларировать не только свои возможности,

но и свои ограничения, зону эффективного применения. К большому сожалению, в последние годы обсуждение гальперинского наследия фактически затормозилось. Если оно и ведется, то в крайне незначительном объеме очень ограниченным кругом специалистов. И это плохо. Потому что без обсуждения дальнейшего движения вперед не будет, а это движение необходимо. В этом смысле выход настоящего номера «Вестника» представляется очень важным событием. Его авторы — ученики и последователи П.Я. Гальперина. Некоторые из них начинали свою работу в русле взглядов Петра Яковлевича еще в 1950-е—1960-е гг. (Н.Г. Салмина, И.Н. Семенов); О.Я. Кабанова, Н.Н. Нечаев, А.И. Подольский присоединились к ним во второй половине 1960-х. О.А. Карабанова и В.К. Шабельников представляют тот уникальный курс, которому Петр Яковлевич в начале 1970-х прочитал (единственный раз в истории факультета психологии!) свою версию «Общей психологии», навсегда заложив принципиальные установки на понимание научности в психологии. Наконец, И.Н. Погожина и М.А. Степанова пришли в это направление в последние годы жизни Петра Яковлевича.

С известной степенью условности представленные в номере материалы можно разделить на три группы. Авторы, которых мы относим к *первой группе*, анализируют общепсихологический и философский статус концепции П.Я. Гальперина, ее мировоззренческое, методологическое и теоретическое значение. Так, **Н.Н. Нечаев** в своей острополемической манере призывает задуматься о том, какую роль может и должна сыграть теория поэтапного формирования умственных действий и понятий в развитии деятельностного подхода. Автор подчеркивает, что теория П.Я. Гальперина была не редукцией, а, напротив, той конкретизацией деятельностного подхода, к которой шел А.Н. Леонтьев. По мнению одного из ближайших учеников Петра Яковлевича, подход Гальперина — это движение к более конкретному пониманию деятельностного подхода, но пониманию, сформулированному с позиции «раннего» А.Н. Леонтьева, его идей образца 1930-х гг. Н.Н. Нечаев призывает по-новому осмыслить саму теорию поэтапного формирования как концепцию с нераскрытым, неэксплицированным методологическим потенциалом. При этом теория поэтапного формирования должна выступить как методологическая основа дальнейшего развития деятельностного подхода. **М.А. Степанова** задается вопросом, следует ли рассматривать научно-методологические концепции Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина как относительно независимые, рядоположенные, связанные лишь общими методологическими основаниями или, напротив, как обладающие внутренним родством и, таким образом, представляющие единый взгляд на природу психического. Разумеется, автор не ставит перед собой задачи всестороннего и полного описания точек

зрения Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина на процесс интериоризации, ограничиваясь более скромной, но, безусловно, чрезвычайно важной задачей анализа того поступательного развития представлений об интериоризации, которое имело место в теориях этих двух выдающихся ученых. **В.К. Шабельников** идет в своем историческом анализе еще дальше — к античным представлениям о душе, обсуждая проблему интериоризации в ее исторической перспективе. Автор задается серьезными вопросами: насколько уверенно мы можем говорить о человеке, приобретающем в деятельности свои психические качества, как о творце деятельности, организующем формирующую его деятельность? Сам ли индивид, только еще образующийся как субъект, организует структуру и логику деятельности? И показывает ответы на эти вопросы, предлагаемые теорией П.Я. Гальперина: в методе поэтапного формирования умственных действий Гальперин видит исследователей в качестве творцов психических систем, реально создающих процессы, которые традиционно лишь описывались в виде определенных уже существующих конструкций. Теперь психолог, считает автор, должен реально вступать во взаимодействие с невидимыми основаниями, определяющими структуру психических процессов.

*Вторая группа авторов* ставит в высшей степени значимые вопросы о возможностях и особенностях применения системы планомерно-поэтапного формирования для решения важнейших научно-психологических проблем. **О.А. Карбанова** представляет разработанную ею модель динамической структуры социальной ситуации развития ребенка, в которой на основе учения П.Я. Гальперина об ориентировочной деятельности обосновывается роль и место ориентирующего образа в структуре социальной ситуации развития, реализующего активно-действенное отношение ребенка к миру. Автор выделяет виды ориентирующих образов, показывает их возрастную специфику. Еще две статьи затрагивают одну из интригующих тем, постоянно вызывавших (и продолжающих вызывать) острые дискуссии, — о применимости гальперинского подхода к исследованию проблем творческого мышления. **И.Н. Семенов**, один из первых учеников П.Я. Гальперина, пришедших к этой проблеме, показывает ту роль, которую концепция ориентировки как предмета психологии и реализующая эту теорию «психотехнология поэтапного (планомерного) формирования умственных действий и понятий» сыграли в разработке подходов к исследованию проблемы формирования творческого мышления. Анализируя движение идей в данном направлении, начиная с 1960-х гг. и по настоящее время, автор показывает влияние ключевых идей Петра Яковлевича на становление рефлексивной психологии, ту роль, которую они сыграли в создании научной школы рефлексивной психологии и педагогики творчества

как интенсивно развивающейся области психолого-педагогического знания. **Н.В. Берсенева** и **С.М. Чурбанова** в своем оригинальном исследовании демонстрируют, что уровень развития творческого мышления на более ранних этапах онтогенеза тесно связан с формированием возрастных новообразований в когнитивной сфере, в то время как личностные особенности не имеют сколько-нибудь существенного влияния на творческое мышление. В подростковом возрасте ситуация меняется, и на первый план выходит отрефлексированность личных качеств и происходящих изменений в самосознании подростков. Именно личностные новообразования в первую очередь отражаются на решении задач творческого содержания. Представленный авторами метод позволяет продолжить подход к исследованию творческого мышления, намеченный в последних работах П.Я. Гальперина, и дополнить систему условий, необходимых для формирования творческого мышления в разных возрастах.

*Третья группа авторов* затрагивает ряд принципиальных вопросов применения принципов и методов, разработанных в русле теории планомерно-поэтапного формирования, для оптимизации различных форм обучения. Так, **Н.Г. Салмина** обращается к анализу широко известного, но тем не менее не только не потерявшего свою актуальность, но, напротив, являющегося необычайно значимым сегодня исследования, осуществленного под руководством П.Я. Гальперина и при его непосредственном участии: реализации программы формирования начальных математических понятий, разработанной П.Я. Гальпериним и его учениками. Полученные результаты эксперимента по ее реализации в практике обучения включают не только высокие результаты усвоения программы учащимися, но и психологические результаты относительно принципов построения учебных предметов и организации деятельности в условиях теории поэтапного формирования умственных действий в условиях классного обучения. Наиболее длительный по подготовке, времени проведения, массивности и масштабу эксперимента, участию самого Петра Яковлевича в подготовке, проведении и контроле, а также полученным позитивным результатам при работе с учащимися двух классов школы № 1 г. Москвы, в каждом из которых было по 42—43 ребенка, этот эксперимент, к сожалению, до сих пор не стал предметом активного обсуждения и анализа с точки зрения особенностей организации деятельности учащихся при формировании понятия числа на основе теории планомерно-поэтапного формирования в условиях массового обучения. **О.Я. Кабанова**, с чьим именем связано развертывание широких исследований применения теории планомерно-поэтапного формирования к обучению иностранным языкам, убедительно показывает следующее: несмотря на то что основной составляющей построения инновационного образовательного процесса сегодня считается информационная инфраструктура (компьютерные технологии, программное



обеспечение, электронные учебные пособия, мультимедийные классы, языковые онлайн-курсы, интерактивные и сенсорные доски, пульта опроса, беспроводные планшеты, электронные ридеры, поливалентные актовые залы, изучение иностранных языков с помощью IP-телефонии, интернет-порталов и т.д. и т.п.), всю эту инфраструктуру недостаточно просто создать в учебном заведении, необходимо включить ее в учебный процесс. К сожалению, в новой парадигме образования основное внимание обращено именно на информационно-коммуникационные технологии, а объективное требование изменения самого содержания учебных предметов оказывается за ее пределами, как метко указывает автор, оставаясь совершенно неучтенным. Автор убедительно показывает, что предложенная П.Я. Гальпериным теория языкового сознания успешно применяется не только к изучению одного иностранного языка, но и к одновременному изучению нескольких иностранных языков. Опыт обучения доказал, что у обучаемых формируется языковое чувство как умение устанавливать семантическое содержание, которое говорящий вкладывает в свое сообщение, и соотносить это содержание с формальными структурами конкретных языков. В заключение автор аргументированно утверждает, что информационно-коммуникационные технологии и теория П.Я. Гальперина — это то, что обеспечит истинную инновационность образовательного процесса в соответствии с требованиями современного развития. Если авторы представленных выше статей, отнесенных к третьей группе, затрагивали вопросы, достаточно традиционные для разработок, выполняемых в русле гальперинской теории, то **И.Н. Погожина** в своей статье анализирует современные подходы к формированию сложных коммуникативных умений с точки зрения отбора и структурирования *содержания* знания, которое необходимо присвоить учащемуся, и *технологии* приобретения этого знания в рамках ситуации группового социально-психологического тренинга. Автор предлагает инновационный подход к формированию сложных коммуникативных умений — групповой деятельностный тренинг, разработанный на основе метода планомерно-поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, объединяющий в себе преимущества деятельностного подхода и группового тренинга как активного метода обучения. Предложенный подход позволяет сформировать сложные познавательные умения с заранее заданными свойствами у всех испытуемых, то есть получить тот результат, который существующие в настоящее время социально-психологические тренинги коммуникативных умений не могут гарантировать.

Наконец, открывающая номер статья автора этих строк занимает своего рода промежуточное положение, позволяющее отнести ее практически сразу ко всем трем группам. С одной стороны, в ней рассматриваются принципиальные теоретико-методологические вопросы, касающиеся статуса психологической концепции П.Я. Галь-

перина, выделяются аспекты, учет которых представляется автору необходимым для качественной и продуктивной работы. С другой стороны, разбираются стратегия и тактика применения положений, сформулированных П.Я. Гальпериным, при решении конкретно-психологических проблем. И, наконец, описываются сформулированные и неоднократно апробированные автором и его сотрудниками требования к эффективному практическому ее применению. Иными словами, психологическая система П.Я. Гальперина рассматривается как продуктивное интеллектуальное орудие для решения многих академических и прикладных проблем, стоящих перед современной психологией.

Надеемся, что знакомство с материалами этого номера привлечет внимание читателей к тем интересным, порой далеко не простым проблемам, над которыми работали, работают и будут работать ученики и последователи Петра Яковлевича Гальперина.

**А. И. Подольский**

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ П.Я. ГАЛЬПЕРИНА: НЕКОТОРЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДАЛЬНЕЙШЕЙ РАЗРАБОТКИ**

В статье обсуждаются теоретико-методологические вопросы, касающиеся статуса психологической концепции П.Я. Гальперина. Выделяются три основных аспекта анализа и применения данной концепции: 1) планомерно-поэтапное формирование как метод исследования становления и развития психической деятельности человека; 2) использование положений теории планомерно-поэтапного формирования в практике обучения; 3) теоретически описываемый и реально осуществляемый процесс планомерно-поэтапного формирования как психологическая реальность. Последнему направлению уделяется особое внимание; демонстрируются возникающие проблемы; намечаются некоторые пути их решения.

*Ключевые слова:* психологическая концепция П.Я. Гальперина, метод планомерно-поэтапного формирования, иерархическая структура ориентировочной деятельности, гипотетически предполагаемые и реальные экспериментальные условия.

Theoretical and methodological problems related to the status of the P.Ya. Galperin's psychological conception are considered. Three main directions of this conception are analyzed as a method of exploration of formation and development of human mental activity; as a basis for improvement of learning and instruction processes; consideration the process of the planned stage-by-stage formation as a psychological reality. The last aspect is emphasized; problems occurred as well as some opportunities of their solution are outlined.

*Key words:* P.Ya. Galperin's psychological conception, method of planned stage-by-stage formation, hierarchical structure of orientation activity, hypothetically presupposed and real experimental conditions.

Юбилей великого ученого всегда становится поводом как для оценки (или переоценки) вклада, внесенного им в науку, так и для перспективного анализа возможностей и направления дальнейшего академического и научно-прикладного движения. Не секрет, что в отечественной и мировой психолого-педагогической литературе

---

**Подольский Андрей Ильич** — докт. психол. наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования и педагогики ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* apodolskij@mail.ru

встречались, да и встречаются, диаметрально противоположные оценки концепции П.Я. Гальперина, ее значимости для понимания фундаментальных закономерностей душевной жизни человека и перспектив ее развития. Имеет место и ряд умеренных позиций, промежуточных между позициями активных защитников и не менее активных оппонентов. В настоящей публикации я не ставлю перед собой задачу анализа правомерности или неправомерности той или иной высказываемой позиции (это очень объемная задача, предполагающая совсем иной академический формат). Отмечу лишь, что во многом разногласия мнений связана с разночтениями, касающимися того, что понимается под «концепцией (теорией, системой) П.Я. Гальперина». Именно поэтому в первую очередь представляется целесообразным затронуть теоретико-методологические вопросы, касающиеся статуса психологической концепции П.Я. Гальперина, рассмотрев те ее аспекты, учет которых представляется необходимым для качественной и продуктивной дальнейшей работы.

Прежде всего, необходимо четко различить общепсихологическую концепцию («систему психологии») П.Я. Гальперина и получившую наибольшую мировую известность теорию поэтапного (планомерно-поэтапного) формирования умственных действий и понятий (ТПФУД) в собственном (узком) смысле слова. Система психологических взглядов П.Я. Гальперина на происхождение, функции, формирование и развитие конкретных форм и видов психической деятельности человека состоит из четырех взаимосвязанных частей: (1) учения об *ориентировочной деятельности* как сущностной характеристике психики и предмете психологии; (2) учения об *эволюции* человеческой психики, *фило-, антропо- и онтогенезе* как составных частях эволюционного процесса; (3) учения о *формировании умственной деятельности человека*; (4) учения о *видах и формах психической (ориентировочной) деятельности* (Гальперин, 2002). П.Я. Гальперин поднимает и рассматривает широчайший спектр общепсихологических вопросов. Решение некоторых из них дается в ТПФУД, другие же — например, вопросы о конкретных закономерностях прижизненного формирования психологических структур у животных или о распространении на некогнитивные виды и формы психической (ориентировочной) деятельности закономерностей, найденных при изучении становления различных форм познавательных действий, — еще ждут своего решения.

ТПФУД представляет собой детально разработанную систему положений о механизмах и условиях сложных многоплановых изменений, связанных с появлением у человека новых образов, действий и понятий. *Методологически* данная теория представляет собой принципиальное понимание пути освоения индивидуумом общечеловеческого опыта; *гносеологически* — наиболее обобщенное и развер-

нудное номотетическое описание психологических закономерностей процесса интериоризации; *операционально-технически* — полную систему психологических условий, обеспечивающих приобретение становящимся действием заранее намеченных (экспериментатором, педагогом и т.д.) общественно ценных свойств (Подольский, 2002).

Можно выделить, по меньшей мере, три основных направления применения порожденного П.Я. Гальпериним знания.

### **1. Использование метода планомерно-поэтапного формирования в целях исследования становления и развития психической деятельности человека**

Метод планомерно-поэтапного формирования (конечно, в той мере, в какой его удастся реализовать в соответствии с теоретическими задумками) становится «пробным камнем», на котором могут быть проверены на действенность и операционализируемость различные теоретико-психологические представления о происхождении, строении и функционировании тех или иных фрагментов психической (прежде всего познавательной) деятельности. В большинстве своих работ П.Я. Гальперин противопоставляет именно исследовательские стратегии — констатирующую («срезовую») и активно формирующую. При этом с помощью последней стратегии получают рациональное и операционализированное истолкование психологические явления, наиболее закрытые для объективного психологического анализа («чистая мысль», внимание, симультанность, отсутствие в самонаблюдении как самой психической деятельности, так и ее субъекта), даются принципиально новые трактовки таких классических психологических проблем, как соотношение обучения и развития, условия формирования творческого мышления и др. При этом демонстрируется как сам способ («технология») научно-психологической работы, так и достигаемые результаты. Разумеется, формирование конкретного умственного или перцептивного действия с жестко очерченным предметным содержанием предполагает знание существенно иного порядка, нежели, скажем, реализация аналогичной процедуры по отношению к действию, лежащему в основе решения творческой интеллектуальной задачи. Но ведь и в последнем случае испытуемый должен ориентироваться в ситуации эксперимента, так или иначе строить схему и план своего действия с предлагаемым материалом, в той или иной мере использовать прошлый опыт и способ, которые явно или скрыто содержатся в экспериментальной ситуации. Все эти обстоятельства, бесспорно, имеют место в каждом случае, варьируется лишь мера их осознания экспериментатором и степень регистрируемости в эксперименте. Нетрудно предположить, что полнота и упорядоченность (систематичность) их учета психологом и будет отражать адекватность

получаемого в исследовании знания. Но именно на это и нацелена стратегия планомерно-поэтапного формирования.

Рассматривая данное направление применения идей и положений гальперинской психологической системы, чрезвычайно важно отдавать себе отчет в следующем: *что* именно имеется в распоряжении современного исследователя? Имеет ли он дело с общеконцептуальной прорывной идеей, правда, не нашедшей пока своего экспериментального подтверждения? Или же речь идет о научных представлениях, уже прошедших экспериментальную проверку или даже реализованных в прикладных разработках?

## **2. Применение положений теории планомерно-поэтапного формирования в практике обучения**

За почти шестидесятилетнюю историю существования гальперинского подхода в отечественной и зарубежной психологии и педагогике не утихают споры о его практических возможностях, прежде всего в области обучения. Ключ к решению этого вопроса — правильное понимание научного статуса самой концепции. Несмотря на внешнюю «похожесть» ее главного объекта — формирования умственных действий и понятий — на основную цель практически любого обучения, рассматриваемая концепция не является (и никогда не была) теорией и уж тем более технологией обучения. В работах Н.Ф. Талызиной, З.А. Решетовой, Н.Н. Нечаева, А.И. Подольского и др. описаны те дополнительные, промежуточные работы, которые должны быть произведены психологами и педагогами, чтобы от общепсихологического знания, составляющего ядро теории П.Я. Гальперина, перейти к построению собственно процесса обучения — усвоению реального содержания, осуществляемого во взаимодействии реального педагога и реальных учеников в реальных обстоятельствах. Более того, как неоднократно подчеркивал П.Я. Гальперин и как было показано в экспериментах последних десятилетий, фрагменты процедуры планомерного формирования не являются чем-то абсолютным и в этом смысле внешним по отношению к субъекту. Они получают свою психологическую определенность лишь в конкретной ситуации. Главное условие эффективного практического применения положений концепции — не стремление к буквальному воспроизведению некой абстрактно-всеобщей процедуры, а творческое психологическое моделирование конкретной ситуации (обучения, информационного поиска, взаимодействия и т.п.). В случае реализации этого требования практическое применение теории П.Я. Гальперина действительно дает высокие результаты, что неоднократно было продемонстрировано по отношению к сферам общего, высшего, профессионального, специального образования. В нашем распоряжении имеется значительное количество данных,

позволяющих однозначно говорить о том, что неразделение номотетического и эмпирического (по П.Я. Гальперину) представлений о планомерно-поэтапном формировании, абсолютизация одной из ряда потенциально возможных процедур без предварительного психологического анализа тех «работ», которые должен выполнить конкретный субъект для систематического и планомерного овладения намеченным действием, существенно ограничивают практические возможности теории планомерного формирования, снижают ее объяснительный потенциал.

Сейчас перед квалифицированным применением гальперинской теории стоят новые вызовы: еще никогда ранее так остро не ставился вопрос о необходимости практической, жизненной ориентации знаний, получаемых в ходе обучения школьником, студентом, взрослым специалистом, проходящим повышение квалификации. Новые образовательные стандарты, широкомасштабно вводимые в систему высшего образования, в качестве альтернативы прежним целевым установкам формулируют требование формирования сложной системы компетенций. Фактически речь идет о таком проектировании и осуществлении учебного процесса, в результате которого учащийся не только ясно представлял бы себе возможности и пути реально-жизненного (причем не только узкопрофессионального) применения усваиваемых в процессе обучения знаний, но и приобрел бы установку на постоянное обновление своей компетентности, на саморазвитие. Нетрудно понять, что во многом речь идет о перефразированных целевых установках, реализуемых при практическом применении гальперинского подхода. Еще более прямо и недвусмысленно указывается на возможность и необходимость практического применения идей, составляющих сердцевину ТПФУД, в научной базе новых стандартов школьного обучения. В разработке этой базы приняли самое активное участие ученики и последователи П.Я. Гальперина, в том числе и некоторые авторы этого выпуска (О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина).

### **3. Теоретически описываемый и реально осуществляемый процесс планомерно-поэтапного формирования как психологическая реальность**

Этот аспект применения теории П.Я. Гальперина обсудим несколько более подробно и в первую очередь остановимся на вопросе о соотношении целенаправленных, дозированных и контролируемых экспериментатором воздействий, с одной стороны, и характеристик становления познавательной деятельности субъекта, динамики ее функционального развития — с другой. Выделив ряд направлений, по которым происходит становление конкретных умственных действий (перенос в идеальный план, обобщение, сокращение и др.),

П.Я. Гальперин построил содержательную модель функционально-генетического процесса и указал основной путь его исследования — планомерное формирование действий с заданными показателями. При этом расхождение предполагаемого экспериментатором и реального хода становления познавательного действия является побудителем углубления разработок, ведущихся с использованием стратегии планомерно-поэтапного формирования.

3.1. Много лет назад Н.Н. Нечаев (1975) образно назвал инструмент, использование которого может позволить исследователю постоянно держать под контролем характер связи между системой условий, априорно описанных и сконструированных им на основе исходной теоретической модели, и реальными экспериментальными условиями, «управлением процессом управляемого формирования» и добавил этот важнейший момент к описанному П.Я. Гальпериним процессу управления формированием познавательными действиями. Понятно, что эта связь будет находиться в прямой зависимости от полноты (всегда относительной) исходной модели, глубины отражения ею психологических механизмов, лежащих за приобретением становящимся познавательным действием своих характеристик. Учитывая же, что в качестве таких механизмов выступают особенности регулирующей и управляющей ориентировочной части этого действия, мы можем сказать, что путь к более полному изучению закономерностей становления познавательных действий идет через сопоставление теоретически предполагаемых и реальных механизмов ориентировки формируемой познавательной деятельности, гипотетических и реальных условий срабатывания этих механизмов.

Анализ фундаментальных работ П.Я. Гальперина и исследований, выполненных в русле ТПФУД, позволил нам разделить общетеоретические и конкретно-теоретические представления о содержании ориентировки. В первом случае это представления о жизненной роли ориентировочной деятельности, отображающие практически все уровни, формы и виды существования человеческой психики. Во втором случае речь идет о содержании конкретных гипотез по поводу состава ориентировочной части формируемого познавательного действия, схемы полной *ориентировочной основы действия* (ООД). При целенаправленной организации эта схема обычно включает в себя достаточно подробный пооперационный план выполнения осваиваемого действия в удобной для использования форме и, в случае необходимости, указания на характер и порядок использования соответствующих вспомогательных средств, схем, эталонов, формул и т.д. В соответствии с этим в большинстве работ, направленных на построение определенных познавательных действий, конкретные гипотезы включают в себя описание предметного содержания действия, последовательности операций, поэтапный перенос которых



в идеальный план вкупе с прочими модификациями действия, предписываемыми ТПФУД, должен привести к образованию действия, образа или понятия с заданными свойствами.

Здесь возникает интересная дилемма, многократно составлявшая предмет дружеских споров автора этой статьи со многими видными отечественными и зарубежными учеными, как ныне живущими (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Э. Джафаров, А.Г. Логвиненко, В.Ф. Петренко, Е.В. Субботский, Я. Хаутамяки, П. Хейманс и др.), так и ушедшими от нас (Л.А. Венгер, А.А. Леонтьев, Л.А. Петровская, О.К. Тихомиров, М.С. Шехтер и др.). С одной стороны, сужение исходных общетеоретических представлений о содержании ориентировочной деятельности, ориентировочной части, ООД может породить опасения касательно затруднений психологически полноценного моделирования с помощью процедуры планомерно-поэтапного формирования всей совокупности механизмов, ответственных за порождение, становление и функционирование действия и не сводимых к одним лишь механизмам осуществления действия. С другой стороны, во многих теоретических, экспериментальных и практических работах, выполненных в русле гальперинского подхода, убедительно показана возможность планомерного формирования разных видов познавательных действий у детей и взрослых, прослежены особенности различных составляющих этого процесса. Полученные результаты (сокращение времени формирования при значительном повышении качества его результата — отдельного познавательного действия и соответствующего ему образа или понятия) не оставляют сомнений в том, что конкретный инструментарий, который используется в работах, выполняемых в русле ТПФУД, обеспечивает целенаправленное, планомерное формирование познавательных действий с заданными свойствами. Это дает основания для предположения о том, что при исследовании функционального генезиса мы можем абстрагироваться от тех ориентировочных (регулирующих) компонентов, которые непосредственно не связаны с осуществлением становящегося познавательного действия и не отражаются обычно в конкретных гипотезах о механизмах становления познавательных действий.

Однако подобное предположение слишком явно упрощает наши общепсихологические представления, заключающиеся в том, что психологически полноценная расшифровка механизмов осуществления человеческой деятельности должна учитывать максимально возможное количество уровней такой регуляции, рассмотренных в их взаимосвязи. Но проблема не сводится только к такой трактовке вопроса. Другой вопрос: можно ли (и если можно, то в какой степени) отвлечься от учета этих механизмов при анализе осуществления не столько уже сформированных фрагментов познавательной деятельности, сколько самого процесса их формирования? Понятно, что

получение того или иного ответа на данный вопрос имеет ключевое значение для определения возможностей и ограничений применения данного подхода.

Проводившиеся нами и нашими сотрудниками (Ф. Бунде, Ф.А. Докшукина, Е.И. Захарова, А.В. Иванисенко, Н.П. Карпенко, Т.Н. Клюева, Р.О. Орестов, Т.А. Подольская, Н.Ю. Тумашкова, З. Фишер, Ю.И. Фролов, Т. Хаккараинен и др.) лабораторные и прикладные исследования привели нас к заключению, что наиболее полное воссоздание функционально-генетического процесса становится реально достижимым тогда, когда в психологическую модель этого процесса закладываются представления о генезисе *многокомпонентной структуры ориентировки* становящегося познавательного действия. Критерий этого — достижение исследуемым действием установленных показателей (предметных, функционально-психологических, динамических) при минимизации расхождения теоретически предполагаемых и реальных экспериментальных условий. Нормативно заданное содержание может быть присвоено субъектом, стать психологически действенным, ориентирующим, если в ходе функционально-генетического процесса субъект овладевает не только свободным выделением новых для себя отношений в объекте и соответствующими способами действия, но и столь же свободным соотносением в значимом для него смысловом поле этих отношений и способов с их местом и ролью в осуществлении цели действия.

**3.2.** Наиболее сложным, но в то же время и очень перспективным представляется изучение вопроса о соотношении предметной (объектной) и психологической (субъектной) иерархии в описании генезиса познавательного действия. В ходе обсуждения выдвинутой нами четверть века назад модели иерархической структуры ориентировки нам пришлось столкнуться со следующим соображением: в рамках теории П.Я. Гальперина уже созданы описания иерархической структуры познавательной ориентировки человека, например развиваемые З.А. Решетовой (1985) представления о «системном типе» ориентировки; нужны ли еще какие-то дополнительные построения, не искусственны ли они?

Ответ на этот вопрос заключается в том, что сколь угодно детальные и утонченные описания структуры ориентировки, ограниченные представлением лишь объекта и способов действия с ним, оставляют в стороне субъектную составляющую ориентировки, учет которой необходим не только с точки зрения теоретических требований полноты и целостности понимания психологической структуры человеческой деятельности, но и чисто практически: становящееся познавательное действие может не приобрести своих сущностных характеристик в тех случаях, когда ориентировка субъекта не имеет

адекватных исполнительскому содержанию смысловых и целевых компонентов. Продуктивный подход, предложенный З.А. Решетовой, позволяет решить ряд психолого-педагогических вопросов, связанных с практическим формированием некоторых видов деятельности профессионального типа. Однако его трудно распространить на те случаи становления познавательных действий, в которых либо объекты не могут быть описаны в системных терминах в силу недостаточной проработанности соответствующего предметного содержания, либо испытуемые (скажем, дети младших возрастов) не готовы к подобному способу анализа.

Мы полагаем, что принятие объектного содержания формируемого познавательного действия в качестве единственно возможного основания для его обобщения имеет существенные ограничения по той простой причине, что это предполагало бы априорную заданность зоны применения данного действия и его структурно-содержательную неизменность. Конечно, очень часто к формированию познавательных действий предъявляются именно такие требования. Часто, но не всегда. При этом подчеркнем, что демонстрацию возможностей, а в некоторых случаях преимуществ обобщения познавательных действий по смысловым, субъектным основаниям вовсе не следует рассматривать как некоторое противопоставление линии, нацеленной на исследование возможностей того или иного способа иерархического (в том числе системного) представления объектного содержания действия. Мы считаем, что сегодня психологически полноценное описание планомерного формирования познавательного компонента более или менее сложной реальной деятельности уже невозможно без учета синтеза двунаправленного функционально-генетического процесса — по объектной и по субъектной оси. Одно без другого — это абстракция, рано или поздно выявляющая свою ограниченность. Иерархия субъектных задач создает определенную форму (структуру), которая наполняется (и тем самым реализуется) так или иначе отображенной объективной иерархией. Мы отчетливо осознаем острейшую необходимость построения адекватных гетерархических моделей генезиса познавательных компонентов реальной деятельности, без чего — и в этом мы убеждены — подлинная планомерность ее формирования (как с исследовательскими, так и с практическими целями) достигнута быть не может. Сегодня мы не располагаем полностью удовлетворяющим нас обобщенным способом построения такой гетерархической модели. Укажем лишь, что в тех случаях (большей частью носивших практический характер), когда мы сталкивались с задачей формирования фрагментов реальной человеческой деятельности (в основном профессиональной), подобная задача могла быть успешно решена только при условии совокупного учета закономерностей как объектной иерархии

(отражающей системно-технологическое описание), так и иерархии субъектных задач. Синтез этих двух линий обеспечивался выделением субъектной иерархии в качестве стержня, на который как бы «наназывалось», многократно дробясь и разветвляясь, содержание объектной иерархии. Практически это осуществлялось за счет создания трех групп учебных материалов (схем, наборов учетно-тренировочных и контрольных задач и т.п.), отличавшихся друг от друга базовой задачей, осваиваемой обучаемыми применительно ко всему многообразию объектной иерархии: 1) определение смысла и предназначения собственной деятельности в данных условиях, зоны личной компетентности и ответственности; 2) выбор способов изменения режимов функционирования технической системы; 3) определение и реализация конкретного пути осуществления выбранного способа (Психология..., 1990; Podolskiy, 2010).

**3.3.** Создавая теорию и особенно разрабатывая метод планомерного формирования, П.Я. Гальперин вполне оправданно абстрагировался от ряда психологических характеристик человеческого действия. Это позволило ему создать стройное теоретическое построение и отработать наиболее эффективный на сегодняшний день метод психологического исследования формирования умственной (шире — познавательной) деятельности. В настоящее время и с теоретической, и с экспериментальной, и с прикладной стороны ощущается потребность в осуществлении следующего шага в развитии научной мысли — построении такой психологической модели процесса формирования конкретного познавательного действия, которая включала бы в себя описание отражения субъектом максимально полной совокупности как субъект-объектных, так и субъект-субъектных отношений, имплицитно содержащихся в ситуации планомерного формирования. Чем полнее и многослойнее будут наши представления, входящие в эту модель, тем более интенсивным и продуктивным будет наше движение от потенциальных к реальным объяснительным и практическим возможностям метода планомерного формирования.

Здесь предстоит работа на всех «этажах» теории, в том числе и в отношении явлений, не подвергавшихся прежде анализу в терминах планомерного формирования. Так, нам представляется продуктивным рассмотрение категории «свойства (параметры) действия» не только как некоторой характеристики объективного состояния данного действия, но и со стороны их представленности в сознании субъекта. Например, параметр «уровень осуществления действия» — это не только указание на то, как (с опорой на внешние средства, речь или без такой опоры) может осуществляться действие. Он имманентно содержит в себе и указание на ту или иную социальную значимость этого свойства: действие, выполняемое с опорой на извне заданный

план, будет иметь общественную оценку, резко отличающуюся от оценки действия с тем же содержанием, но выполняемого без такого внешнего опосредствования. Разумеется, ось «внутреннее—внешнее» («материальное/материализованное—идеальное») не тождественна противопоставлению «плохое—хорошее». В целом ряде случаев более высокую социальную значимость будет иметь как раз не идеальное, а материализованное осуществление действия (например, осуществление регламентированных профессиональных действий в экстремальной обстановке). Подобным образом можно рассмотреть и другие свойства действия, как первичные, так и вторичные. Ясно, насколько сложнее должна стать психологическая модель, учитывающая не только целенаправленное движение становящегося действия к намеченным показателям, но и субъективное преломление испытываемым как этих показателей в их социальном и личностном значении, так и самого генетического процесса.

В перспективе развернутый анализ подобного типа может быть проведен в отношении всех составляющих систем планомерного формирования. Так, для подсистемы формирования полной ООД это рассмотрение всей иерархической структуры ориентировки; для подсистемы интериоризации (перевода действия в идеальный план) — необходимый учет нелинейных изменений психологически разнородных, хотя и взаимосвязанных компонентов структуры регуляции действия. Тенденция к сближению субъектных и объектных характеристик человеческой психики, мотивационного и познавательного ее компонентов весьма характерна для многих направлений современной психологии. Однако подлинно содержательное решение этого вопроса может быть достигнуто только на определенной методологической основе. «То, что было разъединено с самого начала, далее не соединимо иначе как внешним образом, голое же декларирование их (познания и отношения, объективного и субъективного содержания. — А.П.) единства, как и всякое вообще голое декларирование, на деле ничего, разумеется, не меняет» (Леонтьев, 1975, с. 284—285). То есть общие методологические требования к целостному, системному рассмотрению указанных аспектов психической деятельности человека намечены, дело за конкретными теоретическими и экспериментальными разработками, которые могли бы реально показать психологическую целостность генезиса составляющих человеческого познания, противоречивое единство его объективного и субъективного содержания.

\* \* \*

В настоящей публикации затронуты лишь некоторые из множества интереснейших вопросов, открывающих заманчивые перспективы дальнейшей разработки концепции П.Я. Гальперина в самых

разных направлениях. Вне нашего рассмотрения остались не менее важные проблемы, частично подвергшиеся теоретическому и экспериментальному исследованию, но во многом нуждающиеся в более глубокой проработке, — например, закономерности формирования сложной, полифункциональной системы ориентировки познавательного действия. Предположение о том, что все компоненты ориентировочной части действия формируются по тем же законам, что и исполнительная ориентировка, хотя и может предварительно быть принято в качестве аксиомы, все же нуждается в специальном экспериментальном изучении. Мы по-прежнему считаем, что наиболее реальным путем приближения методик планомерного формирования к задачам целенаправленного воссоздания фрагментов реальной познавательной деятельности человека должна стать опора на представления о нелинейном, «пространственном» варианте планомерно-поэтапного формирования, когда становящийся познавательный акт описывается как закономерный интегративный итог изменений сразу по нескольким, психологически разнородным, но функционально взаимосвязанным между собой линиям.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

*Гальперин П.Я.* Лекции по психологии / Под ред. и с предисл. А.И. Подольского. М., 2002.

*Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

*Нечаев Н.Н.* О механизме управления поэтапным формированием действия // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека / Под ред. Н.Ф. Талызиной. М., 1975. С. 124—133.

*Подольский А.И.* Психологическая система П.Я. Гальперина // *Вопр. психологии.* 2002. № 5. С. 15—28.

*Психология подготовки специалистов для современного производства / Под ред. А.И. Подольского.* М., 1990.

*Решетова З.А.* Психологические основы профессионального обучения. М., 1985.

*Podolskiy A.* The Galperin's theory of planned stage-by-stage formation as a tool to improve teaching/learning activity // *Piaget is dead, Vygotsky is still alive, or? / Ed. by P. Aunio et al. Jyvaskyla, Finland, 2010. P. 223—245.*

**Н. Н. Нечаев**

## **РОЛЬ ТЕОРИИ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ МЕТОДОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА**

В статье рассматривается методологический потенциал теории поэтапного формирования умственных действий. Приводится история становления важнейших понятий деятельностного подхода, показываются возможности пересмотра их содержания с позиции основных положений теории П.Я. Гальперина.

*Ключевые слова:* методология, психика, деятельность, развитие, деятельностный подход, поэтапное формирование, ориентировка, предмет психологии.

The step-by-step formation theory methodological potential is discussed. The article covers some of the most important notions of A.N. Leontiev's activity approach development history with special attention to the possibilities of their reviewing nowadays on the basis of P.Ya. Galperin's theory statements.

*Key words:* methodology, psyche, activity, development, step-by-step formation, orientation, subject of psychology.

Если задача историка психологии состоит в том, чтобы резюмировать прошлое, то я вижу свою задачу в том, чтобы показать перспективы, которые нас ожидают. В этой связи стоит заново задуматься о том, какую роль может и должна сыграть в развитии деятельностного подхода *теория поэтапного формирования умственных действий и понятий* (ТПФУД).

К сожалению, в настоящее время даже искренние сторонники этой теории рассматривают ее как некую частную, пусть и «деятельностную», теорию обучения (Талызина, 2002), которая может мирно уживаться с концепцией развивающего обучения (по Давыдову), концепцией проблемного обучения (по Матюшкину), с различными концепциями активизации обучения и т.п. Более того, весьма широко распространена точка зрения, согласно которой ТПФУД, возможно, более удачно, чем другие теории, раскрывает некоторые приемы

---

**Нечаев Николай Николаевич** — академик РАО, докт. психол. наук, профессор, зав. кафедрой психологии и педагогической антропологии, проректор Московского государственного лингвистического ун-та. *E-mail:* nnnnechaev@gmail.com

обучения различным навыкам и умениям, но не может претендовать на статус общепсихологической концепции, обладающей сколько-нибудь серьезным методологическим потенциалом. У этой точки зрения есть и свои авторы, и своя, более чем полувекровая, история.

### **«Инструментальная» психология — теория деятельности — ТПФУД: преемственность и борьба идей**

Первоначально указанная точка зрения связана с непониманием и неприятием А.Н. Леонтьевым определенных теоретических позиций, сформулированных П.Я. Гальпериным в результате многолетних исследований процесса поэтапного формирования умственных действий, и это при том, что оба они с 1930-х гг. принадлежали к одной научной школе, в которой А.Н. Леонтьев всегда занимал позицию лидера (Нечаев, 2003).

Приведу в этой связи весьма характерное признание сына А.Н. Леонтьева — Алексея Алексеевича Леонтьева, хорошо знавшего фактическую сторону данных расхождений. Отмечая, что никто не мешал П.Я. Гальперину в распространении его взглядов, он все же вынужден констатировать: «Единственный случай — отказ в публикации первого варианта “Введения в психологию”. Но и здесь А.Н. Леонтьева можно понять — явная и не всегда обоснованная оппозиционность многих основных идей книги по отношению к позициям кафедры общей психологии и самого А.Н. Леонтьева, к содержанию учебников и теоретических курсов требовала большей аккуратности в подготовке текста. Судя по всему, именно этой аккуратности Петр Яковлевич в первом варианте книги не проявил. И книга ведь все-таки вышла — и стала знаменитой. Но это был авторский текст самого П.Я. Гальперина, внутренне достаточно четко противопоставленный леонтьевскому варианту теории деятельности» (Леонтьев, 2001, с. 219).

Учитывая содержание дискуссии, возникшей между А.Н. Леонтьевым и П.Я. Гальпериным в конце 1960-х гг., можно говорить об определенном противопоставлении их взглядов в понимании роли категории деятельности для определения как объекта, так и предмета психологии, а также для трактовки конкретных путей реализации деятельностного подхода в психологических исследованиях, будь то его «леонтьевское» или «гальперинское» понимание.

По мнению А.А. Леонтьева, за этим действительно стояли принципиальные расхождения в позициях двух выдающихся отечественных психологов. В комментариях к сборнику «Философия психологии», в который вошли многие ранние и малоизвестные работы А.Н. Леонтьева, он задается вопросом: «Иными словами, прав ли А.Н. Леонтьев, когда не воспроизводит эти позиции в своих публикациях тех лет?» и отвечает: «Думается, прав. ...Теория поэтапного формирования П.Я. Гальперина, опираясь в ряде существенных моментов на деятельностный подход А.Н. Леонтьева, по сути, представляла собой его редуцированный вариант, доказавший свою практическую эффективность в ряде прикладных областей, однако вряд



ли подходивший для выполнения роли общепсихологической теории» (там же, с. 218).

Представляется, однако, что здесь мы имеем нечто прямо противоположное: подход П.Я. Гальперина был не редукцией, а, напротив, той конкретизацией деятельностного подхода, к которой А.Н. Леонтьев де-факто, если судить по ряду его высказываний, разбросанных в отдельных рукописях и опубликованных работах, шел, приближался, но все-таки не дошел.

Подход П.Я. Гальперина — это движение к более конкретному пониманию деятельностного подхода, движение в сторону конкретизации идей А.Н. Леонтьева, но, специально подчеркну, — сформулированных с позиции «раннего» А.Н. Леонтьева, идей А.Н. Леонтьева образца 1930-х гг. (От Выготского..., 1996). Об этом свидетельствуют рукописи и заметки А.Н. Леонтьева, опубликованные А.А. Леонтьевым в сборнике «Философия психологии», и можно проследить, как А.Н. Леонтьев в силу складывающихся в 1950-е гг. обстоятельств или, возможно, под влиянием работ французских авторов (А. Валлона, Ж. Пиаже) терял остроту своих прежних позиций, четко обозначенных им в 1930-е гг. (Леонтьев, 1994).

Особенно показательны эти идеи при их сопоставлении со взглядами «позднего» Л.С. Выготского, критический анализ которых был осуществлен самим А.Н. Леонтьевым в конце 1930-х гг. (Леонтьев, 1998). Очевидно, что именно эта позиция А.Н. Леонтьева в тот ранний период его исследовательской деятельности стала одной из причин его расхождения с Л.С. Выготским. Для А.Н. Леонтьева ключевой идеей Л.С. Выготского, активно ассимилированной им и позволившей ему впоследствии разработать свой вариант деятельностного подхода, в корне отличавшийся от взглядов С.Л. Рубинштейна, также разрабатывавшего проблемы психологии деятельности, была идея построения инструментальной психологии. «У меня, — пишет А.Н. Леонтьев, — долгие годы хранилась схема, начерченная на листке бумаги Выготским по ходу объяснения своего замысла. Эта схема включала в себя кружки не всегда законченные — полуокружности, в которых стояли важные слова: “человек”, “орудие”, “предмет труда”, “продукт”. Почему-то мне припоминается сейчас очень ясно “огонь”, рядом, под “орудием” — “способ”, “средство”. Это обработка с помощью огня. Орудие не только выступало как физический предмет. Орудийность, опосредствованность поведения орудием — вот первое положение, которое легло в основание дальнейшего развития направления исследований Выготского и его соратников и учеников. Иначе говоря, возникло то направление, которое короткое время именовалось “инструментальная” психология, еще до термина “культурно-историческая»» (Леонтьев, 1986, с. 109). А.Н. Леонтьев подчеркивает, что главное в идее орудийности, опосредствования — это кардинальное изменение представлений о структуре так назы-

ваемых «психических» процессов. «Вы знаете, как выражалось это структурное изменение. Не от стимула к реакции, а от стимула через орудие (рисовалось треугольником) к реакции. Реакция эта опосредствована. А вы вдумайтесь в слово “опосредствование”. Выготский был ведь очень образованным марксистом. Опосредствованное, то, что опосредствует,— так у Гегеля и так у Маркса — это то, что определяет, характеризует. Сказать “опосредствование, опосредствовать” — это очень многое сказать» (там же, с. 110). Для А.Н. Леонтьева этого периода разработки теории деятельности была очевидной необходимостью психологического исследования конкретных видов орудийной деятельности человека, в которой и знаки трактовались как средства — орудия деятельности.

Однако если мы обратимся к работам самого Л.С. Выготского, то мы, возможно, с удивлением обнаружим, что он практически не употребляет термин «опосредствование», а использует термин «опосредование». Так, например, проведенный мною анализ текста работы Л.С. Выготского «Орудие и знак» показал, что в ней Л.С. Выготский всего лишь один раз употребляет термин «опосредствование», предполагающий смысловой акцент на использовании понятия «орудие». Вместо этого термина он систематически использует термин «опосредование», связывая последнее с использованием знаков (Выготский, 1984б). Более того, в работе «История развития высших психических функций» он прямо указывает на то, что, по его мнению, весьма опасны попытки проведения аналогии между орудием и знаком.

«В одном определенном отношении употребление знаков обнаруживает известную аналогию с употреблением орудий. Эта аналогия, как всякая другая, не может быть проведена до самого конца, до полного или частичного совпадения главнейших существенных признаков сближаемых понятий. Более того, наряду со сходными и общими чертами в той и другой деятельности мы должны будем констатировать и существеннейшие черты различия, в известном отношении — противоположности» (Выготский, 1983, с. 86—87).

«Изобретение и употребление знаков в качестве вспомогательных средств при разрешении какой-либо психологической задачи, стоящей перед человеком (запомнить, сравнить что-либо, сообщить, выбрать и пр.), с психологической стороны представляет в одном пункте аналогию с изобретением и употреблением орудий. Таким существенным признаком обоих сближаемых понятий мы считаем роль этих приспособлений в поведении, аналогичную роли орудия в трудовой операции, или, что то же, инструментальную функцию знака. ... В этом смысле, опираясь на условное, переносное значение термина, обычно говорят об орудии, когда имеют в виду опосредующую функцию какой-либо вещи или средство какой-либо деятельности. Правда, такие обычные выражения, как “язык — орудие мышления”, “вспомогательные средства памяти” (*aides de memoire*), “внут-

рнения техника”, “техническое вспомогательное средство” или просто вспомогательные средства в отношении любой психологической операции (Geistestechnik — “духовная техника”, “интеллектуальные орудия” и много других), в изобилии встречающиеся у психологов, лишены сколько-нибудь определенного содержания и едва ли должны означать что-либо большее, чем простое метафорическое, образное выражение того факта, что те или иные предметы или операции играют вспомогательную роль в психической деятельности человека» (там же, с. 87).

«Вместе с тем нет недостатка и в попытках придать подобным обозначениям буквальный смысл, **отождествить знак и орудие, стереть глубочайшее различие** (выделено мной. — Н.Н.) между тем и другим, растворяв в общем психологическом определении специфические, отличительные черты каждого вида деятельности. ...Мы одинаково строго ограничиваем проводимую нами аналогию как от первого, так и от второго толкования. То неопределенное, смутное значение, которое связывается обычно с переносным употреблением слова *орудие*, в сущности, нисколько не облегчает задачи исследователя, интересующегося реальным, а не образным отношением, существующим между поведением и его вспомогательными средствами. **Между тем подобные обозначения закрывают дорогу исследованию. Ни один исследователь еще не расшифровал реального значения подобных метафор** (выделено мной. — Н.Н.). Но еще более туманной остается мысль тех, кто понимает подобные выражения в буквальном смысле. Совершенно незаконмерно психологизируются явления, имеющие свою психологическую сторону, но по существу не принадлежащие всецело к психологии, такие, как техника. В основе подобного отождествления лежит игнорирование сущности одной и другой формы деятельности и различия их исторической роли и природы. Орудия как средства труда, средства овладения процессами природы и язык как средство социального общения и связи растворяются в общем понятии артефактов, или искусственных приспособлений» (там же, с. 88). «Существеннейшим отличием знака от орудия и основной реального расхождения обеих линий является различная направленность того или другого. **Орудие** служит проводником воздействий человека на объект его деятельности, оно **направлено вовне** (выделено мной. — Н.Н.), оно должно вызвать те или иные изменения в объекте, оно есть средство внешней деятельности человека, направленной на покорение природы. Знак ничего не изменяет в объекте психологической операции, он есть средство психологического воздействия на поведение — чужое или свое, средство внутренней деятельности, направленной на овладение самим человеком; **знак направлен внутрь** (выделено мной. — Н.Н.). Обе деятельности столь различны, что и природа применяемых средств не может быть одной и той же в обоих случаях» (там же, с. 90).

Я думаю, что эти обширные выдержки из одной из самых важных, наряду с «Мышлением и речью», работ Л.С. Выготского достаточны, чтобы показать, что линия А.Н. Леонтьева выразилась в развитии идей инструментальной психологии, от которых отказался

Л.С. Выготский. К ее дальнейшей разработке в виде уже собственно деятельностного подхода А.Н. Леонтьевым были привлечены молодые психологи — участники Харьковской группы, в числе которых оказался и П.Я. Гальперин. Как отмечал сам П.Я. Гальперин, «Разница между нами и Выготским в том, что у него все совершается в сознании, а у нас в деятельности» (Степанова, 2000, с. 95).

В статье А.Г. Асмолова (1982), посвященной принципам психологии, которая практически без изменений стала параграфом его книги о методологических проблемах так называемой «неклассической психологии» (Асмолов, 2002), этот ход мысли А.Н. Леонтьева четко обозначен: субъект в процессе орудийной деятельности преобразует действительность и одновременно образуется и преобразуется как человек. Это — ключевой момент теории деятельности, подчеркивающий роль, которую играет конкретное материальное преобразование условий ситуации в возникновении психологических новообразований как результатов и условий «психического» развития деятельности. Как писали классики, «...обстоятельства в такой же мере творят людей, в какой люди творят обстоятельства» (Маркс, Энгельс, 1955, с. 37). Этот момент присутствовал в работах А.Н. Леонтьева в 1930-е гг., но затем, к сожалению, позиция автора сместилась на исследование мотивационно-смысловых характеристик деятельности, в результате чего самая сердцевина деятельностного подхода — предметность деятельности как ее ведущая характеристика — практически не разрабатывалась. Сам А.Н. Леонтьев это чувствовал очень отчетливо. Вот его характерное признание:

«Я до сих пор пользуюсь той системой понятий, которая была мной в свое время предложена в отношении анализа деятельности, и, естественно, я бы хотел выработать отношение, прежде всего свое собственное, к этой системе, еще раз ее пересмотреть. А с другой стороны, я бы хотел поставить ряд вопросов такого рода: если эта система понятий представляет известное значение, т.е. способна работать в психологии, то, по-видимому, эту систему нужно разрабатывать — что в последние годы, в сущности, не делается. Эта система понятий оказалась замерзшей, без всякого движения. И я лично оказался очень одиноким в этом отношении. Все движение идет по разным проблемам, которые более или менее соприкасаются с проблемой деятельности, скорее более чем менее, но **в упор понятие деятельности разрабатывается в высшей степени недостаточно** (выделено мной. — Н.Н.)» (Леонтьев, 1994, с. 247).

Особенно отчетливо значение конкретной разработки проблемы содержания деятельности было обозначено П.Я. Гальпериным в материалах V Всесоюзного съезда Общества психологов СССР, проходившего в 1977 г. Следует также обратить внимание на то, что эти разработки относятся ко времени после известного выступления

П.Я. Гальперина на «домашней дискуссии» 1969 г., на которой он сделал доклад с обзором основных результатов научной деятельности А.Н. Леонтьева, начиная с исследования условий возникновения неспецифической кожной чувствительности и кончая исследованием формирования звуковысотного слуха. Доклад носил резко критический характер. После его выступления продолжения встреч не было, и дискуссия завершилась безрезультатно. Более подробно эта дискуссия описана в моей работе (Нечаев, 2003). Основное содержание критики П.Я. Гальперина в адрес концепции А.Н. Леонтьева можно кратко резюмировать в виде следующих положений.

1. Разделение в теории деятельности А.Н. Леонтьева мотивационного и операционного аспектов деятельности ограничивало «психологию деятельности» ее мотивационной стороной. Предметное, операционное содержание деятельности выпадало из психологической теории. Оно выпадало не случайно, не по недосмотру, а потому, что в то время оно представлялось чем-то очевидно непсихологическим, не подлежащим ведению психологии.

2. Во всех экспериментальных исследованиях организация внешнего действия испытуемых оказывала поразительное влияние на их психическую деятельность; и это свидетельствовало, конечно, о существенной внутренней зависимости психической деятельности испытуемого от его внешней предметной деятельности. Но дальше констатации этой зависимости ни в экспериментальном исследовании, ни в его теоретическом осмыслении не шли и не могли пойти.

3. Как, каким способом поиск сигнала делает неощутимое раздражение ощутимым; как вещественные кусочки помогают выделить слово из звукового потока речи; почему пропевание звука содействует лучшему его восприятию, хотя пропевание само настраивается на восприятие звука-образа — все эти вопросы оставались без ответа.

4. Предметное содержание внешней деятельности представлялось чем-то бесспорно непсихологическим, а «истинное содержание» психической деятельности — чем-то непредметным. Это создавало неодолимую преграду для решения важнейшей задачи в «проблеме деятельности» — понять саму психическую деятельность как вполне содержательную и, значит, тоже как «предметную» деятельность.

5. Вследствие этого и роль внешней деятельности в успешности психической деятельности и в ее развитии объективно сводилась к положению системы условий, иногда даже отдельных «факторов». Даже использование знаков и орудий психической деятельности и их «врастание извне внутрь» (т.е. использование «про себя», «в уме») без разъяснения того, что, собственно, при этом происходит, как при этом меняется и внешняя деятельность и ее внешние орудия, — не могло изменить прежних воззрений на психику.

6. Из «осмысленной деятельности» было выделено то, что придавало ей смысл, «личностный смысл», и дальнейшее развитие идей Леонтьева шло по линии разработки учения о мотивах, о мотивации деятельности. Но процессуальное содержание предметной деятельности оставалось за пределами психологии, а содержание самой психической деятельности — за границами предметной содержательности.

7. Без вовлечения предметного содержания внешней деятельности в сферу «психического» проблема осмысленной деятельности оставалась принципиально незаконченной и не могла получить принципиального значения в психологии (Гальперин, 1977).

Очевидно, что ответы на эти аргументы могла дать только ТПФУД, последовательно раскрывавшая направления исследований реальной деятельности и ее роли в психологическом развитии не только человека, но и животных, активная ориентировка которых в поле образа обеспечивает их выживание в изменяющихся условиях их жизнедеятельности. Это ясно видно на примере охоты белого медведя на нерпу, который П.Я. Гальперин заимствовал из книги полярного радиста Эрнста Кренкеля и привел в своем «Введении в психологию». Молодой медведь после неудачного прыжка на нерпу, в результате чего нерпа, нырнув, сделалась недоступной добычей, не уходит «искать другую нерпу», а, вернувшись на исходную позицию, прыгает вновь, потом еще и еще раз. Что это значит? По сути, медведь, действуя в полном соответствии с основными положениями ТПФУД, осуществляет ориентировку в поле образа, затем посредством реального материального преобразования ситуации корректирует ее содержание, а в результате формирует новое для себя более адекватное идеальное действие — перцептивное действие в поле образа. Медведь развивается, учаь на своих ошибках, которые в этой «школе жизни» осуществляются по принципам олимпийской системы — проигравший выбывает.

В этой связи следует более подробно остановиться на ключевой для педагогической психологии проблеме взаимосвязи **обучения и развития**, как с точки зрения содержания самих понятий, так и в плане их, порой механического, «соединения» в психолого-педагогическом контексте теории и практики «развивающего обучения».

### **Диалектика развития «развивающейся» деятельности**

Как известно, понятие «развитие» употребляется в психологии довольно часто и в разных сочетаниях: развитие психики, развитие деятельности, развитие личности, развитие подходов и т.п. При этом для обывателя ясно, что развитие — это всегда хорошо. И для него будет неожиданностью, что в результате развития познавательной деятельности человек может попасть в сумасшедший дом, а в резуль-

тате развития личности — оказаться в местах не столь отдаленных. Мы, к сожалению, привыкли к тому, что слово «развитие» используется в наших работах исключительно с положительной коннотацией, развитие — это всегда прогресс. Очень четко эту позицию выразил В.И. Слободчиков: «Развитие — это цель и ценность европейской культуры, которые с разной степенью отчетливости вошли в категориальный строй наук о человеке (принято считать, что развиваться — это хорошо)» (Слободчиков, 1998, с. 13). Отсюда закономерно следует вывод, что «развивающее обучение» — это хорошее обучение, а «неразвивающее» — плохое. И авторы, придерживающиеся этой точки зрения, не дают себе труда понять, что это плохое «неразвивающее» обучение тоже что-то и куда-то развивает.

К сожалению, в своих оценках того или иного развивающегося процесса или явления мы зачастую исходим из того, что должно, а не из того, что происходит объективно. Поэтому-то необходимо противопоставить от подобных оценок. Нам было бы неплохо почаще вспоминать азы диалектического взгляда на развитие, сформулированные более полутора столетий назад: «Каждый прогресс в органическом развитии является вместе с тем и регрессом, ибо он закрепляет одностороннее развитие и исключает возможность развития во многих других направлениях» (Энгельс, 1961, с. 621). Эту фразу Ф. Энгельса я цитирую своим студентам, начиная с 1-го курса, всячески подчеркивая тем самым, что само по себе слово «развитие», употребляемое бездумно, ничего хорошего не обещает. Развивается все и порой совсем не так, как нам бы хотелось. Так, медицинская практика наглядно демонстрирует, что не всегда желательно то, что активно развивается и прогрессирует, особенно, когда речь идет о новообразованиях, возникающих в организме больного. И так ли уж все благополучно с теми или иными закономерно возникающими психологическими новообразованиями? Неужели это всегда то, чего мы с надеждой ждем от развития ведущей деятельности?

Например, многие исследователи подчеркивают развивающую роль предметно-манипулятивной игры в становлении способов деятельности ребенка, в развитии его операционально-технических возможностей. Но в каком смысле мы употребляем здесь термин «развитие»? Ведь это становление может обернуться жесткой фиксацией стереотипных процедур использования объектов в качестве определенных предметов, тех процедур или способов действия, которые благодаря здравому смыслу обывателя начинают приписываться самим объектам как их функции, а для некоторых исследователей деятельности, не подозревающих о подобной «фетишизации» этих функций (Маркс, 1960), они начинают выступать как бы «валентностями» самих объектов деятельности, их «характером требования» или «функциональной фиксированностью» (Асмолов, 1982, с. 15).

Но именно эта «функциональная фиксированность» и становится основным психологическим барьером для возможного формирования творческого отношения к действительности и ее дальнейшего преобразования в ходе развивающейся деятельности. В этой связи приведу очень важную с методологической точки зрения мысль Д.Б. Эльконина: «До сих пор “упражнение” и “тренировка” рассматривались односторонне — только как укрепление-фиксация определенной системы связей (все равно каких — моторных, сенсорных и т.д.). Однако существует и другой, во всяком случае, не менее важный тип упражнений — это упражнения, **расшатывающие сложившиеся функциональные системы** или не дающие возможности рано сложиться системам. Такое новое представление о функции упражнения вносит новое понимание хода развития. **Возникновение новообразований есть одновременно разрушение**; оно должно быть построено как расшатывание (выделено мной. — Н.Н.)» (Эльконин, 2004, с. 15).

Научный подход заключается в понимании того, что и нежелательные для нас последствия развития возникают по тем же самым закономерностям, по которым возникает и исчезает все. Чтобы действительно предвидеть то, что в действительности возникает, а не удивляться неожиданным следствиям развития, чтобы иметь практическую возможность прогнозировать и вовремя корректировать процесс, ведущий к закономерному появлению тех или иных, порой действительно нежелательных для нас новообразований, надо иметь ясное представление об этих закономерностях. Какими механизмами и в каких условиях они воспроизводятся в деятельности? Как исследовать эти реальные механизмы возникновения и развития подобных новообразований?

В отечественной психологии определенная попытка серьезного теоретического осмысления объективной **двойственности** и **противоречивости** процесса развития была осуществлена Л.С. Выготским. Так, в статье «Педология возраста» он писал, что «...прогрессивное развитие личности ребенка, непрерывное построение нового, которое так отчетливо выступало во всех стабильных возрастах, в периоды кризиса как бы затухает, временно приостанавливается. На первый план выдвигаются процессы отмирания и свертывания, распада и разложения того, что образовалось на предшествующей ступени и отличало ребенка данного возраста» (Выготский, 1984а, с. 251). Практическая значимость приведенного положения очевидна, однако его методологическая и теоретическая основа до настоящего времени серьезно не разрабатывается. При этом и сам Л.С. Выготский рассматривает «позитивный» и «негативный» аспекты развития раздельно и как бы в отрыве от самого процесса, т.е. и для него «позитивное» развитие сменяется «негативным», чтобы на «подготовленной



почве» стать еще более «позитивным». Однако подобное отделение друг от друга «позитивных» и «негативных» периодов толкает нас на ложное понимание всего процесса, и вместо того чтобы рассматривать его как целостный процесс, движимый в соответствии со своей внутренней логикой, его сугубо «внешние» стороны принимаются за его же закономерности.

К сожалению, увлекшись педагогическими перспективами формирования «гармоничной личности», игнорирующими эти фундаментальные психологические положения, мы закрыли для психологии категорию «развитие» в ее серьезном методологическом значении. Когда мы видим результаты развития, которые нам не нравятся, мы определяем этот процесс как деградацию, инволюцию. Но с методологической точки зрения это просто неверно. В этой связи стоит вспомнить слова Гегеля о том, что именно негативное есть двигатель прогресса. А очень часто бывает так, что то, что сейчас оценивается как позитивное и положительное, дает впоследствии такой отрицательный эффект, что лучше бы этого положительного не было вовсе. Например, специалисты, занимающиеся проблемами развивающего обучения в начальной школе, хором свидетельствуют об успешных результатах формирования у детей заданных «новообразований». А что происходит дальше, когда эти дети переходят в основную школу и становятся подростками? Возможно, некоторые из них по-прежнему ждут, что у них будут формировать теоретические обобщения, но учительница в старших классах к этому не готова. Очень часто многие психологические достижения младшего школьника не просто теряются, уходят в песок, потому что они оказываются ненужными в его реальной практической деятельности, а становятся откровенным тормозом для дальнейшей деятельности (Дусавицкий, 1999). Характерно, что даже ведущие разработчики проблематики развивающего обучения начинают осознавать, что не все благополучно «в королевстве датском». Так, Г.А. Цукерман, чья книга «Виды общения в обучении» стала своего рода продолжением известной работы В.В. Давыдова, наглядно показывает, насколько острыми могут стать эти проблемы и как трудно их решать, оставаясь в рамках парадигмы конкретной формы «развивающего обучения». Например, она прямо указывает: «Обучение неминуемо вносит в развитие асимметрию. И чтобы не ставить ни ученика, ни учителя в ситуацию непродуктивного и неразрешимого противоречия, **следует запретить попытки вести ребенка одновременно направо и налево**, предлагая ему взаимоисключающие виды помощи и не ориентируясь при этом на инициативное действие самого ребенка» (Цукерман, 2006, с. 69). Но ведь эти «взаимоисключающие виды помощи» оказываются нами в полном соответствии с представлениями Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития. Напомню слова Л.С. Выготского: «Зона

ближайшего развития ребенка — это расстояние между уровнем его актуального развития, определяемого с помощью задач, разрешаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития ребенка, определяемым с помощью задач, решаемых ребенком **под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сотоварищами**» (Выготский, 1991, с. 399—400). Эта идея Выготского, базировавшаяся на концепции «двойного уровня», разработанной американскими педологами (там же, с. 401—403), неоднократно воспроизводилась в разных контекстах. Мы, психологи, практически наизусть выучили этот текст, для нас он стал каноническим.

В этой связи общим мнением прогрессивной психологической и педагогической общественности стало понимание важности и даже необходимости организации учебно-воспитательного процесса на принципах так называемой «педагогике сотрудничества». Однако анализ показывает, что ориентация на сотрудничество в «зоне ближайшего развития» трактуется в педагогической психологии достаточно **одномерно**. Такое сотрудничество рассматривается только в рамках организации учебной деятельности, направленной на достижение **желаемых** с педагогической точки зрения результатов. В действительности же сотрудничество ребенка **«с взрослыми или с более умными сотоварищами»** не может ограничиваться решением математических задач в классе. Я хотел бы обратить внимание, что подобное «сотрудничество» может быть совершенно разным не только по своему содержанию, но и по своей направленности, так сказать, по «вектору». Психолог, сталкивающийся в своей профессиональной деятельности с малолетними преступниками, без труда определит ребенка, для которого девиантное поведение уже «располагается» в зоне ближайшего развития. Очевидно, например, что семилетнему ребенку, играющему в «тюрягу», где в игровой среде, созданный им самим, игрушки пьют и дерутся, и в которой он явно воспроизводит те модели отношений, в которых он реально существует, будет достаточно сложно выйти за рамки «зоны ближайшего развития», заданной его семейным окружением (Лишин, 1997). Реальная совместная деятельность младшего подростка со старшими детьми на улице **может** «открыть» у него совершенно новую зону ближайшего развития, оформив необходимо возникающую у него потребность в интимно-личностном общении таким образом, что новые способы действия и закономерные и адекватные этим способам изменения его мотивационно-потребностной сферы преобразуют уровень «возможного развития» в такой уровень актуального развития, который закономерно приведет его, например, в инспекцию по делам несовершеннолетних или в наркологическую клинику.

Давайте вновь вспомним обычную школьную учительницу. Боюсь, ей станет плохо от новых системно-деятельностных стандартов,

разработанных при активном участии психологов, увлеченных идеями «развивающего обучения». Ей, например, будет трудно понять, почему вместо простой и понятной с 18-го века арифметики Магницкого не надо говорить, что «один» есть «один», а нужно вводить понятие множества, измерения и меры. Для нее все это — совершенно ненужное, и ей практически невозможно объяснить то, что понятно дошкольнику, когда он слышит слова одного из героев мультфильма «38 попугаев», что «...в попугаях я длиннее».

### **Логика и содержание поэтапного формирования**

Проведенный анализ позволяет утверждать, что структура развития деятельности — «винтообразная», обеспечивающая спиралевидность процесса развития. Но именно в этой спиралевидности процесса с его внутренними противоречиями восходящих и нисходящих «трендов» и заключается механизм появления новообразований, которые для одних выступают как прогресс и соответственно как «развитие», а для других — как регресс и соответственно как «деградация» деятельности. Сама динамика ориентировки субъекта в условиях деятельности наглядно подтверждает наличие этих «трендов». Как только эти условия становятся чуть более стабильными, ориентировка становится все более и более редуцированной, сокращенной. Из одного этого факта необходимо сделать выводы, касающиеся логики и содержания поэтапного формирования, выводы, не слишком привычные для сторонников данной теории: формирующиеся умственные действия — это не конкретные формы развернутой психической деятельности, не «психика» во всем богатстве ее содержания. Напротив, они — редуцированные, донельзя сокращенные остатки и останки ориентировки, существующие в виде актуализирующегося динамического стереотипа, как подчеркивал в свое время П.Я. Гальперин. Остающаяся в них психология — это необходимость предметно содержательного контроля условий и результата действия, то, что П.Я. Гальперин считал вниманием — сокращенным и автоматизированным контролем за ходом выполнения действия.

Где же и каким образом разворачивается ориентировка, т.е. то, что должно интересовать психолога в первую очередь? Оказывается, она разворачивается прежде всего в реальной материальной деятельности, где, согласно Н.А. Бернштейну, обстоятельства осуществления действия каждый раз иные. Отсюда его важнейшее понятие «живого» движения и вся вытекающая из объяснения этого явления концепция физиологии активности. Подчеркнем: физиологии, а не психологии активности. А для понимания психологии активности необходимо помнить важнейшее указание П.Я. Гальперина на объективный признак наличия «психики»: только ситуация неотложного и одно-

кратного действия требует от субъекта развернутой ориентировки. Потому что «в уме» мы контролируем все условия, наши понятия отражают только то, что необходимо, в отличие от чувственности, которая «...массивна, некритична, пышна, между тем как идея, представление, ограничивается общим и необходимым», как отмечал, конспектируя Фейербаха, В.И. Ленин (1973, с. 192). И в силу этого постоянства условий деятельности ориентировка в ходе осуществления подобного «умственного действия» может быть сведена к общему чувству, что «все в порядке».

Иное дело — ориентировка в условиях реального действия, которое к тому же может представлять не «свое», а некое иное, «виртуальное» содержание. Одно из воспоминаний того времени, когда я был студентом, а затем аспирантом факультета психологии, — наши наблюдения за тем, что делают студенты Первого медицинского института в здании, стоящем напротив факультета психологии МГУ. Там, в непосредственной близости от окон нашей кафедры, была расположена «анатомичка» этого вуза, где мы с удивлением наблюдали, что студенты-медики занимаются не трупами, а разбирают какие-то тряпочки и палочки. Оказалось, что учебная «работа» с трупами ввиду отсутствия последних, предполагала использование соответствующих заменителей: эти тряпочки символизировали мышцы, а палочки — кости. Конечно, можно считать эти действия материальными. Но ведь перебирая этот материал, студенты имели в виду нечто иное — свои представления об устройстве человеческого тела. Традиционно такая форма действия в ТПФУД носит название материализованного действия! Конечно, с психологической точки зрения, для целей успешного освоения данного материала и формирования компетентности будущих медиков материальное действие было бы лучше. Но материальное действие врача — это реальная работа с пациентами, что предполагает соответствующие риски и ответственность, а не их моделирование с помощью некоторого симулятора. Отсутствие же такой реальной системы обучения не может не сказываться на уровне медицинской подготовки. Как недавно в своем выступлении на телевидении заметил Ю. Гусман, врач по образованию, «...у каждого хирурга есть свое маленькое кладбище». Вот там, в реальных попытках помочь больному, там, где, собственно, и осуществляется материальное действие, происходит реальное становление профессиональной деятельности. В условиях же материализованного действия мы имеем не реальное действие, а его абстрактную модель, благодаря которой в той или иной форме представлено понятийное содержание, наше представление о содержании реального действия, но не оно само. В этих условиях формируемое действие есть лишь аналогия реального процесса, а не

сам процесс. Отсюда двойственность моделирования, которое действительно может создавать иллюзорные представления о действительности, которые не только заменяют, но и подменяют ее реальное содержание. И, наверное, неслучайно термин «моделирование» на английском языке звучит как “*simulation*” — «симуляция».

Рассмотрим далее хрестоматийное понимание роли речевой отработки действия в процессе поэтапного формирования, необходимой для формирования умственного действия. По сути, «переход» от материального действия к мысли посредством речевой его отработки составляет суть ТПФУД. Однако серьезных психологических исследований роли этого процесса, которые бы учитывали факты трансформации «громкой социализованной речи», первоначально выступающей в форме «эгоцентрической речи» (Л.С. Выготский), превращающейся затем в речь «для себя», — исследований, в которых этот процесс трансформации речевой формы действия был бы последовательно воспроизведен методом планомерного поэтапного формирования, до сих пор нет. Поэтому не только в головах студентов, но и в головах многих вполне состоявшихся психологов параллельно сосуществуют представления об интериоризации, сформулированные в работах Л.С. Выготского, и представления, базирующиеся на взглядах П.Я. Гальперина. А порой возникают работы, в которых «на голубом глазу» утверждается, что вообще не раскрывает закономерности интериоризации. К сожалению, мне не попадались работы, которые бы непосредственно соотносили теоретические представления П.Я. Гальперина о процессе поэтапного формирования умственных действий и понятий с представлениями Л.С. Выготского о процессе интериоризации. Если, конечно, не иметь в виду монографию А.А. Пузыря (1986) и кандидатскую диссертацию С.П. Сенющенкова (2009), при знакомстве с которой создается однозначное впечатление, что автор вообще не изучал основные работы П.Я. Гальперина.

Это означает, что мы должны не только переосмыслить психологическую роль всех этапов, которые неоднократно описаны в различных публикациях, касающихся поэтапного формирования, но сущность которых остается невыявленной в собственно психологических исследованиях, мы должны также по-новому осмыслить саму ТПФУД как концепцию с нераскрытым, не эксплицированным методологическим потенциалом. Это утверждение касается и концепции П.Я. Гальперина в целом, и ее отдельных составляющих. Например, мы привыкли к тому, что материальные и материализованные действия, которые мы организуем для достижения запланированных результатов, рассматриваются нами как нечто почти тождественное, упоминаются через запятую. А ведь это — функционально разные действия. Причем эти различия принципиальны.

Так, материализованное действие предполагает использование знаково-символических структур и, следовательно, может рассматриваться как форма «речевого» действия, т.е. действия уже идеализированного, идеального по содержанию, но использующего некую материальную форму. Да, как сказал еще К. Маркс, «...На “духе” с самого начала лежит проклятие — быть “отягощённым” материей, которая выступает здесь в виде движущихся слоев воздуха, звуков — словом, в виде языка» (Маркс, Энгельс, 1955, с. 29). Язык — это и есть движущиеся слои воздуха, в нем самом нет никакого языкового сознания. Очевидно, что наличие этой «материи» не делает речевую форму материальным действием. Следовательно, «речевая» форма является частной формой материализованного действия со всеми вытекающими отсюда психологическими следствиями для организации поэтапного формирования. Или, точнее, материализованная форма действия является специфической формой действия идеального. Очевидно, что это требует определенного пересмотра взаимосвязи форм действия в процессе его становления — фундаментальной для ТПФУД характеристики процесса интериоризации. К сожалению, ко многим фундаментальным идеям ТПФУД мы не возвращаемся, чтобы вновь продумать их, многое не изучаем, потому что «заканонизировали» тексты, превратив их в «музейные экспонаты», которые лучше не трогать и с которых лишь в юбилейные дни надо сдувать пыль. Это — самое страшное, потому что рождает не надежду на будущее психологии, а лишь ностальгию по прошлому.

Все сказанное есть лишь, возможно, слишком развернутое вступление к тому, чтобы сформулировать главное: ТПФУД должна рассматриваться как теория метода психологического исследования, направленного на воспроизводство психологических феноменов. Именно в этом заключается суть ТПФУД как современной интерпретации деятельностного подхода, позволяющей преодолеть его «забронзовевшие» версии. И начинать надо с главного: на основе метода поэтапного формирования начать пересмотр традиционных подходов к определению предмета психологии. Тем самым ТПФУД позволит приступить к расчистке авгиевых конюшен психологии.

### **Психические явления: предмет психологии или фантом профессионального сознания?**

Возьмем для начала привычно используемое понятие «психические явления». Оно ведь не режет нам слух? И это после того, как П.Я. Гальперин показал, что «психические явления» сами по себе не могут быть предметом нашего исследования. Они — лишь объект нашего внимания, как и сотни других подобных объектов, включая продукты деятельности, факты или, точнее, явления коллективного поведения, особенности реагирования в различных ситуациях и т.п.

Но для многих психологов звучит вполне нормально: психические явления существуют как некий предмет психологического исследования. Но ведь это мнение базируется на укоренившемся со времен Локка представлении, что психология исследует «психические явления». Больше того, в последние годы даже ведущие отечественные психологи систематически укореняют в своих работах представление, что психолог изучает некую «психическую реальность». Казалось бы, идеи, высказанные еще Локком, Вундтом и др., давно оставлены в прошлом. Наши учителя должны бы перевернуться в гробу, узнав, что этот «хромой верблюд оказался впереди каравана, потому что караван повернул назад». На каком же основании мы до сих пор считаем данные нашей интроспекции или, как пишут некоторые авторы, «самонаблюдения», пытаясь тем самым уйти от обвинений в возрождении интроспекционизма психологии сознания, «психическими явлениями» или «явлениями сознания»? Предположим, что человек выпил стакан пепси-колы или чего-нибудь покрепче. Какие у него начнутся явления? «Психические» или «физиологические»? Очевидно, что для ответа на этот вопрос надо провести серьезное исследование. Ведь, как не раз подчеркивали классики, «...если бы форма проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишняя» (Маркс, 1962, с. 384). Отчего же мы так легко говорим о «психических явлениях»? Только от недо-разумения (не до конца проведенного понимания), отсутствия серьезной методологической позиции, о необходимости которой для психолога систематически говорил П.Я. Гальперин.

Недавно я перечитал статью Л.С. Выготского «Психика, сознание, бессознательное» (Выготский, 1982). Да, в этой статье четко обозначена мысль, что «психика» дана нам лишь интроспективно. Для Л.С. Выготского того времени это было очевидно. Но Выготский не стал бы Л.С. Выготским, если бы уже тогда не пытался вырваться из ловушки самонаблюдения. В этой же работе, ссылаясь на Г. Мюнстерберга, он подчеркивает, что, описывая данное явление, мы, по сути, не имеем оснований для отнесения его к «психическим», а не к «физиологическим» явлениям. Мы же, вслед за С.Л. Рубинштейном, по-прежнему рассматриваем данные самонаблюдения как «психические явления», как некую феноменологическую данность, специфичную именно для психологии, игнорируя тот факт, что на самом деле это лишь устойчивая традиция и не более. И то, что эта «данность» проходит по «ведомству психологии», действительно есть дань старой традиции искать «психику» в «индивидуальном» сознании.

Есть лишь явление, и чтобы понять его природу, надо с самого начала различать видимость и сущность. На самом деле нашими «психическими» явлениями или, скажу более определенно, явлениями нашего сознания нам является реальный «предметный» мир вокруг нас,

именно он есть наша СУБЪЕКТИВНАЯ реальность, которую психологи до сих пор ищут, почему-то погружаясь в «глубины» интроспекции. Похоже, что мы ищем «психику» не там, где потеряли, а там, где «светло», там, где привыкли искать, ибо это освящено традициями вундтовской психологии сознания. Неслучайно мой любимый Маркс отмечал, что «...традиции всех мертвых поколений тяготеют как кошмар над умами живых» (Маркс, Энгельс, 1957, с. 119).

Многим психологам трудно согласиться с тем, что искомая ими «субъективная или психологическая реальность», мир «явлений сознания» на самом деле представляет собой лишь явление объектов, той объективной реальности, которая является нам лишь в качестве предметов нашей деятельности. С этим действительно трудно согласиться, ведь даже П.Я. Гальперин предполагал, что «психические» явления, явления сознания предстают перед нами в виде особого «чувства деятельности», которое раскрывает свою сущность благодаря методу поэтапного формирования — как конечная стадия «свертывания» предметного действия в виде «чистой мысли». Он подчеркивал, что это становится особенно ясным при завершении процесса формирования умственного действия, на этапе «скрытой речи». Но ведь сам Гальперин, характеризуя получаемый на этом этапе результат (так называемое явление «чистой мысли»), указывал, что он свидетельствует о возникновении динамического стереотипа, возбуждение которого возникает по одному ключевому раздражителю всей констелляции нервных связей, отражающих содержание сформированного действия.

В контексте этой статьи я лишь обозначил эту ключевую для методологии психологии проблему ее предмета. Ее детальный анализ — задача более развернутого обсуждения. Сейчас же важно отметить вот что: если мы не хотим, чтобы деятельностный подход тоже стал мемориальным кабинетом, куда водят современных студентов, которые теперь занимаются нейролингвистическим программированием или клиентоцентрированной психотерапией, которые весьма далеки от идей деятельностного подхода и пока еще не превратились, в свою очередь, в очередной мемориальный кабинет, — нам необходимо формировать понимание того, что решение проблем деятельностного подхода связано с движением в будущее нашей психологии.

Проделанный мною анализ должен убедить читателя, что само прошлое психологии должно переосмысливаться исходя из задач будущего. И тогда самым важным становится понимание ее методов, позволяющих решать вновь возникшие задачи, а тем самым осмысливать изменения и ее объекта, и ее предмета. Сегодня, когда на поле психологии «расцвело сто цветов», она вновь нуждается в актуализации фундаментальных вопросов психологии.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Асмолов А.Г. Основные принципы психологического анализа в теории деятельности // *Вопр. психологии*. 1982. № 2. С. 14—27.
- Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М., 2002.
- Выготский Л.С. Психика, сознание, бессознательное // *Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982. С. 132—148.*
- Выготский Л.С. История развития высших психических функций // *Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983. С. 5—328.*
- Выготский Л.С. Детская психология // *Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984а.*
- Выготский Л.С. Орудие и знак // *Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. М., 1984б. С. 6—90.*
- Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.
- Гальперин П.Я. Проблема деятельности в советской психологии // *Тез. докл. к V Всесоюзному съезду Общества психологов (Москва, 27 июня — 2 июля 1977 г.)*. Ч. I. М., 1977. С. 19—40.
- Дусавицкий А.К. Развивающее обучение: зона актуального и ближайшего развития // *Начальная школа: плюс-минус*. 1999. № 7. С. 24—30.
- Ленин В.И. Полн. собр. соч. М., 1973. Т. 29.
- Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). М., 2001.
- Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в истории советской психологии // *Вопр. психологии*. 1986. № 4. С. 109—120.
- Леонтьев А.Н. Проблемы психологии деятельности // *Леонтьев А.Н. Философия психологии. Из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М., 1994а. С. 247—259.*
- Леонтьев А.Н. Философия психологии. Из научного наследия / *Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М., 1994б.*
- Леонтьев А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского (критическое исследование) // *Вопр. психологии*. 1998. № 1. С. 108—124.
- Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания: Учеб. пособие для школьных психологов и педагогов / *Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1997.*
- Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // *Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 3. М., 1955. С. 7—544.*
- Маркс К. Восемнадцатое брюмера Луи Бонапарта // *Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 8. М., 1957. С. 115—217.*
- Маркс К. Товарный фетишизм и его тайна // *Маркс К. Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 23. М., 1960. С. 80—93.*
- Маркс К. Капитал Т. 3. Часть вторая (главы XXIX—LII) // *Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 25. Ч. II. М., 1962.*
- Нечаев Н.Н. А.Н. Леонтьев и П.Я. Гальперин: диалог во времени // *Вопр. психологии*. 2003. № 2. С. 50—69.
- От Выготского к Гальперину / *Под общ. ред. А.Г. Лидерса. Спец. приложение к «Журналу практического психолога». М., 1996.*

*Пузырей А.А.* Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. М., 1986.

*Сенющенков С.П.* Проблема интериоризации в истории отечественной психологии: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.

*Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Антропологический принцип в психологии развития // *Вопр. психологии.* 1998. № 6. С. 3—17.

*Степанова М.А.* Предпосылки теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий: Л.С. Выготский и П.Я. Гальперин // *Вопр. психологии.* 2000. № 6. С. 90—99.

*Талызина Н.Ф.* Развитие П.Я. Гальпериным деятельностного подхода в психологии // *Вопр. психологии.* 2002. № 5. С. 42—49.

*Цукерман Г.А.* Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // *Культ.-истор. психология.* 2006. № 4. С. 61—73.

*Эльконин Д.Б.* Выдержки из научных дневников // *Вопр. психологии.* 2004. № 1. С. 9—22.

*Энгельс Ф.* Диалектика природы // *Маркс К., Энгельс Ф. Соч.* 2-е изд. Т. 20. М., 1961. С. 343—626.

**М. А. Степанова**

## **П.Я. ГАЛЬПЕРИН: ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ НЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

В статье предпринята попытка рассмотрения исследований П.Я. Гальперина в контексте культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. На примере изучения процессов интериоризации обосновывается идея преемственности школ Выготского и Гальперина. Теория П.Я. Гальперина представлена как вариант неклассической психологии.

*Ключевые слова:* культурно-историческая психология, теория П.Я. Гальперина, неклассическая психология, интериоризация.

The attempt is made to consider P.Ya. Galperin's studies in the context of L.S. Vygotsky's cultural-historical psychology. The idea of succession of Galperin's school to Vygotsky's one is substantiated by the example of internalization studies. P.Ya. Galperin's theory is presented as a sample of non-classical psychology.

*Key words:* cultural-historical psychology, P.Ya. Galperin's theory, non-classical psychology, internalization.

Несколько лет назад в издательстве Кембриджского университета вышла книга, представляющая собой сборник статей, посвященных различным аспектам научного творчества Л.С. Выготского (*The Cambridge companion...*, 2007). На ее страницах ученые из разных стран мира, в том числе и России, рассказали о результатах исследований, выполненных в рамках культурно-исторической психологии. Это издание красноречиво свидетельствует о масштабах влияния Л.С. Выготского на все последующее развитие мировой психологической мысли. Что же касается отечественной науки, то большинство российских психологов, чье профессиональное взросление пришлось на эпоху «после Выготского», причисляют себя к его верным после-

---

**Степанова Марина Анатольевна** — канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.  
*E-mail:* marina.stepanova@list.ru

дователям<sup>1</sup>. Однако при ближайшем рассмотрении оказывается, что декларирование принадлежности к школе Л.С. Выготского и реальное следование его идеям далеко не всегда совпадают.

Недостаточно указать на верность и значение идей ученого — вряд ли удастся назвать хотя бы одну теорию, не содержащую ярких, заслуживающих внимания идей и положений, определивших или, наоборот, затормозивших, развитие науки. Не менее важными, чем перечисление заслуг ученого, являются верность его идеям и признание его значительности, воплотившиеся в проведении собственных исследований в логике соответствующей психологической концепции. На это в свое время обратила внимание Л.И. Божович: «...представляется особенно важным проследить логику мысли самого Л.С. Выготского и, не выходя за рамки созданной им концепции, продолжить его исследования именно в их собственной логике» (Божович, 2008, с. 357). По мнению Л.И. Божович, результатом этого будет продуктивное изучение специфических для человека психических процессов и личности в целом. Развивая свою мысль, она с сожалением добавляла, что в современной психологии имеет место разработка отдельных положений теории Л.С. Выготского, а построение целостных концепций осуществляется вне ее логики. В качестве перспективного направления исследования Л.И. Божович предложила «“вынести” ее <психику> в качестве предмета исследования за пределы субъективного и изучать в форме “действия”, “деятельности” и ее продуктов» (там же, с. 366—367).

### **Л.С. Выготский и П.Я. Гальперин: случайное совпадение**

В данном сообщении речь пойдет о Л.С. Выготском и об исследованиях П.Я. Гальперина, в которых действие выступило предметом экспериментального изучения, что и позволяет, следуя представлениям Л.И. Божович, отнести их к разряду выполненных в логике культурно-исторической психологии. Эти исследования привели, с одной стороны, к рождению оригинальной общепсихологической концепции, а с другой — к теоретическому освоению и углублению учения Л.С. Выготского. Непосредственным поводом к подготовке данной публикации выступило случайное совпадение двух знамена-

---

<sup>1</sup> Справедливости ради следует заметить, что среди российских психологов встречается и иная точка зрения на роль Л.С. Выготского в становлении отечественной психологии. На это в свое время обратил внимание В.В. Давыдов, рассказывая о причинах, по которым в 1981 г. было отложено проведение конференция «Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология» (История..., 2005). В посвященной данной конференции публикации приводятся слова А.А. Бодалева: «Это одностороннее понимание источника развития советской психологии, есть другие источники — Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн... И почему Выготский, Выготский, Выготский?!» (там же, с. 89).

тельных для культурно-исторической психологии событий. В 1965 г. впервые была издана «Психология искусства» Л.С. Выготского и в том же году состоялась защита докторской диссертации П.Я. Гальперина, в которой были представлены результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». Сами авторы указанных работ расценивали их не как итоговые, а лишь как промежуточные, намечающие перспективы дальнейших исследований. Л.С. Выготский, движимый «стремлением к научной трезвости в психологии искусства, самой спекулятивной и мистически неясной области психологии» (1987, с. 10), рассматривал свою книгу как «попытку наметить новую область для объективной психологии — поставить проблему, дать метод и основной психологический объяснительный принцип, и только» (там же, с. 7). П.Я. Гальперин сформулировал общую проблему своих исследований как «раскрытие конкретного содержания некоторых психических процессов» (1965, с. 3) и обозначил вопросы, на которые в некоторой мере отвечают полученные им результаты. Едва ли не главным из этих результатов стало обнаружение психологического механизма поведения.

Как показало время, и психология искусства Л.С. Выготского, и теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, впоследствии неслучайно названная А.И. Подольским (2002) системой психологии, заняли почетные места в общем ряду значительных достижений отечественной психологической науки. Однако до сих пор остается открытым вопрос: следует ли рассматривать психологию Л.С. Выготского и теорию П.Я. Гальперина как относительно независимые, рядоположенные, связанные лишь общими методологическими основаниями или как обладающие внутренним родством и представляющие единый взгляд на природу психического. Вопрос об участии П.Я. Гальперина в развитии идей Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, а также о его сотрудничестве с Л.И. Божович, А.В. Запорожцем, П.И. Зинченко, Д.Б. Элькониним поднимался В.П. Зинченко по случаю 100-летнего юбилея П.Я. Гальперина. В частности, В.П. Зинченко удалось убедительно показать, что «вне контекста культурно-исторической психологии, психологической теории деятельности, ... вне контекста мировой психологической науки вклад П.Я. Гальперина в психологию невозможно адекватно понять и оценить» (Зинченко, 2002, с. 121). Впрочем, на что справедливо указывает В.П. Зинченко, верно и обратное: без исследований П.Я. Гальперина психологическая теория деятельности была бы другой.

В этой связи интересно обратиться к высказываниям двух отечественных психологов. В 1981 г. Д.Б. Эльконин отметил, что Л.С. Выготский разрабатывал «проблемы собственно генетической психологии, т.е. решал коренные вопросы психологии в целом, ибо, как

указывал еще И.М. Сеченов, психология не может быть ничем иным, как учением о происхождении психических процессов» (Эльконин, 1989, с. 475). Разве не такую психологию создал П.Я. Гальперин? На это указала 30 лет спустя Л.Ф. Обухова: «П.Я. Гальперин делал нечто большее, чем было видно научному сообществу. Он создавал новое направление в психологии, новую отрасль нашей науки, которую сегодня уже можно назвать общей (генетической) психологией. Эта отрасль психологии изучает становление и развитие психических процессов» (Обухова, 2010, с. 6).

Возвращаясь к теме нашего сообщения, заметим, что дальнейшее изложение будет посвящено обсуждению двух взаимосвязанных вопросов: во-первых, каково значение каждого из указанных выше событий для развития культурно-исторической психологии и, во-вторых, какая между ними существует внутренняя связь.

### **Психология искусства как начало неклассической психологии**

«Психология искусства», написанная в 1925 г., представляет собой итог ранних занятий Л.С. Выготского литературной критикой, эстетикой и литературоведением. М.Г. Ярошевский заметил, что на этой книге «лежит печать эпохи, отголоски жарких споров вокруг коренных философских, социальных, литературоведческих и психологических вопросов» (Ярошевский, 1987, с. 292). Эта работа была оформлена в виде диссертации, которую Л.С. Выготский защитил в Психологическом институте. По итогам защиты он получил звание самостоятельного преподавателя вуза и старшего научного сотрудника (Ждан, Асмолов, 2007). «Психология искусства», названная А.Н. Леонтьевым (1965) «переходной в точном значении этого слова», т.е. знаменующей переход Л.С. Выготского к специальности психолога, увидела свет лишь спустя 40 лет. Интересно отметить, что вышла она в издательстве «Искусство» и в аннотации была представлена как фундаментальная работа по советской теории искусства, но все-таки с психологической по своей направленности вступительной статьей А.Н. Леонтьева. По его мнению, то, что исследования по психологии искусства не были изданы при жизни автора, объясняется, скорее всего, внутренними мотивами, связанными с незавершенностью рукописи. А.Н. Леонтьев признает, что за 40 лет в психологической науке многое изменилось, однако труды Л.С. Выготского сохраняют научную актуальность, что подчеркивает значительность его научно-психологических идей. По этой причине особое внимание следует уделить содержательной оценке самой работы, выход которой позволил психологам обнаружить в ней научные корни культурно-исторической психологии.

Анализ этого исследования с точки зрения его значения и места в системе психологических взглядов Л.С. Выготского был предпринят Д.Б. Элькониным. Выступая в мае 1984 г. на заседании Ученого совета НИИ дефектологии АПН СССР (ныне Институт коррекционной педагогики РАО), приуроченном к 50-летию со дня смерти Л.С. Выготского, он обратил внимание на психологический смысл реализованного Л.С. Выготским подхода к художественным произведениям. Д.Б. Эльконин помог увидеть, что, занимаясь психологией искусства, Л.С. Выготский подготовил глубокие основания для рывка в разработке фундаментальных общепсихологических проблем. С помощью метода объективного анализа продуктов художественного творчества Л.С. Выготский показал, как литературное произведение организует сознание читателя и способствует появлению у него заданных этим произведением аффективно-смысловых образований. Искусство есть «общественная техника чувства, орудие общества, посредством которого оно вовлекает в круг социальной жизни самые интимные и самые личные стороны нашего существа» (Выготский, 1987, с. 239). Посредством художественных структур басня, новелла или драма организуют и направляют сознание читателя на определенные аффективно-смысловые образования. С психологической точки зрения, вызванные произведениями искусства переживания и чувства, оставаясь социальными, становятся личными. По мнению В.Т. Кудрявцева, искусство «содержит в себе механизм порождения *“вершинных” родовых человеческих переживаний*, например таких, как катарсис» (Кудрявцев, 2006, с. 119), на основании чего он делает вывод, что Л.С. Выготский заложил основы вершинно-глубинной психологии.

Д.Б. Эльконин специально подчеркнул, что такой подход к анализу художественных произведений означал создание «совершенно новой... неклассической психологии» (Эльконин, 1989, с. 477). Сущность неклассической психологии раскрывается Д.Б. Элькониным следующим образом. Первичные формы аффективно-смысловых образований человеческого сознания существуют объективно в человеческом обществе в виде произведений искусства или в других материальных творениях людей, и каждый индивид, который входит в общественную жизнь, присваивает их. Признание объективного существования аффективно-смысловых образований Д.Б. Эльконин называет чрезвычайным шагом в психологии. В отличие от классической психологии, полагающей, что чувство, рождаемое в одном человеке, заражает остальных, неклассическая психология обнаружила, что «перековка» чувств у каждого человека совершается силой социального чувства, которое «объективировано во внешних предметах искусства как своеобразных орудиях общества» (там же, с. 478). Неклассическая психология «представляет собой науку о том,

как из объективного мира искусства, из мира орудий производства, из мира всей промышленности рождается и возникает субъективный мир отдельного человека» (там же).

Таким образом, главная заслуга Л.С. Выготского состояла в формулировании положения о том, что источник психического развития ребенка следует искать не внутри, а вне психики ребенка. Уже в «Психологии искусства» в скрытом виде содержится общий генетический принцип формирования высших психических функций человека — превращение интерпсихических процессов в интрапсихические. Однако вопрос о внутренних механизмах образования психического требовал дальнейшего исследования.

### **П.Я. Гальперин: новая линия генетического исследования**

Работы П.Я. Гальперина, который считал Л.С. Выготского не просто гениальным психологом, а «единственным в истории советской и русской психологии» (Гальперин, 1993), исключительной личностью в отношении влияния на других людей, позволили приблизиться к пониманию собственно психологических механизмов процесса образования психических явлений. В наши сегодняшние задачи не входит всестороннее и полное описание точек зрения Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина на процесс интериоризации, наша задача скромнее — лишь показать то поступательное развитие представлений об интериоризации, которое имело место в их теориях.

Многолетние исследования П.Я. Гальперина по теории поэтапно-го формирования умственных действий и понятий были направлены на решение задачи «более подробно и систематически проследить этапы перехода “извне внутрь”, преобразования внутреннего отражения предметных процессов в психические “явления”, условия образования разных форм ориентировки и их влияние на качество предметных действий» (Гальперин, 1965, с. 4). Полученные результаты позволили П.Я. Гальперину заключить следующее: «Шкала поэтапного формирования (с изменениями по основным параметрам) позволяет объяснить образование разных свойств действий как физических, так и умственных и многих психических явлений, которые без такой возможности кажутся первичными и недоступными объективному исследованию» (там же, с. 36). Признавая необходимость уточнения шкалы и приведения ее в соответствие с результатами выполненных экспериментов, П.Я. Гальперин подчеркивал ведущее значение шкалы в психологическом исследовании. В статье «К учению об интериоризации» (Гальперин, 1966а) изложено развернутое и обстоятельное представление о предложенном им новом пути исследования психических явлений. Впоследствии П.Я. Гальперин написал, что метод поэтапного формирования «*впервые* обнаруживает “синюю птицу” психологии — собственно психологические механизмы» (Управляе-



мое формирование...», 1977, с. 4; курсив мой. — М.С.). П.Я. Гальперин подчеркнул, что Л.С. Выготскому психология обязана особым значением понятия «интериоризация» и введением его в обиход советской психологии. «Самое утверждение Л.С. Выготского: высшие психические функции сначала образуются как внешние формы деятельности и лишь потом, в результате интериоризации, становятся психическими процессами индивида, — не может не звучать как утверждение, что по крайней мере в этом случае (высших психических функций) непсихическое превращается в психическое. Принципиальное значение этого очевидно: приоткрывается возможность преодолеть извечную пропасть между ними» (Гальперин, 1966а, с. 25). Таким образом, интериоризация представлялась Л.С. Выготскому в виде простой транспортировки процесса из одной сферы в другую, и — на что обратил особое внимание П.Я. Гальперин — основное значение процесса интериоризации так и не было выявлено.

В личном архиве П.Я. Гальперина сохранились записи, касающиеся понимания им интериоризации. Он писал, что само понятие интериоризации, как оно применялось до сих пор, т.е. как переход извне внутрь, есть не более чем метафора, потому как подчеркивает лишь одну сторону процесса — происхождение психического извне. Но это понятие не указывает на то, *что* переходит, не указывает «на собственно психологическое содержание». В то время как не сам переход в умственный план, «а лишь эти дальнейшие изменения действия превращают его в новое, конкретное, частное психическое явление. Эти изменения свойственны не только умственному плану, ... но только в умственном плане они ведут к образованию мысли как явления психологического» (Гальперин, 1966а, с. 29). П.Я. Гальперин специально подчеркивает, что психика есть и у бессловесных существ, и преобразование происходит не только в умственном плане. Но высшие психические функции образуются только так, и «в этом смысле Л.С. Выготский совершенно прав, может быть, даже больше, чем в свое время он имел возможность показать» (там же).

П.Я. Гальперин (1965) обратил внимание на два принципиальных положения учения Л.С. Выготского: об образовании высших специфически человеческих форм психической деятельности путем вращивания «извне внутрь» и о превращении межиндивидуальных форм речевого общения в речевое мышление индивида. Однако, по утверждению П.Я. Гальперина, «радикальное значение понятия об интериоризации, объективно в нем заложенное, оставалось потенциальным» (Гальперин, 1966а, с. 26). Он подчеркнул, что новая линия генетического исследования — формирование умственных действий и понятий — не только восстановила значение понятия интериоризации, но и придала ему новое содержание. Эта новая линия заключалась прежде всего в новом методе, который П.Я. Гальперин

характеризовал как «головной, идущий впереди других метод исследования... психологических явлений» (Гальперин, 1966б, с. 251). Как отмечал П.Я. Гальперин, Л.С. Выготский придавал большое значение генетическому методу исследования, но ему не удалось установить полный контроль за процессом образования понятий. Метод поэтапного формирования умственных действий и понятий позволил П.Я. Гальперину показать, что «преобразование предметного действия в мысль, предметного явления — в явление психологическое» (там же), переход действия во внутренний план есть процесс его образования. Этот процесс предполагает изменение исходного действия по целому ряду параметров, и переход извне внутрь — лишь условие преобразования непсихического в психическое. Процесс образования умственного плана может протекать по-разному вначале, когда он только формируется в младшем школьном возрасте, и потом, когда новое умственное действие образуется на основе сложившегося внутреннего плана и присоединяется к системе уже имеющихся умственных действий. «Но главное заключается в том, что перенос в умственный план есть процесс его формирования, а не простое пополнение новым содержанием» (Гальперин, 1966а, с. 28). Иначе говоря, за умственным действием скрывается сущность, которую составляет «вся система более внешних, полных и развернутых форм действия — система, обеспечивающая явление его объективным значением, его эффективностью и “пониманием”. Явление совсем не похоже на то, что за ним скрывается... Лишь функционально-генетическое исследование... обнаруживает у психологических явлений сущность» (там же, с. 30).

Таким образом, благодаря исследованиям П.Я. Гальперина проблемы, поставленные в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, но оставшиеся нерешенными, обрели статус перспективных направлений исследования психической деятельности и точек приложения к решению практических задач. Можно сказать, что концепция П.Я. Гальперина — это не только конкретно-психологическое развитие и углубление культурно-исторической теории, но и ее составная часть, так как П.Я. Гальперину удалось показать, каким образом существующие вовне образцы поведения становятся достоянием субъекта. При этом для П.Я. Гальперина остался открытым вопрос о формировании личностных новообразований, что выступает одним из перспективных направлений исследований в неклассической, культурно-исторической психологии.

### **Историческая функция психологии Л.С. Выготского**

В 1981 г. состоялась посвященная Л.С. Выготскому конференция (если не считать организованных в 1976 г. на факультете психологии МГУ лекций памяти Л.С. Выготского по случаю 80-летия со дня его

рождения<sup>2</sup>). Интересно отметить, что тогда П.Я. Гальперин и Д.Б. Эльконин оказались единодушны в оценке культурно-исторической психологии Л.С. Выготского как начала новой, неклассической психологии.

По мнению Д.Б. Эльконина (1989), основная историческая функция Л.С. Выготского состояла в создании основ объективной *неклассической* психологии. Если в классической психологии психические процессы заданы с самого начала, то для Л.С. Выготского они даны в форме социальных отношений, которые выступают источником возникновения и развития психических функций у человека. В данном положении, отмечает Д.Б. Эльконин, «содержится *неклассический подход к сознанию*» (там же, с. 473). Говоря об ошибочном понимании психической деятельности в классической психологии, П.Я. Гальперин (1981) отмечал, что *систематическое построение психологии как объективной науки* возможно только на принципах *неклассической психологии*, начало которой составляют идеи Л.С. Выготского.

В условиях глубокой общественно-политической перестройки в нашей стране отечественная психология претерпела существенные изменения: появились новые направления изучения психического, значительно расширились области прикладных исследований, возросла роль практической психологии. В сложившейся ситуации особую остроту приобретает вопрос не столько дальнейшего расширения поля психологических исследований, сколько поиска их общего начала, объединяющего принципа. Именно такую функцию может и должна выполнять культурно-историческая психология. «Школа Выготского сегодня — это своеобразный культурно-генетический код, поскольку многие ее последователи сами создали свои научные школы в психологии», — утверждает В.П. Зинченко (2002б, с. 409). Вслед за Д.Б. Эльconiным можно сказать: «Задача современных психологов состоит... в том, чтобы достаточно полно оценить и осознать наше наследие в области разработки неклассической психологии, а также, опираясь на это наследие, своими исследованиями интенсивно продвигать ее вперед» (Эльконин, 1989, с. 478). А это означает, как утверждала Л.И. Божович, проведение исследований в логике Л.С. Выготского. В.П. Зинченко отмечал, что культурно-историческая психология не является завершенной, внутри нее имеются «живые противоречия и точки роста, что сохраняет их актуальность и поддерживает интерес к ним» (Зинченко, 2002 а, с. 122). Именно такой путь — развивая собственные научные школы, придерживаться общего культурно-генетического кода — выбрали А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.

---

<sup>2</sup> П.Я. Гальперин прочитал лекцию на тему «Значение Л.С. Выготского для нас сегодня».

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

*Божович Л.И.* О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности // Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008. С. 357—366.

*Выготский Л.С.* Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. М., 1987.

*Гальперин П.Я.* Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий»: Доклад на соискание ученой степени доктора педагогических наук (по психологии). М., 1965.

*Гальперин П.Я.* К учению об интериоризации // Вопр. психологии. 1966а. № 6. С. 25—32.

*Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. М., 1966б. С. 236—277.

*Гальперин П.Я.* Идеи Л.С. Выготского и задачи психологии сегодня // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюз. конф. (Москва, 23—25 июня 1981 г.). М., 1981. С. 46—50.

*Гальперин П.Я.* Интервью Жаку Хаанену // Интенция. 1993. № 1. С. 3—13.

*Ждан А.Н., Асмолов А.Г.* Л.С. Выготский и школа культурно-исторической психологии в МГУ // Психология в Московском университете: 1755—2005 / Науч. ред. А.Н. Ждан. М., 2007. С. 133—146.

*Зинченко В.П.* П.Я. Гальперин: от действия с заданными свойствами к свободной мысли // Вопр. психологии. 2002а. № 5. С. 120—134.

*Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова). М., 2002б.

История одной конференции, рассказанная В.В. Давыдовым Жаку Карпею 13.06.94 // Культ.-историч. психология. 2005. № 1. С. 88—102.

*Кудрявцев В.Т.* На путях к вершинно-глубинной психологии // Вопр. психологии. 2006. № 5. С. 113—125.

*Леонтьев А.Н.* [Вступительная статья] // Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1965. С. III—XI.

*Обухова Л.Ф.* Теория П.Я. Гальперина — становление новой отрасли психологии // Культ.-историч. психология. 2010. № 5. С. 4—10.

*Подольский А.И.* Психологическая система П.Я. Гальперина // Вопр. психологии. 2002. № 5. С. 15—28.

Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П.Я. Гальперина. М., 1977.

*Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.

*Ярошевский М.Г.* Л.С. Выготский как исследователь проблем психологии искусства // Послесловие к кн.: Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. М., 1987. С. 292—323.

The Cambridge companion to Vygotsky / Ed. by H. Daniels, M. Cole, J.V. Wertsch. Cambridge Univ. Press, 2007.

**В. К. Шабельников**

## **РАЗГАДАННЫЕ И НЕРАЗГАДАННЫЕ ТАЙНЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ**

Метод планомерного формирования умственных действий П.Я. Гальперина предполагает раскрытие внутренней структуры действий, скрытой от прямого наблюдения, но существующей как объективная реальность. В статье обсуждается проблема истоков и оснований логики и структуры умственных действий. Сопоставляются взгляды философов (Платон, Аристотель, Майстер Экхарт, Гегель) и психологов (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) на проблему оснований детерминации умственных структур. Выделены нерешенные проблемы детерминации умственных действий.

*Ключевые слова:* умственное действие, деятельность, субъект, формирование, структура, основы логики, психология, культура.

The method of intelligent processes formation by P.Ya. Galperin takes as principal a depiction of structure of activity hidden from sense but existing as objective reality. A problem of logic bases and sources as well as of the structure of mental actions is point at issue of the article. Compared are the of the philosophers' views (Plato, Aristotle, Meister Eckhart, Hegel) and of psychologist's (J. Piaget, L. Vygotsky, A.N. Leontiev) on the grounds of mental **structures** determination. Unsolved problems of mental actions determination are emphasized.

*Key words:* mental action, activity, subject, formation, structure, logic bases, psychology, culture.

### **Человек как субъект формируемый. Проблема познания источников логики умственных действий в философии и науке**

В течение тысяч лет формирование умственных действий было скорее мистической проблемой, чем предметом рационального исследования. Два аспекта этой проблемы выходили за рамки их понимания. Во-первых, — это *логичность* умственных действий, позволяющая человеку понимать мир и решать жизненные задачи, удивительная организованность структур понятийного мышления,

---

**Шабельников Виталий Константинович** — докт. психол. наук, профессор, зав. кафедрой педагогической психологии РГГУ. *E-mail:* shabelnikov@rambler.ru

скрытая в механизмах, обеспечивающих логичность и результативность мыслительных актов. Во-вторых, не менее загадочный аспект формирования умственных действий — это источники, формирующие умственные способности человека. Являются ли понятия и логические схемы, обеспечивающие продуктивность умственных действий, порождением активности самого человека, продуктом его собственного творчества? Или же сложные умственные конструкции создаются не умом человека, а интериоризируются, «имплантируются» в психику из внешних истоков, создающих субъектную основу умственной деятельности? В пользу последнего говорит факт совпадения логической организации понятий с логикой объективной реальности, проявляющейся в формах и взаимосвязи внешних явлений, отражаемых умственными актами.

Платон, поднявший проблему соответствия умственных понятий логике организации внешних вещей, утверждал общность источника ума и форм мировых явлений. Не имея возможности наглядно представить этот источник и процедуру передачи понятийных систем уму человека, Платон заложил традицию не научного, а мистического толкования путей формирования умственных действий: вынес источник логики ума и мировых процессов за пределы наблюдаемого мира. «Мир идей» он расположил за звездами, вне материального мира, что сделало этот источник понятий принципиально недоступным для научного изучения. В последующие столетия мистическая традиция толкования основ умственных актов была еще жестче закреплена в христианской теологии. Бог как единый источник и мира и субъектности человека стал личностным, произвольным, а потому еще менее доступным рациональному анализу, чем невидимый, но стабильный мир идей у Платона<sup>1</sup>. Недоступными рациональному пониманию считались и души людей как детерминаторы психических процессов. Но при нарастании у европейцев личностных субъектных амбиций ситуация изменилась. В отношении к проблеме формирования умственных действий столкнулись две позиции человека как субъекта действия, породив разные, почти противоположные традиции отношения к этой проблеме. В формировании умственных действий человек может видеть себя в роли *формируемого* существа, формируемого и в организации своих действий, и в исходных основаниях своей

---

<sup>1</sup> Произвольность Бога признавалась как его способность принимать решения и действовать вопреки логике законов природы. Это положение христианской теологии было одним из пунктов дискуссии о возможности познания Бога. Если Бог произволен, то познать его логику невозможно. Положение же об отрицании произвольности Бога позволяло Майстеру Экхарту и другим западным теологам говорить о возможности познания Бога через закономерности событий природы (см.: Реутин, 2011).

субъектности и психичности. Но он может видеть себя и в роли субъекта, *формирующего* свои или чужие действия. Если осмысление себя как существа формируемого больше проявилось в теологических и философских концепциях, то позиция субъекта формирующего реализовала себя в научных теориях.

Научное мировоззрение выразило амбиции людей, протестующих против своей тварности, стремящихся ощутить себя творцами и покорителями реальности. Эта позиция укрепилась в XVI—XVII вв., на волне кризиса религиозного мироощущения. Люди определенно сумели показать себя творцами по отношению к различным механизмам. Не случайно именно опыт создания машин, подчиненных воле человека, стал опорой научной логики объяснения явлений. Образы машин, создаваемых и управляемых людьми, стали основой толкования устройства всяких сложных объектов, включая самого человека. Р. Декарт предложил описание организма как рефлекторного механизма, а затем философы и психологи начали объяснять по аналогии с механическими устройствами и устройство психики человека. Психологи научной ориентации старались представлять психику в образах, доступных механистическому толкованию, последовательно устраняя из картины психической реальности все, что выходило за границы понимания. Если философы теологической ориентации не считали зазорным и неприемлемым признавать что-то непонятное и необъяснимое в логике мышления, то психологи научного толка старались все психические явления представлять объяснимыми, сводя причины и основания психики к простым элементам и связям. Следствием такого подхода стало устранение из психологических теорий всех необъяснимых и непонятных моментов организации психических явлений, упрощение психики до степени ее ложной понятности. Желание сделать психику доступной ее описанию в формах механических конструкций привело к тому, что она стала представляться как совокупность элементов, из которых она якобы составлена. Понятия, лежавшие в основе понимания человеком мира, прежде видевшиеся загадочными в логике их организации и в источниках, детерминирующих эту логику, тоже были представлены просто — в виде совокупностей признаков сходных объектов (Дж. Локк).

Но логика порождения психики не укладывалась в механистические представления, истоки возникновения психических систем и субъектных качеств человека оставались необъясненными. Ответом на эту необъясненность стало то, что научная психология просто вывела процессы формирования психики за рамки осмысления. Научные теории стали представлять основы психики не силами и процессами, ее формирующими, а рефлекторными актами, рассматриваемыми не как физиологические компоненты психики, а как

ее причины. Истоки психических форм, ранее представлявшие невидимыми силами, формирующими ум и сознание человека, были заменены мозгом, доступным анатомическому изучению<sup>2</sup>.

Методами психологии стали самонаблюдение и наблюдение за поведением человека. Самонаблюдение рассматривалось как основной метод психологии вплоть до XX в. Но психические образования не обнаруживали себя как видимые процессы, а проявлялись лишь своими продуктами. За рамками внимания психологии оказались не только истоки, детерминирующие психику, обеспечивающие ее становление и организацию, но и многие процессы, протекающие в самой психике. В XX в. психологи стали признавать несостоятельность самонаблюдения в познании психических структур. На первый план вышли методы познания психических процессов в ходе их формирования. «Сокращенные формы психической деятельности, — писал П.Я. Гальперин, — совсем не похожи на свои начальные формы и, взятые сами по себе, они по своей молниеносности, производительности и неуловимости представляют собой для непосредственного наблюдения нечто поистине удивительное и малопонятное» (Гальперин, 1959, с. 445).

Ключевая идея П.Я. Гальперина состоит в следующем: если организацию автоматизированных психических структур невозможно раскрыть методом их прямого наблюдения или самонаблюдения, то эту организацию все же можно раскрыть в процессе активного и планомерного формирования этих структур. «Если учесть, — писал П.Я. Гальперин, — что по законам формирования (не только поэтапного, но и всякого) хорошо освоенные части деятельности в нормальных условиях “спонтанно” сокращаются и в заключительной форме явления как бы отсутствуют, то не будет преувеличением сказать, что сегодня метод поэтапного формирования является, пожалуй, единственным методом собственно психологического анализа... лишь в процессе становления и развития открывается подлинное содержание и строение психологических процессов и явлений» (Управляемое..., 1977, с. 3—4).

### **Поиск механизмов, организующих логические структуры при формировании умственных действий. Жан Пиаже**

Конструирование умственных действий как заданных форм поведения начали проводить американские бихевиористы. Отказавшись от метода самонаблюдения и описания психических явле-

---

<sup>2</sup> При этом физиологи, изучавшие мозг и рефлекторные процессы, тоже или не ставили вопросов об источниках логической организации этих систем, или выносили проблему их формирования за пределы рационального объяснения.



ний, они стали описывать действия, представляя их композициями из простых элементов, а затем взялись и за конструирование из элементов всего поведения человека. Но вопросы об организации формируемых действий сводились здесь к организуемому психологом взаимодействию элементарных актов и их подкреплению; схема действий задавалась экспериментатором. О наличии какой-либо собственной логики действий, определяемой внешними или внутренними источниками, детерминирующими их структуру, речи не было. Психолог видел себя конструктором, собирающим действия из простых элементов.

Логику структур мышления и пути становления этой логики в научной психологии начал исследовать Ж. Пиаже, который, в отличие от бихевиористов, сводивших структуры мышления к локальным связям элементов, поставил вопрос об удивительной сложности логических композиций, проявляющихся в мышлении. После долгого периода игнорирования проблемы порождения сложных логических форм, Пиаже вновь обратился к этой проблеме, т.е. снова стал рассматривать человека в образе не формирующего, а формируемого существа. Этим Пиаже фактически сделал вызов мистической традиции, объяснявшей организацию мышления проявлением субъектности невидимых формирующих сил. Со времен Платона проблема формирования логики мышления не решалась без представления о мировых истоках логических форм, либо без представлений о высшем субъекте, формирующем человека.

Пиаже проанализировал логику умственных операций и детально описал формирование логических структур у детей. Как последователь научной традиции, Пиаже не хотел вводить в процессы формирования умственных актов какие-либо силы, организующие мышление, помимо активности самого человека. Он стремился обнаружить истоки логики непосредственно в опыте человека, в развитии действий ребенка с предметами. Но удалось ли ему объяснить становление логических структур без введения в развитие мышления загадочных сил, организующих логику?

Пиаже исходил из идеи, что источником развития мышления является действие человека. В основу объяснения мыслительных структур он положил представление об интериоризации — переносе внешних предметных действий в умственный план, где умственные действия выполняются по схемам, сходным с исходными внешними действиями. Как значимые моменты становления мышления были выделены интериоризация и координация действий, складывающихся вначале в плане физического взаимодействия человека с объектами, а затем во внутреннем плане мышления. «С психологической точки зрения операции, — писал Пиаже, — это действия, которые перенесены внутрь, обратимы и скоординированы в системе, под-

чиняющейся законам, которые относятся к системе как к целому. Они представляют собой действия, которые, прежде чем они стали выполняться на символах, выполнялись на объектах» (Пиаже, 1969а, с. 579).

Вначале кажется, что Пиаже описал процессы формирования логики умственных действий, опираясь только на активность самого ребенка. Однако, внимательно читая его тексты, видишь, что он вводит в развитие интеллекта некие организующие силы, формирующие мышление. «Таким образом, — пишет он, — объяснение интеллекта, короче говоря, сводится к тому, чтобы поставить высшие операции мышления в преемственную связь со всем развитием, рассматривая при этом само это развитие как эволюцию, направляемую внутренней необходимостью к равновесию» (Пиаже, 1969б, с. 107). Каким образом «внутренняя необходимость к равновесию» направляет эволюцию интеллекта к формированию именно нужных, правильно организуемых логических структур? Почему стремление к равновесию приводит к образованию именно этой, а не иной умственной схемы? Откуда стремление к равновесию черпает общие для людей логические формы?

Как показывает Пиаже, мышление представляет собой не просто сумму внутренних действий, а целостную систему скоординированных операций. Координация движений в структуры отдельных действий, а затем координации действий в структуры операций выступают у Пиаже особенно умными организаторами умственных операций. На разных возрастных стадиях развития эти координации создают сложные композиции действий. «Если рассмотреть теперь механизм этого развития, а не только его прогрессирующее расширение, то можно констатировать, что каждый уровень характеризуется новой координацией элементов, получаемых уже в состоянии целостности, хотя и низшего порядка» (там же, с. 206).

При столь важной роли координаций в формировании интеллекта естественно возникает вопрос об их природе. Ведь координации выполняют функцию организаторов интеллекта, обеспечивают его строение. За словом «координация» скрыта функция детерминатора, организующего правильную логику мышления. Является ли координация, работающая на всех стадиях развития интеллекта, настолько направленным субъектом, чтобы создавать структуры, подчиненные законам логики? Несмотря на важность вопроса о природе координаций, Пиаже уходит от ясного ответа на него: «Общие координации действия, — пишет он, — в конечном итоге связаны с нервными координациями... Нервные координации сами зависят от органических координаций в целом, которые по своей природе являются физико-химическими. На вопрос, почему

математика приспособливается к физической реальности, если она является не абстракцией физического опыта, а абстракцией общих координаций действия, можно получить ответ в биологии» (Пиаже, 1965, с. 51).

Стремясь описать формирование умственных операций без участия субъектных сил, организующих логику операций, Пиаже использует прием, обычный для научных объяснений. Научно мыслящие исследователи, не желая признавать субъектную сложность организующих сил, формирующих логику мысли, либо игнорировали организующие функции формирующих процессов, либо переносили организующие функции на простые процессы и элементы. Стараясь избавить формирование ума от организующих его сил, теоретики распределяли функции создания сложных структур среди бессубъектных сил и процессов. Описывая механизмы, детерминирующие развитие мышления, Пиаже тоже распределяет функции построения умственных структур. «Генезис пространства в сенсомоторном интеллекте, — пишет он, — целиком подчинен прогрессирующей организации движений, а они действительно стремятся к структуре группы» (Пиаже, 1969б, с. 169). Субъектные способности проявляют здесь сами движения, которые стремятся не абы куда, а именно «к структуре группы». Помимо логично стремящихся движений Пиаже представляет и другие процессы, формирующие интеллект: «последовательные координации (композиция), возвраты (обратимость), отклонения (ассоциативность) и сохранения позиций (идентичность) постепенно порождают группу как фактор необходимого равновесия действий» (там же). Откуда все эти координации, возвраты и отклонения черпают нужные схемы, организующие умственные действия?

В развитии действий Пиаже выделяет и другие важные моменты. Это ассимиляция (включение информации от объектов в схему действия), аккомодация (подстраивание схем действия к объектам) и адаптация. Оценивая вводимые Пиаже понятия, П.Я. Гальперин и Д.Б. Эльконин писали: «Во-первых, ассимиляция, аккомодация и адаптация характеризуют эти неведомые процессы только по результату и даже, верней, по назначению (потому что результат не всегда достигается); по содержанию эти процессы так и остаются неизвестными и могут оказаться самыми разными. Во-вторых, и результаты этих процессов на физиологическом и психологическом уровне глубоко различны и в некотором отношении прямо противоположны» (Гальперин, Эльконин, 2001, с. 298).

Пиаже во всех случаях подменяет проблему выявления истоков логики мышления (находящихся все же не в формах мышления, а где-то в реалиях, детерминирующих эти формы) описанием разных характеристик самих умственных действий. Это традиция научной

логики — объяснять процессы не скрытыми детерминирующими причинами, а описанием видимых сторон изучаемых процессов<sup>3</sup>.

Объясняя формирование действий его отдельными моментами, доступными нашему пониманию, Пиаже ставит нас как бы выше процесса, который он старается объяснить. Удовлетворяя этим амбицию интеллектуального превосходства над проблемой порождения умственных структур, он все же уводит своих последователей от вопроса об истоках логических форм.

### **Л.С. Выготский. Культура как основа логики умственных действий**

В российской психологии сложилась иная, чем у Пиаже, трактовка оснований логики психических процессов. Советские психологи искали истоки организации психических процессов не в отдельных процессах и законах биологии и не в автономных самоорганизующихся действиях, порождающих мышление, а в социальной детерминации психики. Общим для Пиаже и советских психологов было представление об интериоризации, о формировании умственных действий путем переноса в мышление схем действий, складывающихся во внешнем плане, во взаимодействии людей с внешним миром. Но у Л.С. Выготского понятие интериоризации приобрело иной смысл, чем у Пиаже. Вначале действия ребенка формируются как совместные, с участием взрослых, организующих действия в соответствии с социальной логикой, а затем дети регулируют действия по заданной им логике сами, с опорой на интериоризированные психологические средства. «Всякая высшая психическая функция, — писал Л.С. Выготский, — была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией, она была прежде социальным отношением двух людей. Средство воздействия на себя первоначально является средством воздействия на других или средством воздействия других на личность» (Выготский, 1956, с. 197). Если Пиаже представлял интериоризацию как перенос в умственный план автономных действий ребенка, складывающихся в индивидуальном контакте с объектами, то у Выготского интериоризация — это переход от межличностных, «интерпсихических» действий к индивидуальным и внутренним, «интрапсихическим» действиям. Не только умственные действия, но и другие психические процессы приобрели здесь довольно убедительный источник своего конструирования — общество взрослых, организующих действия

<sup>3</sup> В религии стремление подчинить своему пониманию истоки детерминации человека выразилось в придании этим истокам образа подобия самому человеку, а наука вообще отказалась от изучения детерминирующих человека реалий и заменила понимание основ детерминации действий описанием характеристик и компонентов этих действий.

ребенка. Истоки строения психических функций стали искажаться в социальном опыте, в культуре общества, представляемой в виде единой социальной реальности.

Направив внимание на культуру как на основу действий, Выготский вывел психологию на невидимую реальность, в которой, возможно, лежат основания логики действий. Если у Пиаже действия получают свою структурность от «координаций» и «стремлений к группе», довольно сомнительных в их способности организовывать логические формы, то «интерпсихические» действия вполне могут приобретать свою логичность от взрослых как носителей логики действий. А за формирующими действие взрослыми стоят социум и культура. Функция организатора психического развития ребенка возлагается у Выготского на «социальные ситуации развития», в которых действия приобретают логику. Конкретизируя представления о развитии личности на разных возрастных стадиях, Выготский, писал: «Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и назовем *социальной ситуацией развития* в данном возрасте. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» (Выготский, 1984, с. 258—259).

В представлении Выготского о социальных ситуациях как об истоке, который определяет формы и путь, следуя которому ребенок приобретает новые свойства, основанием, определяющим логику личности, предстает социум. Но насколько социум выглядит более убедительным источником организации умственных действий, чем «координация», «ассимиляция», «стремящиеся движения» и прочие загадочные конструкторы интеллекта, предложенные Пиаже?

Изначально и советская, и западная психология отталкивались в своих предпосылках от ассоцианизма, бихевиоризма и рефлкторных теорий, как бы задававших схемы научного объяснения психики. В отличие от мистически ориентированной философии наука стремилась строить свои объяснения с опорой на видимые взаимосвязи явлений. Но лежат ли основы организации умственных действий в видимых явлениях? Обращение психологов к проблеме детерминации мышления, сознания, личности стало возвращением к проблеме, от которой пыталась отказаться не только психология,

но и вся европейская наука. Обращение к теме детерминации вывело психологию за рамки научной традиции.

Тысячи лет логика детерминации жизни осмыслялась через представления о душе как о трансляторе субъектных способностей и форм, реализующихся в живых системах. Пока в душе видели основу лишь активности тел, ее представляли в достаточно простых образах. Как основа движения душа описывалась по образу огня или частиц, толкающих атомы тела. Но когда Сократ и Платон обратили внимание на проблему организованности и логичности понятий и возникающих в природе явлений, душа стала осмысливаться не только как движущая сила, но и как более сложная реальность, организующая формы. Если душу как двигатель можно было представить по аналогии с физическими силами, вызывающими движение, то вопрос об основах логики форм не решался путем нахождения этих основ среди видимых явлений. Невозможность увидеть истоки форм среди физических процессов стала поводом построения образов невидимых оснований, управляющих формами тел, действий и мыслей. В концепции Выготского культура выступает в роли такого невидимого основания, детерминирующего логику психических процессов.

Можно отметить сходство объяснения истоков психических форм у Платона и Выготского. Согласно их концепциям, структуры понятий и форм сознания приходят из источника, не сводимого к активности тел. У Платона таким источником форм был мир идей, находящийся за звездами. «“Идеи” Платона, — писал Э.В. Ильенков, — это не просто любые состояния человеческой “души” (“психики”), это непременно универсальные, общезначимые образы-схемы, явно противостоящие отдельной “душе” и управляемому ею человеческому телу как обязательный для каждой “души” закон, с требованиями коего каждый индивид с детства вынужден считаться куда более осмотрительно, нежели с требованиями своего собственного единичного тела, с его мимолетными и случайными состояниями» (Ильенков, 1979, с. 130). У Выготского таким источником форм мышления выступает социум — нелокальный детерминатор психических структур.

Платон разделял высшие и низшие уровни души. Высший уровень души связан у него с миром идей, детерминирующим мышление. Эта часть души более логична, менее зависит от физиологических процессов. Низший уровень души связан у Платона с регуляцией физиологических функций тела. Выготский тоже разделяет психические функции на низшие и высшие. Низшие психические функции зависят у него от физиологии тела, а высшие функции системно организованы и имеют внешне заданную логику: «Всякая высшая психическая функция, — писал Выготский, — необходимо проходит через внешнюю стадию развития, потому что функция является первоначально

социальной» (Выготский, 1983, с. 144). Социальный мир выступает в роли основы психических форм, подобной миру идей.

Но как возникают понятия и структуры умственных действий в социуме? Понятийные формы создаются самим социумом? Конструируются обществом по социальной логике? Или понятия лишь открываются социуму в его взаимодействии с окружающим миром? Если понятийные системы порождаются социумом, то какова гарантия соответствия понятий реальной организации природы? Если же социум лишь открывает понятия и пути решения задач, находит их логику путем взаимодействия с окружающим миром, то истоки логики мышления нужно искать не в культуре взрослых, передающих эту логику ребенку, а где-то за пределами социального мира. Но где? В идеальном мире Платона?

В истории представлений о душе мы можем видеть, что понятие *интериоризации*, столь важное для психологии, имеет древние аналоги. Если в психологии XX в. интериоризация психических процессов понимается как *присвоение* схем действия действующим субъектом, то в философских и религиозных концепциях речь идет об интериоризации психики как *имплантации* души, о вселении в создаваемого человека оживляющей его души. Благодаря интериоризации души, индивид становится субъектом и приобретает формы психических процессов. Вопрос о толковании интериоризации как присвоения средств и способов действий уже действующим субъектом или как имплантации нелокальной, но организованной энергии, порождающей субъектность человека, должен более определенно исследоваться в современной психологии.

В советской психологии достаточно ясно представлены пути передачи детям логики психических действий. Способом такой передачи выступают совместные действия взрослых с детьми, а средствами передачи социальной логики выступают речь или другие знаки, с помощью которых взрослые организуют действия. Однако если технологии передачи структуры действий детям выглядят достаточно понятными, то вопросы об основах организации логики в социуме остаются за рамками рассмотрения.

### **Деятельность как основа логики умственных действий**

А.Н. Леонтьев, продолжая обоснование социальной детерминации психики, сконцентрировал внимание не на «интерпсихических категориях» как способах передачи ребенку логики действия, а на более мощной основе структурирования действий, которая в непосредственном восприятии открывается как длительный процесс, как сложная нелокальная система, организующая сознание, психические процессы и даже саму личность человека. Основной упор он сделал на понятии «деятельность». «Внесение в психологическую науку

категории деятельности (Tätigkeit), — писал Леонтьев, — в ее последовательно марксистском понимании имеет поистине ключевое значение для решения таких капитальных проблем, как проблема сознания человека, его генезиса, его исторического и онтогенетического развития, проблема его внутреннего строения. Оно, наконец, единственно открывает возможность создать единую научную систему психологических знаний» (Леонтьев, 2004, с. 254).

Имея столь важное предназначение для решения ключевых проблем психологии, категория деятельности должна была помочь раскрыть основы психических процессов, включая логику умственных действий. Вокруг понятия деятельности в советской психологии разворачивались дискуссии, подчеркивавшие важность этого понятия. «Мы полагаем, — писал В.В. Давыдов, — что именно понятие деятельности может быть той исходной абстракцией, конкретизация которой позволит создать общую теорию развития общественного бытия людей и различные частные теории его отдельных сфер. На этом пути стоят большие препятствия, одно из которых как раз связано с трудностями дальнейшей разработки философско-логического понимания деятельности» (Давыдов, 1996, с. 14). Если психические процессы формируются в логике деятельности, то что же является источником и основой логики самой деятельности? В трактовках деятельности, изложенных в советской психологии, субъектом деятельности представляется сам действующий человек. «Суть деятельности, — писал В.В. Давыдов, — в созидании человеческого мира человеком, в творении собственных общественных отношений и самого себя (это составляет и сущность культуры)» (там же).

Но насколько уверенно мы можем говорить о человеке, приобретающем в деятельности свои психические качества, как о творце деятельности, организующем формирующую человека деятельность? Сам ли индивид, только еще образующийся как субъект, организует структуру и логику деятельности? Или общество действует как нелокальный субъект, организующий деятельность? Или же деятельность сама является самоорганизующейся системой, порождающей логику сознания и личности человека? Не присутствует ли в деятельности, действиях и психике структурная логика, создаваемая силами, порождаемыми не человеком?

Каждый, кто внимательно читает труды А.Н. Леонтьева и стремится найти ответы на эти ключевые вопросы, замечает, что не только ясного анализа таких вопросов, но и их явной постановки он как будто избегает. В определениях деятельности не раскрыта ее главная психологическая функция — обеспечивать основы формирования личности, структурировать логику психических процессов. «Но что же мы разумеем, когда говорим о деятельности? — пишет Леонтьев. — Если иметь в виду деятельность человека, то можно



сказать, что деятельность есть как бы молярная единица его индивидуального бытия, осуществляющая то или иное жизненное его отношение; подчеркнем: не элемент бытия, а именно единица, т.е. целостная, неаддитивная система, обладающая многоуровневой организацией» (Леонтьев, 2004, с. 258—259).

Идея деятельности как основы формирования сознания соотносилась в советской психологии с философией марксизма, подчеркивалась социальная природа деятельности, а человек рассматривался и как продукт деятельности, и как ее субъект. Но скрытая от обсуждения острота вопроса была в том, что идея деятельности как формообразующей человека основы уже тысячи лет обсуждалась в концепциях, на которые советским психологам ссылаться было опасно.

Понятие деятельности имеет долгую историю за рамками научной психологии. К образу деятельности как видимому явлению души обращались в периоды кризиса религиозного мироощущения, и в античной Греции, и в позднесредневековой Европе. Обращение к деятельности было связано с критикой представлений о душе как о явлении сверхъестественном и рационально непостижимом.

Аристотель, приняв идею Платона о душе как носителе форм, выразил неудовлетворенность неясностью ее толкования. Критикуя концепцию Платона, Аристотель отмечал, что Платон не объясняет само формирование логических форм; душа лишь переносит понятия из мира идей. Но каким образом понятийные структуры формируются в идеальном мире? Переносятся туда из еще какого-то более высокого мира?

Желание конкретизировать образ души в понятных явлениях привело Аристотеля к важным аналогиям. «Итак, сказано, — пишет Аристотель, — что такое душа вообще. А именно: она есть сущность, как форма (*logos*), а это — суть бытия такого-то тела, подобно тому, как если бы естественным телом было какое-нибудь орудие, например топор. А именно: сущностью его было бы бытие топором, и оно было бы его душой. И если ее отделить, то топор уже перестал бы быть топором и был бы таковым лишь по имени... Душа же есть суть бытия и форма (*logos*) не такого тела, как топор, а такого естественного тела, которое в самом себе имеет начало движения и покоя... Если бы глаз был живым существом, то душой его было бы зрение. Ведь зрение и есть сущность глаза как его форма (глаз же есть материя зрения); с утратой зрения глаз уже не глаз, разве только по имени, так же как глаз из камня или нарисованный глаз. Сказанное же о части тела нужно приложить ко всему живому телу» (Аристотель, 1976, с. 359). Душу Аристотель рассматривает в сравнении с функцией тел: «Потому как раскалывание [для топора] и видение [для глаза] суть энтелехия, так и бодрствование; а душа есть такая энтелехия, как зре-

ние и сила орудия...» (там же, с. 396). Функция предстает как начало деятельности, в которой формируются тела. Психические функции тоже характеризуются как формы деятельности: «И этот ум существует отдельно и не подвержен ничему, он ни с чем не смешан, будучи по своей сущности деятельностью. Ведь действующее всегда выше претерпевающего и начало выше материи» (там же, с. 435—436).

Новый всплеск интереса к теме деятельности наблюдается в XII—XIV вв., на волне кризиса западного христианского мировоззрения. На переломе тысячелетий разочарование в неоправдавшихся ожиданиях «нового пришествия» спровоцировало вначале крестовые походы, а затем желание точнее понять формы присутствия Бога в мире. Если научное мировоззрение, противопоставляя себя религии, вообще отказалось от понимания человека как формируемого существа, то рациональная теология стремилась осмыслить логику участия Бога в детерминации человека. Стремление понять логику детерминации человека возродило интерес к представлениям Аристотеля о душе как о функции тела. После безуспешных попыток запретить в XII—XIII вв. чтение работ Аристотеля католическими теологами церковь вскоре приняла многие идеи греческого философа. Фома Аквинский связал образ деятельности с проблемой души, с логикой функционирования детерминирующих сил. Позже эти идеи стали официальной концепцией католической церкви.

Излагая идею действия в работах теолога XIII—XIV вв. Майстера Экхарта, М.Ю. Реутин пишет: «В основе же формы находится “движение-действие” (*operatio, actio*). Не неся в себе равным счетом ничего от действующего субстрата, “действие” представляет собой его чистое и свободное от какого бы то ни было вещества обнаружение и проявление... Действие служит средством, посредничеством между воздействующим и испытываемым воздействием, так как целью любого действия является введение формы в материю... “Всякое действие в природе направлено на то, чтобы форма, этот принцип действия в действующем, вводилась в материю”, — утверждает И. Экхарт в п. 463 “Толкования на Евангелие от Иоанна”» (Реутин, 2011, с. 122—123).

Представления о детерминирующей роли действия и деятельности в католической философии были связаны с осмыслением логики влияния Бога на организацию материальных тел. Эти идеи развивались в концепциях томизма и неотомизма, которые воспринимались в СССР как направления, явно враждебные марксизму. Это не способствовало обращению советских психологов к исторической традиции, связывавшей формирование тел с их функцией и с деятельностью. В течение десятилетий в сознание советских людей вносилось убеждение, что марксизм — это научная концепция и марксистская наука должна строиться именно в материалистической традиции.

Но толкование детерминации сознания Марксом вытекало не из научной психологии. Марксизм не был типичной наукой, а реальная предыстория марксизма восходит к философско-теологической традиции. Идеи о роли деятельности в детерминации сознания были почерпнуты не из эмпирической психологии, а из немецкой философии, исходные проблемы которой обозначил Эххарт.

Идея деятельности как основы детерминации сознания была принята Марксом от Гегеля. У Гегеля деятельность выступала проявлением духа и логику свою получала именно от духа. «Как субстанция и всеобщая, себе самой равная постоянная сущность дух есть неизменная и незабываемая основа и исходный пункт действия всех и их конечная цель» (Гегель, 1999, с. 234). Человек как воплощение духа не виделся субъектом, творящим деятельность. У Гегеля человек лишь воспроизводит уже заданную логику: «Отдельный индивид должен и по содержанию пройти ступени, уже оставленные духом, как этапы пути, уже разработанного и выравненного... Это прошлое наличное бытие — уже приобретенное достояние того всеобщего духа, который составляет субстанцию индивида и, таким образом являясь ему внешне, — его неорганическую природу» (там же, с. 15).

Маркс старался избавить основы сознания от представлений о духе, он искал истоки психических процессов в наглядных процессах, доступных восприятию: «Способ производства материальной жизни обуславливает социальный, политический и духовный процессы жизни вообще. Не сознание людей определяет их бытие, а, наоборот, их общественное бытие определяет их сознание» (Маркс, 1958, с. 7). Но чем детерминирована логика общественного бытия? Какими силами и процессами задаются структуры деятельности, действий и производства? Основу деятельности Маркс видел в орудиях, в материальных средствах производства. Если у Гегеля в орудиях воплощался, опредмечивался дух, то у Маркса орудия превратились из средства воплощения духа в базис деятельности, определяющий ее логику. Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев и другие психологи, изучая орудийную логику психических процессов, не только стремились подчеркнуть этим свою приверженность материализму, но и надеялись таким путем проникнуть в основы организации психических процессов (Гальперин, 1998а).

### **Поиск основ организации психических структур в управляемом формировании умственных действий**

Какое-то время вопросы об истоках строения психических процессов оставались в сфере теоретических рассуждений и в экспериментальных психологических исследованиях могли игнорироваться. Психологи лишь наблюдали развитие психики у детей, анализировали нарушение умственных процессов у взрослых и строили произ-

вольные интерпретации внутренней организации этих феноменов. Необходимость экспериментально зондировать скрытые основы логики и детерминации умственных процессов возникла в психологии тогда, когда П.Я. Гальперин предложил свой метод формирования умственных действий, где поставил психологов в принципиально новую позицию. В методе поэтапного формирования умственных действий Гальперин предложил исследователям стать творцами психических систем, реально конструировать процессы, которые традиционно лишь описывались в виде определенных конструкций. Казалось бы, в этом методе была лишь продолжена линия утверждения человека в роли субъекта деятельности, изначально принятая в научной психологии. Бери и конструируй действия так, как они тебе представляются. Но теперь психолог должен реально вступать во взаимодействие с невидимыми основаниями, определяющими структуру психических процессов.

П.Я. Гальперин выделял две стороны действия — исполнительную и ориентировочную. Наблюдателю открыта исполнительная сторона действия, шаги преобразования объектов в направлении нужного результата. Ориентировочная сторона действия включает в себя ориентировку субъекта в ситуации, удержание цели и задачи, контроль за качеством каждого шага и коррекцию действия под требуемую форму. Эта сторона действия не сводится к наблюдаемым шагам преобразования объектов, она в основном скрыта от наблюдения. «Основная задача психологии, — писал Гальперин, — изучить строение, законы и условия ориентировочной деятельности, ее формирование, особенности, возможности на разных этапах развития личности... Структура ориентировочной деятельности не открывается ни внутреннему, ни внешнему наблюдению. Это не “явление”, а “сущность”. Именно структура ориентировочной части всякого действия составляет его психологические “механизмы”, психологические механизмы поведения. Эти “механизмы” нужно изучить, установить, построить!» (Гальперин, 1998б, с. 169). Ориентировка и есть тот психологический процесс, который выстраивается в ходе формирования действия. Эту скрытую структуру действия должен организовывать психолог-экспериментатор.

Основная идея метода поэтапного формирования умственных действий была в том, что если при наблюдении свернутых и автоматизированных психических процессов их внутренняя структура скрыта от наблюдателя, то при формировании этих процессов у испытуемых, у которых эти процессы еще не сформированы, психолог может выявить скрытую организацию умственных действий. Любое психическое действие, считал П.Я. Гальперин, может быть материализовано, развернуто с опорой на наглядные схемы и ориентиры.

Эти ориентиры и являют собой те орудия, которые обеспечивают материальный базис действия. В ходе формирования действия испытуемый вначале выполняет его с опорой на ориентиры, проговаривая вслух логику и содержание действия. Затем ориентиры и проговаривание вслух теряют свою значимость, и действие выполняется во внутренней речи, а затем в форме скрытого от наблюдения автоматизированного процесса.

Традиционно психологические эксперименты направлены на проверку гипотез, которые исследователи выдвигают, опираясь на имеющиеся у них предварительные знания и представления. При работе методом Гальперина гипотезы о структуре умственного действия выдвигаются и изменяются много раз. При построении предварительной схемы ориентировочной основы действия психолог формулирует исходные гипотезы о том, как может быть построено действие. Затем по ходу формирования он дорабатывает гипотезы, дополняет их новыми представлениями.

Но откуда психолог может получать представления о том, как устроена ориентировочная сторона действия? Если бы представления о ее строении можно было почерпнуть в культуре общества, как это предполагается в культурно-исторической теории, то какова тогда новизна открытий, которые должны делаться в экспериментах по формированию умственных действий? Да и культура ли задает скрытую логику и строение действий? Принято говорить, что логика умственных действий имеет объективную природу, проявляющуюся в их строении. Но где располагается эта объективная природа, определяющая логику и организацию умственного действия? Особенно в тот период, когда структура действия еще не открыта сознанию психолога и не сложилась в действии испытуемого.

В 1970-х гг. под руководством П.Я. Гальперина были организованы серии исследований, направленные на изучение структуры свернутых и автоматизированных психических актов — внимания, восприятия, мышления (Управляемое..., 1977). Особый интерес вызывала организация моментального опознания объектов, включающего восприятие группы признаков и их соотнесение с системами категорий. В исследованиях Н.Н. Нечаева и А.И. Подольского были созданы технологии развертывания опознания, выявлены звенья анализа признаков объектов, разработаны схемы ориентировочной основы действий, позволявшие взрослым испытуемым опознавать сложные объекты без ошибок. Благодаря организации действий по логике поэтапного формирования А.И. Подольский сформировал у взрослых испытуемых симультанные акты опознания, протекающие менее чем за 0,5 с. Но, несмотря на то что в этих сериях экспериментов были выявлены важные компоненты перцептивных процессов,

обеспечивающих опознание, структура категоризации оставалась скрытой. Взрослые испытуемые обычно нуждались в организации перцептивной части опознания, а категоризация производилась ими в уме и не требовала развертывания. Для выявления структуры процессов, обеспечивающих категоризацию, было решено провести формирующие эксперименты с детьми дошкольного возраста, которым для опознания были предложены объекты, применявшиеся в сериях Подольского со взрослыми испытуемыми.

Наши эксперименты по формированию опознания у дошкольников проводились в 1971—1977 гг. Перед нами стояла задача организовать такую структуру категоризации, чтобы действие в ходе его формирования свернулось до моментального акта, протекающего менее чем за 0,5 с. Первоначально мы организовывали действие на основе представлений, построенных на данных Н.Н. Нечаева и А.И. Подольского. Детям требовалось более детально развернуть некоторые операции анализа признаков и их соотнесения с классами объектов, что соответствовало логике поэтапного формирования. Уже в первых сериях экспериментов были выявлены дополнительные операции, которые следовало включать в опознание для его качественного выполнения. Были организованы действия, позволявшие дошкольникам правильно решать те же задачи, которые давались взрослым испытуемым.

Однако ни у одного из детей в ходе серий экспериментов 1971—1972 гг. не была получена симультанная форма опознания. Интериоризация действия шла своеобразно, никто из детей не смог по собственной инициативе отказаться от опоры на внешние ориентиры, указывавшие на связь признаков с классами. В случае ухудшения видимости ориентиров все дошкольники стали восстанавливать образы ориентиров в своем представлении и проводили опознание с опорой на вторичный зрительный образ этих ориентиров. Любые попытки ускорить опознание не приводили к его свертыванию. В конце формирования действие выполнялось быстро, без проговаривания вслух, но развернуто в последовательности усвоенных операций. Время опознания объектов дошкольниками колебалось от 1,5 до 7 с (Подольский, Шабельников, 1977). В этих экспериментах с детьми была получена форма опознания хотя и построенная по всем правилам формирования действия, но отличающаяся от симультанного опознания объектов взрослыми. Что-то в действии детей складывалось иначе, чем у взрослых. Увидеть структуру симультанного действия и организовать ее в ходе формирования нам не удавалось. Мы не могли построить одномоментное опознание на основе имевшихся знаний о структуре этого действия.

Решение проблемы было своеобразным. В 1973 г. во сне мне пришло ясное понимание того, что умственное действие нужно строить

начиная не с первых шагов преобразования объектов, а от конца, от результата действия, с которым постоянно должны соотноситься все шаги и звенья действия. Кроме того, всякий шаг действия включался в структуру более сложной операции, должен был соотноситься с результатом, который данный шаг вносит в достижение промежуточного результата. Структура мыслительного действия приобретала при этом характер петлевых движений от образа ожидаемого результата к каждому шагу действия. На основе такого представления в 1973—1977 гг. были проведены новые серии экспериментов по организации опознания у дошкольников, где было получено simultанное опознание у детей и подтверждена правильность столь неожиданно возникшего понимания структуры умственного действия. В новых сериях экспериментов действия разворачивались по иерархической системе операций, а затем последовательно сворачивались по иерархии своих звеньев (Шабельников, 2004). Внутренняя организация умственного действия раскрылась как многоуровневая структура петлевых соотношений всех звеньев действия с функциями этих звеньев в получении результата опознания.

\* \* \*

Вопрос об объективном источнике организации умственных действий — один из наиболее сложных вопросов в теории психологии. Структура действия не является произвольной конструкцией субъекта, а имеет сложную объективно заданную логику. Рассуждения о предметной природе деятельности и предметной основе действий не затрагивают оснований мыслительных процессов, которые не сводятся к предметам. Но поэтапное формирование умственных действий требует от психологов построения адекватных структур действий, что предполагает взаимодействие с невидимыми источниками информации об организации этих структур. Сама же природа оснований, определяющих логику и структурную организацию умственных действий, все еще остается загадкой для психологии.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Аристотель*. О душе // Аристотель. Соч.: В 4 т. Т. 1. М., 1976. С. 370—448.
- Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций // Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956. С. 39—386.
- Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983. С. 5—328.
- Выготский Л.С.* Проблема возраста // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984. С. 244—268.
- Гальперин П.Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. М., 1959. Т. I. С. 441—469.

*Гальперин П.Я.* Психологическое различие орудий человека и вспомогательных средств у животных и его значение // Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М., 1998а. С. 37—94.

*Гальперин П.Я.* Проблема деятельности в советской психологии // Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М., 1998б. С. 249—271.

*Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б.* К анализу теории Пиаже о развитии детского мышления // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии / Под ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской. М., 2001. С. 296—323.

*Гегель Г.В.Ф.* Феноменология духа. СПб., 1999.

*Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.

*Ильенков Э.В.* Проблема идеального // Вопр. философии. 1979. № 6. С. 129—155.

*Леонтьев А.Н.* Общее понятие о деятельности // Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004. С. 254—272.

*Маркс К.* К критике политической экономии // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 13. М., 1958. С. 5—650.

*Пиаже Ж.* Роль действия в формировании мышления // Вопр. психологии. 1965. № 6. С. 33—51.

*Пиаже Ж.* Логика и психология // Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969а. С. 567—612.

*Пиаже Ж.* Психология интеллекта // Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969б. С. 55—232.

*Подольский А.И., Шабельников В.К.* Формирование зрительного опознания объектов у старших дошкольников // Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П.Я. Гальперина. М., 1977. С. 22—35.

*Реутин М.Ю.* Мистическое богословие Майстера Экхарта. М., 2011.

Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П.Я. Гальперина. М., 1977.

*Шабельников В.К.* Формирование быстрой мысли // Шабельников В.К. Функциональная психология. М., 2004. С. 269—432.



**О. А. Карабанова**

## **ОРИЕНТИРУЮЩИЙ ОБРАЗ В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА: ОТ Л.С. ВЫГОТСКОГО К П.Я. ГАЛЬПЕРИНУ**

В статье представлена модель динамической структуры социальной ситуации развития ребенка. На основе учения об ориентировочной деятельности П.Я. Гальперина обосновывается роль и место ориентирующего образа в структуре социальной ситуации развития, реализующего активное отношение ребенка к миру. Выделены виды ориентирующих образов, показана их возрастная специфика. Конкретизирован механизм развивающего эффекта зоны ближайшего развития.

*Ключевые слова:* социальная ситуация развития, внутренняя позиция, ориентировка, ориентирующий образ, социальные контексты, зона ближайшего развития.

The model of the dynamic structure of social situation of development is proposed. The orientation activity as the main concept of P.Ya. Galperin's theory, amounted the basis to discuss the role and the functions of the orienting image in the social situation of development structure. Orienting image realizes the child's activity-effective attitude to the world. The types of the orienting images are allocated; the age-related specificity of the images is shown. The mechanism of the developing effect of zone of the proximal development is concretized and analyzed.

*Key words:* social situation of development, internal position, orientation, orienting image, social contexts, zone of proximal development.

В учении о структуре и динамике психологического возраста Л.С. Выготский рассматривает социальную ситуацию развития как важнейшую характеристику возраста, раскрывающую отношения ребенка и его социального окружения. Социальная ситуация развития определяет весь образ жизни ребенка, его социальное бытие, особенности его сознания, поскольку имманентно предполагает активность самого ребенка в построении отношений с окружающими

---

**Карабанова Ольга Александровна** — докт. психол. наук, профессор, зав. кафедрой возрастной психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.  
*E-mail:* okarabanova@mail.ru

людьми. Возрастная специфика и содержание категории социальная ситуация развития в стабильных и кризисных возрастах были подвергнуты глубокому теоретическому и экспериментальному анализу в работах отечественных психологов (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн и др.).

Значительный шаг в развитии представлений о структуре социальной ситуации развития был сделан Л.И. Божович. Вслед за Л.С. Выготским автор выделяет объективный и субъективный аспект социальной ситуации развития. Объективный аспект — это «...определенное место в системе доступных ребенку общественных отношений, которые характеризуются известной системой прав и обязанностей ребенка, определенными требованиями к его поведению и деятельности, определенными социальными ожиданиями и санкциями» (Божович, 1995, с. 189), имеющими социокультурный генезис. Социокультурные ожидания, требования и предписания исторически изменчивы и вырабатываются обществом в соответствии с образом детства и культурными представлениями о возрастнопсихологических особенностях ребенка. Наряду с объективным местом ребенка в системе социальных отношений (социальной позицией) при анализе социальной ситуации развития необходимо учитывать ее субъективный аспект — внутреннюю позицию ребенка, отражающую его отношение к своей объективной социальной позиции, преломленное системой потребностей и мотивов. Под внутренней позицией Л.И. Божович понимала систему внутренних факторов, преломляющую и опосредствующую воздействия среды и определяющую то, как ребенок относится к своей объективной позиции в обществе, которую он фактически занимает или хотел бы занимать. Внутренняя позиция специфична для каждой возрастной стадии развития ребенка, «обуславливает характер его переживаний, систему его отношений к действительности и таким образом создает единство и целостность его возрастного психологического облика» (Божович, 1995, с. 189—190). Понятие «переживания» как субъективного отражения ребенком своего объективного места в системе социальных отношений составляет субъективный аспект социальной ситуации развития (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин).

Генезис внутренней позиции связан с развитием способности ребенка к осознанию себя сначала как субъекта действия, а затем как социального субъекта, с осознанием своего социального Я и возникновением на этой основе целостного отношения к окружающему миру, людям и самому себе. Познание и сознание субъектом самого себя как единой целостности создает условия для активного самовыражения личности, что принципиально меняет ход онтогенети-

ческого развития ребенка в направлении возрастания значимости личностного выбора. Фактического изменения социальной позиции ребенка недостаточно для изменения направленности и содержания развития, необходимо, чтобы эта новая позиция была принята и осмыслена самим субъектом.

Однако далеко не всегда внутренняя позиция реализуется на уровне осознания ребенком своего социального Я. В дошкольном возрасте внутренняя позиция основывается на аффективном обобщенном переживании ребенком своего места в системе общественных отношений и характера взаимоотношений со значимым социальным окружением. Внутренняя позиция, по мнению Л.И. Божович, представляет собой своеобразную форму самосознания, претерпевающую изменения на протяжении онтогенеза и определяющую отношение человека к себе и к занимаемой социальной позиции на всех возрастных этапах. В детском возрасте внутренняя позиция определяется преимущественно возрастными, а не индивидуальными особенностями ребенка и в силу этого носит скорее возрастно-нормативный характер. В зрелом возрасте внутренняя позиция личности отличается скорее индивидуальными, чем нормативно-возрастными чертами. Внутренняя позиция зрелой личности основывается на самоопределении личности, т.е. на «понимании самого себя, своих возможностей и стремлений, ... понимании своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни» (Божович, 1995, с. 244). Центральной проблемой психологии формирования личности для Л.И. Божович был вопрос о том, «как, при каких условиях объективные отношения, в которых находится ребенок, становятся отношениями для него самого (то есть приобретают для него личностный смысл), какую роль выполняет в этом взрослый (учитель, воспитатель) и как при наличии этих отношений формируются качества личности ребенка» (там же, с. 61). Другими словами, как, при каких условиях происходит формирование внутренней позиции ребенка, и какую роль выполняет при этом взрослый. Исходя из концепции П.Я. Гальперина об ориентировочной деятельности, можно переформулировать этот вопрос следующим образом. Каковы задачи, содержание и формы ориентировки субъекта в нормативно-заданной новой социальной ситуации развития ребенка, обеспечивающие освоение ребенком социальной ситуации развития и использование ее развивающего потенциала? По нашему мнению, использование понятия «ориентировка субъекта в ситуации» (П.Я. Гальперин) может быть полезным при анализе структуры и динамики социальной ситуации развития ребенка на различных стадиях онтогенетического развития.

Было показано, что особенности социальной ситуации развития решающим образом определяют направление, содержание и характер развития ребенка в нормативном пространстве возрастного развития. Вместе с тем в практике психологической работы с детьми и подростками было обнаружено, что благополучные объективные условия социальной ситуации развития зачастую сочетаются с неприятием и отвержением ребенком своей социальной позиции и роли, что находит отражение в негативной симптоматике поведения, общения и деятельности ребенка. Крайне неблагоприятные объективные условия социальной ситуации развития в ряде случаев не приводят с неизбежностью к возникновению трудностей и нарушений развития. Эти факты позволяют предположить, что дефицитарность социальной ситуации развития может компенсироваться особенностями внутренней позиции ребенка и его активностью. Именно поэтому восприимчивость ребенка даже к самым неблагоприятным особенностям социальной ситуации развития может оказаться относительно низкой. Наконец, различные социальные контексты, в первую очередь семейный контекст и контекст межличностных дружеских отношений со сверстниками, обладают значительным корригирующим потенциалом, использование которого определяется конкретными особенностями социальной ситуации развития. Мы предполагаем, что характер и особенности ориентировки ребенка, кристаллизуемые в ориентирующем образе, определяют вектор и содержание его деятельности в социальной ситуации развития.

В современной возрастной психологии все более остро осознается необходимость операционализации понятия «социальная ситуация развития ребенка». А.Н. Леонтьев (1972) указал, что социальная ситуация развития как отношение между развивающимся ребенком и средой определяет объективное место ребенка в системе социальных отношений. Соответствующие ожидания и требования, предъявляемые к нему обществом, задают «идеальную форму» развития (Выготский, 1984; Эльконин Д., 1989). Институт посредничества, определяющий содержание и форму сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками как носителями компетентности, выступает основой для присвоения ребенком заданной «идеальной формы» (Эльконин Б., 1994).

Социальная ситуация развития ставит перед ребенком на каждом возрастном этапе основную задачу развития, решение которой и определяет динамику психического развития в данном возрасте. Достижения психического развития ребенка постепенно приходят в противоречие со старой социальной ситуацией развития, что

приводит к слову прежних и построению новых отношений с социальной средой и, следовательно, к новой социальной ситуации развития. Вновь возникшее противоречие между новыми, более высокими социальными ожиданиями и требованиями к ребенку и его возможностями разрешается путем опережающего развития соответствующих психологических способностей. Скачкообразное изменение социальной ситуации развития выступает одним из существенных компонентов возрастных кризисов развития (Поливанова, 2000; Эльконин Б., 1994; Эльконин Д., 1989; и др.).

Структура социальной ситуации развития, таким образом, включает объективный аспект — место ребенка в системе социальных отношений и субъективный аспект — внутреннюю позицию ребенка. Внутренняя позиция ребенка реализуется через принятие ведущей деятельности, реализующей задачи развития и обеспечивающей формирование основных психологических новообразований возраста (Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов).

Анализ социальной ситуации развития позволяет выделить ближайшие и более отдаленные отношения ребенка к обществу и среди них — два плана отношений: «ребенок—общественный взрослый» (взрослый как носитель общественных норм и требований) и отношения «ребенок—близкий взрослый и сверстник», (индивидуально-личностные отношения). По нашему мнению, в структурном анализе социальной ситуации развития целесообразно обратиться к понятию «социальный контекст». Так, М. Коул (1997) использует понятие контекста для уточнения роли среды, и в первую очередь социокультурной среды, в психическом развитии ребенка. Принцип единства среды и развивающейся личности находит выражение в положении контекстуальной специфичности действий, носящих совместный опосредованный характер, раскрывает взаимосвязь и взаимообусловленность социальной среды и психики человека. Деятельность человека, как практическая, так и внутренняя психическая, не может быть понята в своем содержании и динамике вне порождающего ее контекста; и сама деятельность преобразует и изменяет контекст. Под социальным контекстом мы понимаем общение и сотрудничество ребенка со значимым социальным окружением в рамках определенного института социализации — семьи, образовательного учреждения, группы сверстников. Социальное окружение ребенка выступает как сложная, иерархически организованная структура, включающая ряд социальных контекстов.

Исходя из основных положений учения П.Я. Гальперина (1998) об ориентировочной деятельности как объективной характеристике психики, мы предположили, что важнейшим компонентом социаль-

ной ситуации развития ребенка является ориентирующий образ, на основе которого реализуется активно-действенная позиция ребенка в отношении социальной действительности. Именно ориентирующий образ выполняет функцию планирования и регуляции совместной деятельности и общения. Проведенный нами цикл исследований (Карабанова, 2002, 2003) позволяет представить следующую модель динамической структуры социальной ситуации развития, роль и место ориентирующего образа.

Структура социальной ситуации развития включает следующие компоненты.

— Объективная социальная позиция ребенка и система социокультурных ожиданий, норм, требований, задающих «идеальную форму» развития компетенций, которыми должен овладеть ребенок на данной возрастной стадии развития, составляют **объективный аспект** социальной ситуации развития. Сюда же необходимо включить формы сотрудничества и совместной деятельности, предлагаемые социальным окружением для организации присвоения «идеальных форм». Существуют различия как в содержании, так и в форме презентации социальных ожиданий и требований ребенку, опосредствованные формой организации школьной жизни, типом семейного воспитания и особенностями родительской позиции.

— Система ориентирующих образов, определяющих отношения и сотрудничество ребенка и взрослого, составляет **субъективный аспект** социальной ситуации развития. Активно-действенное отношение ребенка к миру воплощается в системе ориентирующих образов, отражающих особенности его включения в различные социальные контексты, составляющие социальную ситуацию развития и определяющие специфику задач возрастного развития. Ориентирующий образ в единстве своих когнитивных и аффективных компонентов выполняет функцию планирования и регуляции реализуемых форм совместной деятельности и сотрудничества, выступает звеном, опосредствующим возможности реализации развивающего потенциала деятельности ребенка.

Ориентирующий образ выступает в таких видах, как внутренняя позиция, личностно-ориентирующий образ Я (самооценка), образ партнера и образ межличностных отношений с ним. Внутренняя позиция ребенка включает нормативный образ своей социальной позиции и ценностно-смысловую установку личности в межличностных отношениях (принятие, отвержение, амбивалентность). Ориентирующий образ партнера составляют представления о социальных ожиданиях партнера, ожидания ребенка в отношении партнера, когнитивный образ партнера, аффективное отношение к партнеру и образ отношений с ним.

Взаимосвязь между объективным и субъективным аспектами социальной ситуации развития ребенка определяется тем, что носителем социальных требований и компетенций (нормативно заданной «идеальной формы» развития) является социальный/близкий взрослый, отношения с которым ребенок выстраивает в процессе активной ориентировки на основе ориентирующих образов в условиях общения и сотрудничества. Взаимосвязь и взаимообусловленность объективного и субъективного аспектов социальной ситуации развития воплощены в совместной со взрослым и сверстниками деятельности ребенка.

Освоение новой социальной ситуации развития предполагает освоение ребенком новой социальной позиции через этапы принятия новых социальных и межличностных ролей, овладения соответствующей системой средств и способностей и присвоения посредством координации объективной социальной и внутренней позиции. Успешность процесса освоения в значительной мере определяется готовностью социального окружения ребенка к перестройке форм сотрудничества и совместности с учетом возрастных и индивидуально-личностных особенностей ребенка.

Регуляция ребенком (подростком) форм совместности и сотрудничества с социальным окружением, равно как и регуляция собственной деятельности в контексте межличностных и социальных отношений, осуществляемая на основе ориентирующих образов, определяет зону ближайшего развития благодаря изменению чувствительности ребенка к различным социальным влияниям и сотрудничеству с носителями компетентности.

На протяжении детства происходит изменение значимости компонентов социальной ситуации развития как источников развития. Роли плана отношений «ребенок—взрослый» и плана отношений «ребенок—сверстники» существенно различаются по своей психологической функции. Взрослый привносит в сознание ребенка «идеальную форму», создавая объективные условия для ее принятия и освоения ребенком и формируя нормативное поле развития, а сверстники создают возможности опробования и присвоения новой компетентности в пределах вариативности нормативного поля развития (Карабанова, Авдулова, 2000; Карпова, Лысюк, 1986). При этом план отношений «ребенок—близкий взрослый (родители)» наряду с планом отношений «ребенок—сверстники» выступает существенным фактором, определяющим индивидуальные варианты развития личности.

Процесс преобразования социальной ситуации развития в младшем школьном и подростковом возрасте представляет собой длительный и многоплановый процесс изменения ее системного

строения, предполагающий освоение ребенком новой объективной позиции в единстве мотивационных и операционных компонентов, определяющей изменение чувствительности ребенка к различным социальным контекстам; изменение позиции социального окружения в отношении содержания презентуемых ребенку требований и ожиданий в соответствии с его новым статусом и перестройка форм сотрудничества. По мере «врастания» субъекта в новую социальную ситуацию развития все большее значение приобретает его образ Я в новой социальной роли как регулятор деятельности, определяющий отношение ребенка к тем или иным воздействиям социального окружения и сенситивность в отношении компонентов социальной ситуации развития.

Итак, динамическая структура социальной ситуации развития ребенка включает в себя объективную позицию ребенка в системе социальных и межличностных отношений; систему социальных ожиданий и требований, задающих «идеальную форму» развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин); ориентирующий образ, кристаллизующий особенности отражения ребенком объективной социальной позиции, меру ее принятия и освоения, характер представлений о себе, партнере и отношениях с ним. Система ориентирующих образов регулирует отношения ребенка с миром и опосредствует воздействие на него внешних условий. Контексты, составляющие социальное окружение ребенка, в социальной ситуации развития выступают как иерархия, обусловленная возрастными задачами развития, изменяющаяся на протяжении детского и подросткового возраста. Социальный контекст общения и взаимодействия ребенка включает его общение со значимым социальным окружением в рамках определенного института социализации — семьи (отношения «ребенок—родители»), образовательных учреждений (отношения «ребенок—учитель»), групп сверстников (отношения «ребенок—сверстник», «ребенок—друг»). Роль каждого из контекстов, где социальное окружение выступает как источник и носитель вида компетентности, овладение которой составляет задачу развития для ребенка на данной возрастной стадии, меняется на протяжении всего онтогенеза психики.

Возрастная динамика изменения социальной ситуации развития определяется принятием и освоением ребенком новой социальной позиции. Формирование нового социального статуса ребенка и перестройка форм сотрудничества с ним в соответствии с его новым статусом и индивидуально-личностными особенностями обусловлена как психологической готовностью самого ребенка, так и готовностью социального окружения (план отношений с близким



и социальным взрослым). Изменение внутренней позиции ребенка в отношении своего места в системе межличностных отношений проходит путь от ориентировки на внешние атрибуты социальной позиции к ориентировке на все более содержательные ее компоненты; от аффективного переживания ко все большему рефлексивному осознанию собственной позиции в системе отношений с другими людьми; от освоения целей и задач, заданных системой социальных требований и ожиданий, к овладению операционно-техническими способами и средствами действий. В ходе развития возрастает роль ориентирующего личностного образа в построении стратегий общения и взаимодействия с социальным окружением; перестраивается иерархия социальных контекстов в соответствии с задачами развития и изменением чувствительности ребенка к воздействию различных форм общения и сотрудничества.

Такое представление о динамической структуре социальной ситуации развития позволяет переосмыслить механизм развивающего эффекта зоны ближайшего развития ребенка благодаря включению в структуру сотрудничества ориентирующего образа как условия успешности такого сотрудничества. Социальная ситуация развития определяет зону ближайшего развития ребенка на основе презентации социальным окружением «идеальной формы» развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин), которой необходимо овладеть благодаря принятию ребенком своей новой социальной позиции через институт посредников (Б.Д. Эльконин) в сотрудничестве с носителями компетентности. Регуляция сотрудничества со значимым социальным окружением, как со взрослым, так и со сверстниками, осуществляется личностью посредством и на основе личностно-ориентирующего образа Я (самооценки), образа партнера и образа социальных (межличностных) отношений. Личностно-ориентирующий образ и образ партнера определяют характер и содержание деятельности ребенка в пределах вариативного поля потенциальных возможностей формирования компетентности ребенка, тем самым определяя реализацию развивающего потенциала деятельности и траекторию индивидуального развития в пространстве нормативного возрастного развития. Границы зоны ближайшего развития ребенка дифференцируются: на уровне нормативной социокультурной заданности в контексте отношений «ребенок—социальный взрослый (общество)», на уровне объективного предметного содержания совместной деятельности и общения «ребенок—конкретный взрослый и сверстники» и на субъектно-личностном уровне, определяемом особенностями ориентирующего образа Я, партнера и отношений с ним.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. М., 1995.
- Выготский Л.С.* Проблема возраста // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984. С. 244—268.
- Гальперин П.Я.* Психология как объективная наука. М.; Воронеж, 1998.
- Карабанова О.А.* Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2002.
- Карабанова О.А.* «Социальная ситуация развития» как альтернатива «среде» в понимании движущих сил психического развития ребенка // Журн. практ. психолога. 2003. № 1. С. 5—23.
- Карабанова О.А., Авдулова Т.П.* Психологические условия формирования морального сознания в старшем дошкольном возрасте // Психолог в детском саду. 2000. № 4. С. 17—26.
- Карпова С.Н., Лысюк Л.Г.* Игра и нравственное развитие дошкольников. М., 1986.
- Коул М.* Культурно-историческая психология. М., 1997.
- Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М., 1972.
- Поливанова К.Н.* Психология возрастных кризисов. М., 2000.
- Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М., 1994.
- Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.

**И. Н. Семенов**

## **УЧЕНИЕ П.Я. ГАЛЬПЕРИНА ОБ ОРИЕНТИРОВКЕ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ БАЗИС РЕФЛЕКСИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

В статье анализируется роль П.Я. Гальперина в становлении рефлексивной психологии творческого мышления. Концепция ориентировки как предмета психологии трактуется в качестве концептуального базиса для теоретико-экспериментального изучения функций рефлексии в организации мыслительной деятельности и саморегуляции процесса продуктивного мышления при дискурсивном поиске решения творческих задач.

*Ключевые слова:* теория П.Я. Гальперина, ориентировка, рефлексия, творческое мышление, решение задач, формирование.

P.Ya. Galperin part in developing of reflective psychology of creativity is being analyzed. The theory of orientation as psychology subject is treated as conceptual base for theoretically-experimental studies of the reflective function in organizing thinking activity and self-regulation in process of productive thinking in creativity-requiring tasks in the problem solving.

*Key words:* P.Ya. Galperin's theory, orientation, reflection, creative thinking, problem solving, forming.

Одним из инновационных направлений современного человекознания является рефлексивная психология творчества. В ее становлении существенную роль сыграло учение П.Я. Гальперина, его концепция ориентировки как предмета психологии и реализующая эту концепцию психотехнология поэтапного (планомерного) формирования умственных действий и понятий.

Мне посчастливилось лично общаться с Петром Яковлевичем Гальпериним по научным вопросам в течение последних 25 лет его жизни. Услышал я о нем и увидел его самого в 1963 г., будучи студентом первого курса отделения психологии философского факультета МГУ. П.Я. Гальперин читал лекции спокойно, в разговорной манере. Он неспешно рассуждал сначала с позиции анализируемого

---

**Семенов Игорь Никитович** — академик РАН, докт. психол. наук, директор Института рефлексивной психологии творчества и гуманизации образования, профессор НИУ ВШЭ, лауреат Премии Президента РФ в области образования.  
*E-mail:* i\_samenov@mail.ru

им автора (философа или психолога), а затем интерпретировал его положения, исходя из собственной трактовки предмета психологии как ориентировки. Это-то и было самым интересным, важным и оригинальным. Фактически П.Я. Гальперин разворачивал новую психологию. Он исходил из здравой мысли о том, что детальное изучение физиологических механизмов психики — дело будущего, а управлять ими необходимо уже сейчас. Поэтому надо формировать тот или иной психический процесс (внимание, восприятие, мышление и т.п.) в искусственно создаваемых, оптимальных для его эффективности и экспериментально контролируемых условиях. Планомерно формируемое умственное действие (в заданных условиях и с запланированными показателями) эффективно постольку, поскольку, во-первых, в его основе лежит адекватная *ориентировочная основа* и, во-вторых, обеспечивается необходимая поэтапная *отработка* действия, благодаря которой оно трансформируется из материальной или материализованной формы через громкоречевую и внутреннеречевую форму в автоматизированную (обобщенную и сокращенную) форму, презентированную сознанию в самонаблюдении в качестве идеального умственного действия, или «чистой мысли» (говоря словами И. Канта). П.Я. Гальпериным были выделены три основных типа ориентировки, определяющих эффективность обучения умственным действиям, относящимся к различным школьным, а затем и вузовским дисциплинам. Этот подход оказался конструктивным как для формирования учебных понятий, так и для решения типовых учебных задач. Лишь относительно творческих задач возможности данной концепции оставались тогда (в 1960-е гг.) неясными.

Это учение стало теоретическим и методическим базисом для разветвления системы психолого-педагогических исследований в области дошкольного, школьного и профессионального образования, результаты которых привели к построению экспериментальных учебных пособий, программ и курсов по ряду предметов средней и высшей школы.

Обоснованная критика П.Я. Гальпериным бихевиоризма, когнитивизма и пиажизма, их конструктивное преодоление на основе его концепции получили широкое признание и у зарубежных психологов, особенно в Германии, где систематически проводятся конференции, посвященные развитию его учения.

Энциклопедический диапазон научных интересов, глубина теоретических идей и конструктивность методического подхода позволили П.Я. Гальперину предложить оригинальные решения острейших фундаментальных проблем человекознания, касающихся предмета и метода психологического познания, состава и механизмов умственного действия, структуры и особенностей психических

процессов (восприятия, мышления, внимания, рефлексии и др.), закономерностей психического развития, организации учебной, профессиональной и творческой деятельности.

Важно отметить непреходящий интерес П.Я. Гальперина к проблематике творческого мышления, которая разрабатывалась им и рядом его непосредственных учеников (Я.А. Пономарев, Л.Ф. Обухова, Н.П. Василенко, И.Н. Семенов, В.Л. Данилова, М.Р. Котик, Б.Д. Эльконин и др.) на материале формирования системной (З.А. Решетова), обобщенной (Идобаева, Подольский, 1982), эвристической (И.И. Ильясов) ориентировки в условиях задачи, дисциплинированного решения задач «на соображение» (термин академика А.Я. Хинчина, 1961), а также к проблемам структуры сознания и бессознательного, функций контроля и рефлексии в организации психики.

Экспериментально-эмпирическим материалом для формирования творческого мышления, по мнению П.Я. Гальперина, могли служить процессы решения задач «на соображение», встречающихся в задачниках по математической смекалке В.А. Кордемского, Н.А. Перельмана, А.Я. Хинчина. Поэтому для курсовой работы на 4-м курсе он сформулировал мне два задания: 1) подобрать для экспериментов по формированию творческого мышления наиболее интересные, с моей точки зрения, задачи «на соображение»; 2) начать экспериментировать с ними и описывать феноменологию успешных решений (в отличие от ошибочных), чтобы взять их за образец для разработки ориентировочной основы с целью поэтапного формирования приемов творческого мышления.

С точки зрения П.Я. Гальперина, главным приемом дисциплинированного решения задач «на соображение» было адекватное восстановление ситуации задачи, что изучалось в опытах Л.Ф. Обуховой. Казалось, что если вооружить учащегося приемами такого восстановления, то он сможет безошибочно решить задачу. Я же считал, что формирование этих приемов делает задачу нетворческой и оставляет открытым принципиальный вопрос о формировании способов собственно творческого мышления. Разумеется, в дипломной работе я постарался выделить ряд частных приемов, облегчающих ориентировку в задаче (как в ее тексте, так и в эксплицированных из него условиях), но при этом я сознавал их паллиативность, несмотря на попытку соответствующей поэтапной отработки.

Поэтому позднее я начал исследовать проблематику творческого мышления с системно-деятельностных позиций, изучая его рефлексивную регуляцию. С 1973 г. создание сначала психологии рефлексии, а затем и более точно — рефлексивной психологии — стало центром моей научной, организационной и преподавательской деятельности. Петр Яковлевич всегда интересовался ходом наших исследований рефлексии на материале решения задач «на соображение». Более

того, в 1983 г. он поддержал проведение в МГУ организованной нами первой в нашей стране психологической конференции по рефлексии и принял в ней участие (подробнее об этой конференции см.: Семенов, Степанов, 1983), трактуя рефлексию как осознанность формируемого умственного действия. Интересно отметить, что проблему ориентировки в условиях задачи «на соображение» П.Я. Гальперин неоднократно ставил перед своими курсовиками, дипломниками и аспирантами: в начале 1950-х гг. — перед Я.А. Пономаревым (в дальнейшем ведущим отечественным специалистом в области психологии творчества), в середине 1960-х — передо мной, в начале 1970-х гг. — перед В.Л. Даниловой, М.Р. Котик, Б.Д. Элькониним и в начале 1980-х гг. — перед А.И. Подольским, Т.А. Идобаевой и др. Это говорит о том, какое принципиальное значение он придавал реализации теории ориентировки по отношению к проблеме формирования продуктивного мышления.

Проблема формирования творческого мышления изучалась в школе П.Я. Гальперина в различных направлениях (В.Л. Данилова, И.И. Ильясов, И.П. Калошина, М.Ф. Моргун, Н.Н. Нечаев, Л.Ф. Обухова, А.Н. Орехов, З.А. Решетова, А.И. Подольский, И.Н. Семенов, Б.Д. Эльконин и др.), в том числе мною с дипломниками при исследовании функций рефлексии в его саморегуляции (В.К. Зарецкий, Е.М. Гассель, Е.Р. Новикова, В.П. Панюшкин, Е.А. Сиротина, С.Ю. Степанов, Г.А. Урунтаева).

Согласно замыслу П.Я. Гальперина (который в то время работал над фундаментальной статьей по психологии мышления с позиции концепции ориентировки, опубликованной в 1966 г.), теоретическим основанием разработки приемов формирования решения «задача на соображение» должна была послужить критическая ассимиляция достижений как классической психологии продуктивного мышления (ее библиографию продиктовал мне для проработки сам Петр Яковлевич да еще дал перевод «Продуктивного мышления» М. Вертгаймера, сделанный Н.С. Мансуровым), так и современной эвристики (литературу по ней мне указал О.К. Тихомиров, у которого в лаборатории инженерной психологии и эвристики МГУ я работал, будучи студентом в 1966—1968 гг.). Методологические средства для ассимиляции гештальтизма и эвристики я черпал в 1966—1967 гг. на спецкурсе Г.П. Щедровицкого в МГУ по логико-нормативному анализу решения типовых учебных задач и на его семинарах в ПИ РАО по системной методологии мыслительной деятельности, а также на спецкурсе в 1967 г. по психологии творчества, который совместно читали в МГУ сотрудники сектора «логики развития науки» ИЕиТ АН СССР М.Г. Ярошевский, Я.А. Пономарев, Н.Г. Алексеев — специалисты по изучению творческого мышления в сфере научной деятельности.

В контексте этого разнообразного и мощного психолого-методологического силового поля мною были предприняты попытки самостоятельной постановки проблемы системно-психологической организации творческого мышления личности и разработки исследовательского метода логико-психологического анализа дискурсивного решения задач «на соображение». Так, методолог Н.Г. Алексеев посоветовал разработать типологию собранного мною по заданию П.Я. Гальперина массива задач. В связи с этим возникла теоретическая проблема поиска оснований для их логико-психологической классификации. Оказалось, что этим основанием не может служить предметное содержание задач, так как оно определяется разделами тех наук (физики, математики, лингвистики), в процессе разработки которых формулировались их условия (см., напр., сборники «Физики шутят»), а классификация наук сама представляла весьма сложную методологическую проблему, разрабатывавшуюся в то время Б.М. Кедровым, Я.А. Пономаревым, Г.П. Щедровицким. Поэтому в качестве основания для типологии творческих задач мною была предложена сама мыслительная деятельность по их решению. Отправным пунктом для разработки структуры этой деятельности послужила возникшая в кругу методологов идея системно-нормативного анализа ее способов. Первоначально эта идея была разработана Г.П. Щедровицким для описания решения простых арифметических задач, требовавших косвенного решения. Затем Н.Г. Алексеев (1975) реализовал нормативный подход для формирования физических задач, решение которых требовало учета трех параметров, а С.Г. Якобсон — для изучения организованности продуктивной деятельности дошкольников. Так возникла методологическая проблема построения деятельностных оснований для типологии творческих задач (Семенов, 1976) через разработку средств нормативного анализа способов их решения (Семенов, 1977) в целях поиска путей формирования творческого мышления (Семенов, 1979).

Эти средства строились в расчете на исследование избранной мною при одобрении П.Я. Гальперина эмпирии, а именно дискурсивного решения творческих задач в целях построения вербальной траектории мысли или рассуждения испытуемого, «думающего вслух» в процессе поиска ответа на вопрос условия задачи. Таким образом, был совершен конструктивный переход от педагогически ориентированного логико-нормативного анализа типовых учебных задач в рамках системно-деятельностного подхода к психологически ориентированному категориально-нормативному анализу в традиции теории ориентировки П.Я. Гальперина. Ибо сама ориентировка осуществлялась относительно предметности условий задачи. В результате была создана концепция (Семенов, 1976, 1977) многоуровневой организации дискурсивного мышления, в структуре которого

рефлексия (осуществляя переосмысление мыслимого субъектом содержания) обеспечивала его саморегуляцию.

Разработанная нами концептуальная модель рефлексии как переосмысления содержаний сознания и реализующий эту модель метод содержательно-смыслового анализа процесса дискурсивного мышления (Семенов, 1976) позволили провести экспериментальные циклы фундаментальных общепсихологических исследований механизмов рефлексивно-творческого мышления в МГУ на кафедре педагогики при поддержке Н.Ф. Талызиной (Семенов, 1977), на секции «психология творчества» Я.А. Пономарева в ИПАН (см.: Пономарев и др., 1983), в лаборатории «психологии мышления» А.М. Матюшкина в ПИ РАО (Семенов, 1990), а также прикладных психолого-педагогических исследований по рефлексивно-психологическому формированию (см.: Ладенко и др., 1990) способов решения творческих задач школьниками, студентами, профессионалами в условиях среднего, высшего профессионального и бизнес-образования (Лосев, Семенов, 1997). Это привело к созданию научной школы рефлексивной психологии (Семенов, 1990) и педагогики творчества (Рефлексивно-организационные..., 2003). В ней изучается рефлексивная саморегуляция продуктивного мышления (Семенов, 2001), его интуитивность (Бершацкий, Семенов, 2006) и целеобразование (Холмогорова и др., 1981), рефлексивность принятия решений (Лосев, Семенов, 1997; Семенов и др., 1977), а также формирование приемов решения творческих задач (Зарецкий и др., 1980; Оржековский, 2003). Рефлексивная психология вносит свою лепту во взаимодействие психологии с педагогикой и смежными социально-гуманитарными науками (в том числе с рефлексивными: методологией, педагогикой, персонологией, акмеологией и менеджментом), а также и в научное обеспечение организационно-управленческой практики, в частности в сфере проектирования и модернизации основных ступеней непрерывного личностно-ориентированного инновационного образования — дошкольного, среднего и высшего профессионального (Проектно-исследовательский..., 2011).

Влияние П.Я. Гальперина на становление рефлексивной психологии трудно переоценить. Во-первых, те, кто стоял у ее истоков, либо непосредственно вышли из научной школы П.Я. Гальперина (В.К. Зарецкий, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов), либо в своих научных исследованиях ориентировались на конструктивность его психотехнологического подхода (Н.Г. Алексеев, В.В. Давыдов, Н.И. Непомнящая и др.). Во-вторых, благодаря интересу П.Я. Гальперина (1977) к малым творческим задачам «на соображение» исследование процесса их решения стало исходным эмпирическим базисом не только для формирования продуктивного мышления (Гальперин, Данилова, 1980; Гальперин, Котик, 1982), но и для рефлексивно-



психологического изучения творческого мышления на материале дискурсивного мыслительного поиска (Зарецкий и др., 1980; Семенов, 1976; Холмогорова и др., 1981). В-третьих, необходимость принятого в школе П.Я. Гальперина формирования психических процессов (в частности, процесса мышления) задавала рамки исходной для рефлексивной психологии экспериментально-развивающей ситуации формирования решения творческих задач (Семенов, 1976, 1979) как проблемно-конфликтной ситуации (Аникина и др., 2002; Семенов, 1990). В-четвертых, предложенная П.Я. Гальпериным (1966) психотехнология поэтапного (или планомерного) формирования умственных действий не только явилась психолого-педагогическим прототипом для разработки процедур категориально-нормативного анализа задач «на соображение» (наряду с нормативным анализом мыслительной деятельности Н.Г. Алексеевым, Г.П. Щедровицким, С.Г.Якобсон, а также И.П. Калошиной), но и послужила конструктивным фоном (в виде работ Л.Ф. Обуховой, Н.П. Василенко) для альтернативного построения (Семенов, 1977) процедур структурно-функционального анализа процесса дискурсивного мышления в целях изучения его рефлексивно-личностной саморегуляции. В-пятых, перенос методологической интенции теории ориентировки на проблематику формирования приемов мышления послужил конструктивным ориентиром для ряда диссертационных исследований, выполненных с рефлексивно-психологических позиций под нашим руководством. Это диссертации, посвященные формированию личностной рефлексии (С.Ю. Степанов), диалогической рефлексии (И.В. Палагина), рефлексивно-проектировочного мышления (А.В. Советов), рефлексивно-группового мышления (М.И. Найденев), коммуникативной и кооперативной рефлексии (Н.Б. Ковалева), рефлексивно-практического мышления в решении двигательных задач (С.В. Кузнецов), рефлексивности проектно-организационного мышления инженеров (А.В. Лосев), рефлексивного мышления госслужащих (И.М. Войтик), экзистенциальной рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях (В.Г. Аникина), рефлексивности поэтического мышления при стихосложении (А.Н. Тремасов), рефлексивно-творческого потенциала (И.В. Байер), рефлексивной компетентности госслужащих (О.А. Полищук), рефлексивности профессионального мышления педагогов (О.И. Лаптева), управленцев (Н.А. Алюшина), маркетологов (С.В. Рыбников) и менеджеров (Р.Н. Васютин).

Наконец, подчеркнем, что концептуальным базисом психологического изучения рефлексии является не только философская традиция (Р. Декарт, Д. Локк, И. Фихте, Г. Гегель, Э. Гуссерль, А. Марк) и ее психологическая реализация (Д. Дьюи, О. Кюльпе, В. Дильтей, А. Бузман, Ж. Пиаже, В. Лефевр), но также и трактовка П.Я. Гальпериным

(1976) ориентировки как предмета психологии. Ведь рефлексия есть не что иное, как опосредованная культурным развитием смысловая ориентировка человека в мире.

\* \* \*

Помнится, как-то весной я сопровождал Петра Яковлевича в загородный пансионат. Когда мы ранним солнечным утром выехали из Москвы на Внуковское шоссе, он вдруг приостановил нашу извечную дискуссию о творческом мышлении и указал на видневшееся на горизонте одинокое мощное дерево: «Смотри, как все меняется в нашем восприятии, если обратить внимание на это дерево: все вдруг двигается вокруг этого ориентира. Действительно, как важно выбрать в жизни правильные ориентиры!» Ориентировка для П.Я. Гальперина была важна не только в концептуальном и технологическом плане, но и в онтологическом и аксиологическом отношении, т.е. и как ориентирующий маяк творчества в науке и в жизни.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

*Алексеев Н.Г.* Формирование осознанности в решении физических задач: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1975.

*Аникина В.Г., Коваль Н.А., Семенов И.Н.* Исследование экзистенциальной рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях. Тамбов, 2002.

*Бершацкий Г.Н., Семенов И.Н.* Психолого-педагогическое изучение и развитие рефлексивно-интуитивных компонентов творческого мышления в Московском университете // Психология перед вызовом будущего / Под ред. Ю.В. Зинченко. М., 2006.

*Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. М., 1966. С. 236—277.

*Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М., 1976.

*Гальперин П.Я.* Формирование творческого мышления // Деятельность и психические процессы // Тез. докл. к V Всесоюзному съезду Общества психологов (Москва, 27 июня — 2 июля 1977 г.). М., 1977. С. 54—55.

*Гальперин П.Я., Данилова В.Л.* Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // Вопр. психологии. 1980. № 1. С. 31—38.

*Гальперин П.Я., Котик М.Р.* К психологии творческого мышления // Вопр. психологии. 1982. № 5. С. 80—84.

*Зарецкий В.К., Семенов И.Н., Степанов С.Ю.* Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач // Вопр. психологии. 1980. № 5. С. 112—117.

*Идобаева Т.А., Подольский А.И.* Формирование обобщенной ориентировки в условиях задачи // Новые исследования в психологии. 1982. № 1. С. 8—14.

*Ладенко И.С., Семенов И.Н., Степанов С.Ю.* Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии. Новосибирск, 1990.

Лосев А.В., Семенов И.Н. Формирование рефлексивности социально-профессионального мышления менеджеров быстро развивающихся организаций // *Духовность и рефлексивность в становлении профессионала* / Под ред. Н.А. Коваль, И.Н. Семенова. М.; Тамбов, 1997. С. 53—62.

Оржековский П.А. Рефлексивно-психологические основы формирования у учащихся творческого опыта при обучении химии // *Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в образовании и управлении* (К 100-летию со дня рождения П.Я. Гальперина) / Под ред. И.Н. Семенова, Т.Г. Болдиной. М., 2003. С. 65—78.

Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Алексеев Н.Г. и др. Исследование проблем психологии творчества. М., 1983.

Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования / Под ред. И.Н. Семенова, Т.Г. Болдиной. М., 2011.

Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в образовании и управлении (К 100-летию со дня рождения П.Я. Гальперина) / Под ред. И.Н. Семенова, Т.Г. Болдиной. М., 2003.

Семенов И.Н. Опыт деятельностного подхода к экспериментально-психологическому исследованию мышления на материале решения творческих задач // *Методологические проблемы исследования деятельности* / Под ред. В.П. Зинченко, В.М. Мунипова, А.Н. Леонтьева, Э.Г. Юдина. М., 1976. С. 148—188.

Семенов И.Н. К нормативному анализу познавательной деятельности при дискурсивном решении творческих задач // *Психологические исследования*. Вып. 7 / Под ред. А.Н. Леонтьева. М., 1977. С. 39—49.

Семенов И.Н. Об одном приеме формирования решения творческих задач // *Управление познавательной деятельностью студентов* / Под ред. И.П. Калошиной. Саранск, 1979. С. 45—52.

Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. М., 1990.

Семенов И.Н. Рефлексивная регуляция мышления в проблемном диалоге // *Химия: методика преподавания в школе*. 2001. № 2. С. 35—39.

Семенов И.Н., Сиротина Е.А., Зарецкий В.К. Исследование рефлексивного аспекта поиска и принятия решения как фактора оптимизации мышления // *Исследование процессов принятия решений* / Под ред. В.П. Зинченко. М. 1977. С. 110—133.

Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Проблемы психологического изучения рефлексии и творчества // *Вопр. психологии*. 1983. № 5. С. 162—164.

Хинчин А.Я. О так называемых задачах «на соображение» в курсе арифметики // *Математическое просвещение*. 1961. № 6. С. 18—23.

Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К., Семенов И.Н. Рефлексивно-личностная регуляция целеобразования в норме и патологии // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология*. 1981. № 3. С. 9—21.

**Н. В. Берсенева, С. М. Чурбанова**

**ВОЗРАСТНЫЕ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ  
ВОЗМОЖНОСТИ СИСТЕМАТИЧЕСКОГО  
ИССЛЕДОВАНИЯ «ТВОРЧЕСКОЙ» ЗАДАЧИ  
ДЕТЬМИ В РУСЛЕ ПОДХОДА П.Я. ГАЛЬПЕРИНА**

Представленная работа продолжает подход П.Я. Гальперина к исследованию творческого мышления. Как известно, успех в решении задач «на соображение» (ЗНС) в научной школе П.Я. Гальперина связывается с организованным, систематическим подходом к анализу и решению задачи. В нашем исследовании поиск условий, обеспечивающих эффективное решение ЗНС, касается не столько способов преобразования задачи детьми, сколько психологических особенностей субъекта, решающего задачу. В связи с этим анализируются возрастно-психологические и индивидуальные возможности дошкольников, младших школьников и подростков в решении некоторой системы ЗНС.

*Ключевые слова:* творческое мышление, малые творческие задачи (ЗНС), систематическое исследование задачи, возрастные новообразования, дошкольный возраст, младший школьный возраст, подростковый возраст.

The presented work continues P.Ya. Galperin's approach to the study of creative thinking. As is known, success of creative problem-solving tasks (CPS) at Galperin's scientific school contacts with the organized and systematic approach to the analysis and solution of the task. Age-dependent-psychological and individual possibilities of preschoolers, primary school children and adolescents in the decision of some system of CPS features are analyzed.

*Key words:* creative thinking, creative problem-solving tasks (CPS), the systematic investigation of the CPS, the age-related neoformations, preschool age, middle childhood, adolescence.

Согласно подходу П.Я. Гальперина (1966) к исследованию творческого мышления, необходимо выявлять полную систему условий, определяющих успешность решения так называемых малых твор-

---

**Берсенева Наталья Валерьевна** — аспирантка кафедры возрастной психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* bersenat@mail.ru

**Чурбанова Светлана Михайловна** — канд. психол. наук, доцент кафедры возрастной психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* svetlanatch@mail.ru

ческих задач. Большинство исследований в этой области в школе П.Я. Гальперина связывают успешность решения задач «на соображение» (ЗНС) с организацией систематического подхода к анализу и решению задачи. Такая культура мышления может возникнуть только в условиях специального обучения. Поэтому высокий уровень эффективности решения ЗНС демонстрируют дети со сформированным математическим или теоретическим мышлением (Гальперин, Котик, 1982; Зак, 1984). В свою очередь мы рассматривали изменения, происходящие в творческом мышлении детей в ходе онтогенеза, сопоставляя успешность решения невербальных ЗНС со способами решения и типами задач (Берсенева, Чурбанова, 2011). Исследование показало тесную связь динамики увеличения продуктивности решений ЗНС с возрастом испытуемых. Поэтому поиск условий, определяющих эффективность решения невербальных ЗНС геометрического типа, был продолжен с целью изучения возрастнo-психологических и индивидуальных особенностей субъектов решения, с формированием различных сторон их психической деятельности.

Представление о психологическом возрасте как о единице анализа детского развития было заложено Л.С. Выготским и продолжено в трудах Д.Б. Эльконина. Л.С. Выготский (1984а, б) рассматривает психологический возраст как относительно замкнутый период развития, значение которого определяется его местом в общем цикле онтогенеза. Любые частные линии психического развития он предложил рассматривать в контексте понятия возраста. Поскольку тот или иной возраст сенситивен к формированию определенных психических процессов и свойств, психологических качеств личности, а также к определенному типу их взаимодействия, именно эти свойства должны выходить на первый план при анализе возрастнo-психологических особенностей ребенка.

Л.А. Венгер (1978) считает, что содержание диагностики умственных способностей задает теоретическая модель, отражающая закономерности и возрастные этапы психического развития. В такой модели должны быть представлены прежде всего основные, центральные психические образования, возникающие в ходе присвоения социального опыта и определяющие собой остальные моменты развития. Только сформированность подобных основных новообразований может стать надежным показателем развития. Определенную проблему составляет выделение этих существенных показателей психического развития для каждого конкретного возраста. Согласно Д.Б. Эльконину (1995), для каждого возрастного периода должна существовать своя особая по содержанию диагностическая система, фиксирующая различные стороны психического развития. Д.Б. Эльконин также отмечает, что само содержание диагностики определяется степенью проникновения в процессы психического

развития теоретических и экспериментальных исследований в области возрастной психологии.

Мы предположили, что увеличение продуктивности в решении ЗнС разного типа через последовательное открытие новых способов решения связано с важнейшими линиями возрастного развития, которые, согласно Л.С. Выготскому, результируются и оформляются в основных новообразованиях. Другими словами, изменения, происходящие в сфере сознания и личности ребенка, отражаются также на его умении решать задачи творческого характера. Именно такое сопоставление результатов решения ЗнС с уровнем развития основных возрастных новообразований позволяет выделить условия, необходимые для развития способности решать ЗнС в каждом возрасте. В соответствии с целью исследования результаты диагностики возрастнo-психологических новообразований в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте сопоставлялись с успешностью решения невербальных ЗнС геометрического типа.

*Выборка.* В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста, младшие школьники и подростки по 28—30 человек в каждой группе: воспитанники детских садов, учащиеся общеобразовательных школ, досуговых центров г. Москвы и г. Коломны (Моск. обл.)<sup>1</sup>.

### **Методики**

Диагностика возрастнo-психологических новообразований в *дошкольном возрасте* включала оценку уровня развития когнитивной сферы в составе следующих методик: методика «Эталоны» (Дьяченко и др., 1978) для определения степени овладения перцептивными действиями; методика «Схематизация» (Бардина и др., 1996) для оценивания степени овладения действиями наглядно-образного мышления; методика «Зрительно-моторный гештальт-тест Бендер» (Лебединский, 2003) для диагностики уровня развития пространственных представлений и методика «Цветные прогрессивные матрицы Равена» (Розанова, 1978), оценивающая пространственное мышление; методика «Нарисуй человека» Гудинаф—Харриса (Бурменская, 2003) для определения уровня общего умственного развития ребенка; диагностические пробы Ж. Пиаже и Б. Инельдер (2001), отражающие появление внутренних обратимых операций и понятий сохранения.

---

<sup>1</sup> Ранее участники были включены в сравнительно-возрастное обследование для оценки уровня развития творческого мышления на основе специально разработанной нами диагностической системы, содержащей 7 типов невербальных ЗнС геометрического типа.

Для диагностики эмоционально-личностного развития дошкольника использовался «Цветовой тест отношений» в модификации О.А. Ореховой (2002).

В младшем школьном возрасте не проводилась диагностика перцептивных действий и действий наглядно-образного мышления, не оценивался уровень операционального интеллекта, но применялась методика диагностики сформированности основ теоретического мышления, разработанная А.З. Заком (1984) и стандартизированная Н.И. Вьюновой, К.М. Гайдар, М.А. Харченко (1996). Также определялся уровень развития пространственных представлений, уровень общего умственного и эмоционально-личностного развития ребенка на основе методик, используемых и для дошкольного возраста.

Диагностика психологических новообразований в подростковом возрасте включала: изучение уровня сформированности формально-логических операций (на задачах по комбинаторике) (Пиаже, Инельдер, 2001), «Школьный тест умственного развития — ШТУР» (1987); метод свободного самоописания (Захарова, Карабанова, 2000) для изучения возрастных особенностей развития самосознания.

Для диагностики уровня развития воображения во всех возрастах применялись методика «Дорисовывание фигур» (Дьяченко, 1996) и тест П. Торренса «Закончи рисунок», направленный на оценивание дивергентных показателей — беглости (продуктивности), гибкости, оригинальности и разработанности образов (Краткий тест..., 1995).

Данные обследования дошкольников, младших школьников и подростков по представленным выше методикам были сопоставлены с результатами решения системы из 7 невербальных ЗНС геометрического типа, представленной ранее (Берсенева, 2010; Берсенева, Чурбанова, 2011). При статистическом анализе данных применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

## Результаты

В группе *детей дошкольного возраста* получены статистически значимые корреляции успешности решения ЗНС:

— с достижениями в сфере возрастного познавательного развития ребенка, в частности по методикам «Эталон» ( $r=0.71$ ,  $p<0.01$ ) и «Схематизация» ( $r=0.6$ ,  $p<0.01$ );

— с процентильным показателем по методике «Цветные прогрессивные матрицы Равена» ( $r=0.5$ ,  $p<0.01$ ) и с данными по тесту «Нарисуй человека» Гудинафа—Харриса ( $r=0.4$ ,  $p<0.05$ );

— с типами построения образов как показателями возрастного уровня развития воображения (Дьяченко, 1996): с третьим и четвертым типами, т.е. с построением сюжетных изображений разной

степени сложности ( $r=0.6$ ,  $p<0.01$ ); с пятым, наивысшим, типом изображения — включением эталонной фигуры в качестве элемента в более сложную композицию — и коэффициентом оригинальности (Кор.) ( $r=0.4$ ,  $p<0.05$ ).

— с показателями гибкости ( $r=0.44$ ,  $p<0.05$ ), оригинальности ( $r=0.6$ ,  $p<0.01$ ) и разработанности образных идей по тесту П. Торренса ( $r=0.6$ ,  $p<0.01$ ).

Таким образом, обнаружилась связь успешности решения ЗНС почти со всеми показателями уровня развития воображения, кроме параметра беглости (продуктивности) по тесту П. Торренса и нулевого, первого и второго типов построения изображения по методике «Дорисовывание фигур» (Дьяченко, 1996). Следовательно, способность, обеспечивающая успешность решения ЗНС, связана с довольно высоким уровнем развития воображения, с умением создавать детальные, оригинальные и, как правило, сложные сюжетные образы. По другим методикам, оценивающим ход возрастного развития дошкольника в когнитивной сфере, значимых корреляций не выявлено. Применение факторного анализа (метод вращения Варимакс с нормализацией Кайзера) показало, что в дошкольном возрасте решение более простых ЗНС определяется уровнем развития перцептивных действий, связанных с умением выделять эталонную форму. Для решения ЗНС повышенной сложности в большей степени требуется индивидуальное умение оригинально мыслить и создавать более сложные образы воображения.

В целом показатель успешности решения ЗНС у дошкольников наиболее тесно связан с возрастным уровнем развития когнитивной сферы, а именно с высокой степенью овладения перцептивными действиями, т.е. умением ориентироваться на эталоны при анализе свойств предметов; с действиями наглядно-образного мышления; с высоким уровнем развития пространственных представлений и мышления; наконец, с умением оригинально мыслить и создавать более сложные сюжетные изображения. По нашим данным, не выявлено значимых связей между успешностью решения ЗНС и показателями развития эмоциональной и личностной сферы в дошкольном возрасте.

В группе **младших школьников** показатель успешного решения ЗНС значимо коррелирует с общим уровнем умственного развития в данном возрасте ( $r=0.77$ ,  $p<0.01$ ), пространственными представлениями ( $r=0.66$ ,  $p<0.05$ ), а также с уровнем теоретического мышления как в целом ( $r=0.5$ ,  $p<0.01$ ), так и с такими его параметрами, как рефлексия ( $r=0.65$ ,  $p<0.01$ ) и способность действовать в уме ( $r=0.63$ ,  $p<0.01$ ). Кроме того, значимые корреляции выявлены и с отдельными показателями дивергентного мышления и воображения, а именно



с умением создавать подробный, детальный образ ( $r=0.51$ ,  $p<0.01$ ). Если рассматривать решение отдельных типов ЗНС, то теоретическое мышление в большей степени определяет успешность решения задач низкого и среднего уровня сложности ( $r=0.43-0.62$ ,  $p<0.01$ ), так же как и отдельные параметры теоретического мышления — способность действовать в уме ( $r=0.53-0.69$ ,  $p<0.01$ ) и рефлексия ( $r=0.4-0.69$ ,  $p<0.01$ ). С более сложными ЗНС подобной связи не выявлено. Следовательно, решение более сложных задач — явление единичное, индивидуальное, оно не определяется общими закономерностями развития теоретического мышления в дошкольном возрасте. Эти данные были также подтверждены результатами факторного анализа. В отдельный фактор, имеющий самую большую нагрузку (21%), вошли следующие переменные: а) суммарный показатель успешности решения ЗНС; б) показатели успешности решения наиболее простых типов ЗНС; в) суммарный показатель теоретического мышления; г) выраженность отдельных способностей (рефлексия, способность действовать в уме и планирование), а также д) показатели беглости, гибкости и отсутствие неадекватных попыток решения задач на воображение и дивергентный поиск. Остальные параметры когнитивной сферы (пространственное мышление, оригинальность образов воображения) составили отдельные факторы, не связанные с успешностью решения ЗНС. Это проясняет особенности развития творческого мышления, исследуемого с помощью ЗНС, в младшем школьном возрасте. Именно уровень развития теоретического мышления как организованного мышления, а также продуктивность как умение выдвигать множество идей и гибкость воображения имеют первостепенное значение для формирования способности решать малые творческие задачи в младшем школьном возрасте. В то время как значимые связи с параметрами самооценки и развитием эмоционально-личностной сферы не выявлены.

В группе **подростков** обнаружена корреляция успешности решения ЗНС с таким параметром воображения и дивергентности, как гибкость ( $r=0.42$ ,  $p<0.05$ ). Анализ связей других параметров познавательной сферы и творческого мышления показал отсутствие значимых корреляций. При сопоставлении уровня развития творческого мышления, проявляющегося в успешности решения ЗНС, и уровня развития самосознания определились значимые связи творческого мышления как со структурными характеристиками самосознания («образ Я», система отношения к себе, сфера социальных отношений, система взглядов, установок, отношений к миру), так и с динамическими, свидетельствующими об отражении подростком своего бытия в некоторой временной перспективе. Причем структурные характеристики в большей степени связаны с решением более простых ЗНС

( $r=0.4$ ,  $p<0.01$ ), а динамические — со сложными ЗнС ( $r=0.38—0.67$ ,  $p<0.01$ ). Решение наиболее сложных ЗнС также оказывается связанным с временной перспективой, как ближней ( $r=0.4$ ,  $p<0.05$ ), так и дальней ( $r=0.59$ ,  $p<0.01$ ).

При сравнении подростков, показавших более высокие результаты по решению ЗнС по сравнению с теми, кто не справился с половиной задач, также выявлены индивидуальные различия. Так, у более успешных подростков больший акцент в самоописаниях сделан на личные качества, социальные достижения, отношение к себе, «образ Я» более отрефлексирован, а у менее успешных преобладают общие формальные данные, собственные предпочтения, акцент на события прошлого. Также более успешные в решении ЗнС подростки проявляют готовность изменяться, желание разобраться в себе, используют больше категорий при самоописании, что говорит о более развернутом личностном плане и формирующемся самосознании.

### **Заключение**

Согласно полученным данным, уровень развития творческого мышления на более ранних этапах онтогенеза тесно связан с формированием возрастных новообразований в когнитивной сфере, в то время как личностные особенности не имеют сколько-нибудь существенного влияния на творческое мышление. В подростковом возрасте ситуация меняется, и на первый план выходит отрефлексированность личных качеств и происходящих изменений в самосознании подростков. Именно личностные новообразования в первую очередь отражаются на решении задач творческого содержания. Также следует отметить взаимосвязь отдельных параметров воображения и дивергентного мышления с решением малых творческих задач во всех представленных возрастах. Для успешного решения ЗнС имеет большое значение умение конструировать большое количество разнообразных образов.

Таким образом, разработанный метод исследования возрастных особенностей творческого мышления на основе диагностической системы ЗнС (Берсенева, Чурбанова, 2011) позволяет сопоставить уровень развития творческого мышления в онтогенезе с базовыми новообразованиями в познавательной и личностной сферах и тем самым выявить необходимые условия для его формирования в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте. Представленный метод продолжает подход к исследованию творческого мышления, намеченный в работах П.Я. Гальперина и его учеников (Гальперин, Данилова, 1980; Гальперин, Котик, 1982; Семенов, Степанов, 1992), и дополняет систему условий, необходимых для формирования творческого мышления в разных возрастах. При этом в

дошкольном и младшем школьном возрасте большее значение для систематического исследования «творческой» задачи и, следовательно, для ее успешного решения имеют возрастные возможности познавательного развития ребенка, а в подростковом возрасте творческие достижения закрепляются за сферой личностных новообразований. Так в сравнительно-возрастном исследовании успешности решения ЗНС устанавливается взаимосвязь возрастного и индивидуального в психическом развитии ребенка.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

*Бардина Р.И., Булычева А.И., Дьяченко О.М. и др.* Диагностика умственного развития детей старшего дошкольного возраста. М., 1996.

*Берсенева Н.В.* Динамика развития творческого мышления в онтогенезе // Культурно-историч. психология. 2010. № 3. С. 60—66.

*Берсенева Н.В., Чурбанова С.М.* Сравнительно-возрастное исследование решения задач «на соображение» // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2011. № 2. С. 86—96.

*Бурменская Г.В.* Методика Гудинаф—Харриса «Нарисуй человека» // Психологическое обследование детей дошкольного — младшего школьного возраста: Тексты и метод. пособие / Ред.-сост. Г.В. Бурменская. М., 2003. С. 151—166.

*Венгер Л.А.* Психологические основы диагностики умственного развития дошкольников // Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. М., 1978. С. 7—31.

*Вьюнова Н.И., Гайдар К.М., Харченко М.А.* Методические аспекты диагностики теоретического мышления школьников // Журн. практ. психолога. Психодиагностика. 1996. № 1. С. 24—33.

*Выготский Л.С.* Проблема возраста // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984а. С. 244—268.

*Выготский Л.С.* Вопросы детской (возрастной) психологии // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984б.

*Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. М., 1966. С. 236—277.

*Гальперин П.Я., Данилова В.Л.* Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // Вопр. психологии. 1980. № 1. С. 31—38.

*Гальперин П.Я., Котик Н.Р.* К психологии творческого мышления // Вопр. психологии. 1982. № 5. С. 80—84.

*Дьяченко О.М.* Развитие воображения дошкольника. М., 1996.

*Дьяченко О.М., Говоркова А.Ф., Лаврентьева Т.В.* Диагностика степени овладения действиями отнесения свойств предметов к заданным эталонам // Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. М., 1978. С. 69-85.

Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М., 1984.

Захарова Е.И. Карabanова О.А. Свободное самописание — метод исследования самосознания подростков // Психология в школе. 2000. № 3—4. С. 26—34.

Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: Пособие для школьных психологов / Под общ. ред. Е.И. Щеплановой. М., 1995.

Лебединский В.В. Зрительно-моторный гештальт-тест // Психологическое обследование детей дошкольного — младшего школьного возраста: Тексты и метод. пособие / Ред.-сост. Г.В. Бурменская. М., 2003. С. 167—177.

Орехова О.А. Цветовая диагностика эмоций ребенка. СПб., 2002.

Пиаже Ж., Инельдер Б. Задания на определение уровня умственного развития ребенка // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии / Под ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской. М., 2001. С. 572—592.

Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. М., 1978.

Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Школа П.Я. Гальперина и проблема рефлексивности творческого мышления // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1992. № 4. С. 34—45.

ШТУР: Методические рекомендации по работе с тестом / К.М. Гуревич, М.К. Акимова, Е.М. Борисова, Г.П. Логинова, В.Г. Зархин, В.Т. Козлова. М., 1987.

Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей // Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1995. С. 301—305.

**Н. Г. Салмина**

## **ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ НАЧАЛЬНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ И ОПЫТ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ**

В статье дается описание лонгитюдного эксперимента, проведенного в 1965—1970 гг. с учащимися школы № 1 г. Москвы (с 1-го по 4-й класс). Освещается программа формирования математических понятий в начальной школе, созданная под руководством и при непосредственном участии П.Я. Гальперина. Показано, что реализация данной программы в условиях массового эксперимента позволила не только получить высокие результаты усвоения материала учащимися, но и сделать психологические выводы относительно принципов построения учебных предметов и организации деятельности на основе теории поэтапного формирования умственных действий.

*Ключевые слова:* теория поэтапного формирования умственных действий (ТПФУД), пропедевтическая программа, начальная ориентировка, обобщенные схемы, способность к свертыванию действия, совмещение форм действия.

The description of the longitudinal experiment (1965—1970) which was conducted in N 1 Moscow school with primary pupils (year 1—year 4) is discussed in the article. In addition, the P.Ya. Galperin's program of forming of initial mathematical concepts is described. The results have demonstrated high achievements in academic performance. More importantly, psychological conclusions concerning principles of organization of the school subjects and organization of the activity based on theory of forming of mental actions were drawn.

*Key words:* theory of planned stage-by-stage formation of mental actions, propaedeutic program, initial orientation, generalized schemes, ability to clot actions, combination of forms of action.

Теория поэтапного формирования умственных действий (ТПФУД) с самого начала представляла собой систему со своим категориальным аппаратом, созданную П.Я. Гальпериным на основе

---

**Салмина Нина Гавриловна** — докт. психол. наук, профессор учебного Центра по переподготовке специалистов высшей школы при кафедре психологии образования и педагогики ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* salmina2005@yandex.ru

нового подхода к анализу и исследованию таких фундаментальных проблем, как предмет психологии, методы исследования психики, механизмы развития и закономерности формирования психической деятельности.

Защита П.Я. Гальпериным (1965) докторской диссертации формально завершила дискуссии, касающиеся поэтапности формирования умственных действий (прежде всего обязательности материального или материализованного этапа) и типов ориентировки и учения. Однако в силу того что П.Я. Гальперин рассматривал свою теорию как открытую систему, постоянно развивая ее, обсуждая новые идеи на лекциях, выступлениях, организуя новые дискуссии, она и в дальнейшем продолжала вызывать теоретический и практический интерес. А.И. Подольский (2007) характеризует ТПФУД как детально разработанную систему положений о механизмах и условиях сложных многоплановых изменений, связанных с образованием у человека новых образов, действий и понятий. Анализируя эту систему на методологическом, теоретическом и операционально-технологическом уровнях, он включает в последний параметры действия и подсистемы, обеспечивающие результативность применения данной технологии.

На протяжении всего периода работы над теорией П.Я. Гальперина на самом разном материале были проведены экспериментальные исследования, нацеленные на определение условий, позволяющих управлять формированием умственного действия с заданными свойствами; на доказательство того, что шкала поэтапного формирования имеет общее значение; на анализ роли действия с предметами, условий процесса переноса действий в умственный план и параметров, по которым осуществляются преобразования действий. «Главную линию изменений составляет движение по уровням: от материального к громкоречевому, а от него к умственному» (Гальперин, 1965, с. 10). Во многих экспериментах, где в качестве материала для обучения бралось введение 7—8-летних детей в тот или иной учебный предмет, были обнаружены значительные различия в качестве знаний и умений, а также в отношении учащихся к предмету усвоения и процессу учения при разных типах ориентировки. Эти результаты были получены при обучении (начальной) арифметике (В.В. Давыдов), начальной грамматике (Л.И. Айдарова) и формировании графических умений (Н.С. Пантина) и др.

Одним из таких исследований был лонгитюдный эксперимент, осуществленный нами под руководством и при непосредственном участии П.Я. Гальперина и направленный на изучение формирования математических понятий в начальной школе (Салмина, Сохина, 1975). Эксперимент проводился с 1965 по 1970 г. с учащимися двух классов школы № 1 г. Москвы, в каждом из которых было по 42—43 учащихся.

При подготовке, проведении и анализе результатов эксперимента основное внимание было сосредоточено на выстраивании курса начальной математики и качестве формируемых умений. Это требовало участия математиков. Консультации проводились с крупнейшими математиками Б.В. Гнеденко, А.И. Маркушевичем, который поддерживал идеи П.Я. Гальперина в содержательном построении курса начальной математики и способствовал разрешению эксперимента, что в тот период было чрезвычайно сложным. Непосредственное участие в работе принимал и Л.М. Фридман, который включился в нашу группу уже на этапе реализации программы в школе.

Этот эксперимент был, наверное, наиболее масштабным как по длительности, так и по полученным позитивным результатам, относящимся не только к построению курса, но и к организации деятельности учащихся по усвоению материала. Аналогичные эксперименты в то время проводились только по системам Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова и Л.В. Занкова. Эксперимент по формированию начальных математических понятий показал возможность применения ТПФУД в массовом обучении, поставил ряд проблем, выступивших предметом дальнейших исследований, однако не стал предметом активного обсуждения и анализа с точки зрения особенностей организации деятельности учащихся на основе ТПФУД в условиях массового обучения.

Однажды, спустя какое-то количество лет после окончания эксперимента, П.Я. Гальперин спросил меня: «Как могло получиться, что Алексей Николаевич (Леонтьев) не знает про эксперимент? Он считает, что ТПФУД может использоваться только для лабораторных исследований» и предложил написать статью про этот эксперимент. Я не стала ее писать, поскольку считала, что это едва ли бы изменило позицию А.Н. Леонтьева. Вместе с тем какие-то результаты, касающиеся познавательного развития учащихся и его показателей, организации деятельности, этапов, которые тогда были для проведения эксперимента существенными, но вместе с тем выступали для нас в то время закономерными и заложенными в ТПФУД и потому не требовавшими пояснения и анализа, в дальнейших исследованиях, проводимых под руководством П.Я. Гальперина, стали предметом специального изучения и приобрели не столь однозначное понимание. Поэтому есть необходимость вернуться к обсуждению результатов этого эксперимента.

### **Программа курса начальной математики (создание и реализация в экспериментальном обучении)**

На момент начала нашего эксперимента, с одной стороны, уже были получены успешные результаты по формированию **отдельных умений**, показывающие возможности ТПФУД в области обучения,

с другой стороны, практика обучения, прежде всего в начальной школе, создавала много трудностей для учащихся. Предпринимаемые меры помощи в школьном образовании не снимали проблем, источник которых П.Я. Гальперин видел в неадекватном построении учебных предметов: «Нельзя разумно учить учебному предмету, если он сам построен неразумно» — писал он в 1973 г. в статье «Разумность действий и предмет науки» (Гальперин, 1998, с. 331). И действительно, в программе по математике в начальной школе числа и действия с ними вводились так и в таком объеме, что понимание учащимися изучаемого не могло быть обеспечено: первый класс — числа в пределах 20, второй класс — в пределах 100, третий класс — в пределах 1000. Вся десятичная система изучалась в 5-м классе, а до этого учащиеся должны были совершать все арифметические действия с числами, не понимая того, что такое число, не различая число и цифру, что можно было сделать только через заучивание, против использования которого очень активно выступал П.Я. Гальперин. К этому времени были проведены совместные с Л.С. Георгиевым эксперименты, которые, с одной стороны, определили новое направление дальнейших исследований в ТПФУД — объяснение этапов психического развития и ограничений в возможностях ребенка, в частности описываемых в учении Пиаже о развитии мышления, с другой стороны, открыли путь построения курса начальной математики: до обучения числам и арифметическим действиям должна быть введена пропедевтическая программа, которая бы выступала базой всего последующего обучения. Ее реализация должна создавать у детей новую ориентировку в изучаемых количественных явлениях, новое видение объектов, определяющее способ действия с ними. Исходным выступило понятие меры, с помощью которого в измерении осуществлялась количественная оценка величин, происходило преобразование конкретной величины в конкретное множество. «Лебег и Колмогоров утверждают, что в процессе обучения измерение есть единственно строгий способ введения и развития учения о числе, о разных числах. Вместе с тем измерение есть психологически действенный путь к познанию множеств и чисел, в высшей степени убедительный для субъекта: он сам производит результат и видит, как он получается. Поэтому мы начинаем с измерения. Для измерения нужна мера» (Гальперин, 1985, с. 321). При отработке измерения существенным было то, что каждый шаг измерения отмечается меткой и через взаимно однозначное их соотнесение определяется отношение между множествами. Таким образом, в **пропедевтической** программе **до введения числа** отрабатываются действие **измерения** на основе **меры**, **операция взаимно однозначного соотнесения** (которой Пиаже также придавал огромное значение при овладении математическими структурами) и понятие



**отношения** (больше, меньше, равно). П.Я. Гальперин объясняет необходимость такой пропедевтики следующим образом: «Главное в этом обучении — это, во-первых, теоретическое разделение конкретного объекта на многие и разные величины и, во-вторых, представление каждой такой величины, т.е. каждого простого свойства вещи, в виде множества... Такое преобразование картины вещей означает революцию в мышлении ребенка» (там же, с. 323). Это и было показано в экспериментах Л.С. Георгиева, а в дальнейшем и в других и в нашем экспериментах. **Основной** курс, включающий формирование понятия числа и умения решать задачи, построен на тех же исходных понятиях: десяток как новая мера, в которой десять раз уложилась прежняя, каждый новый разряд рассматривался как новая мера счета, а соотношение разрядов — это соотношение мер, десятичные дроби — это разряды вправо, простые дроби — это равные части составной меры.

Идея П.Я. Гальперина при построении программы и проведении экспериментального обучения состояла в том, чтобы после пропедевтического этапа дать **первоклассникам** десятичную систему счисления в пределах миллиардов, чтобы они могли понять десятичный принцип построения системы. Предварительно в течение двух лет (конец 1962 — август 1965 г.) шла интенсивная подготовка этого эксперимента — создавалась программа по математике для начальных классов и осуществлялась ее проверка по отдельным разделам в условиях индивидуального обучения и малых групп. Подготовка включала и организацию моих систематических посещений в течение года уроков математики в первом классе московской школы № 91, где уже проводился эксперимент Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Курс по математике В.В. Давыдова был близок по концептуальным психологическим установкам и исходным математическим понятиям (понятие величины) экспериментальному курсу, создаваемому П.Я. Гальпериным.

Экспериментальное обучение началось в 1965 г. и закончилось в 1969 г., и еще один год отслеживалось дальнейшее обучение детей в 5-м классе. Психологическая цель эксперимента — определение условий, позволяющих управлять формированием умственного действия с заданными свойствами — лучше всего выражена самим П.Я. Гальпериным. Он считал, что все приобретения в процессе учения можно разделить на две неравные части. Одну составляют общие схемы вещей, которые обуславливают новое их видение и новое мышление о них, другую — конкретные факты и законы изучаемой области, конкретный материал науки. Только в том случае, когда создаются условия для формирования тех обобщенных схем, которые становятся объединяющими схемами отдельных действий, новыми структурами мышления, можно говорить, что это тот тип

учения, при котором приобретение знаний происходит вместе с интеллектуальным развитием учащихся.

Уже первый год эксперимента дал очень высокие результаты. К концу первого года обучения дети усвоили большую часть программы начальной школы: количественный и порядковый счет, поединичный (с умением образовывать каждое следующее и предыдущее число) и групповой — от любого числа (как в сторону увеличения, так и в сторону уменьшения числового ряда); взаимоотношение рядов, перевод чисел, выраженных единицами одного какого-либо разряда в единицы другого, определение (как устное, так и через запись) состава любого числа через указание разрядных единиц; действия сложения и вычитания с переходом и без перехода через разряд на числах любого разряда как письменно, так и устно; приемы устного счета (округлением, перестановкой); составление таблицы умножения на любое число в пределах 100, умножение и деление круглых десятков и сотен; названия и нахождение компонентов сложения и вычитания, а также зависимость изменения результатов действия от изменения данных.

Учащиеся свободно оперировали формулами в буквенном виде. Как обнаружилось, для них не имело принципиального значения, в какой форме, буквенной или числовой, нужно было выразить какую-либо зависимость. Дети овладели и постоянно пользовались переместительным и сочетательным законами с возможностью словесно формулировать их. Большой объем хорошо понимаемого детьми материала служил показателем осознанности усвоения его учащимися. Результаты реализации разработанной программы дали основание к проведению обучения в следующих классах начальной школы. За 2,5 года экспериментального обучения был усвоен математический материал, соответствующий программе 1—5 классов: учащиеся хорошо овладели принципами построения десятичной системы счисления, что привело не только к пониманию теории, но и к высокому уровню вычислительной техники во всех арифметических действиях в пределах миллиардов (с целыми числами и дробями обыкновенными и десятичными). При переходе к решению задач (что мы осуществили позднее, уже после освоения системы счисления), несмотря на сохранение традиционной программы в этой части, учащиеся легко освоили способы анализа и решения, и можно говорить о сформированности у них обобщенного умения решать арифметические задачи. П.Я. Гальперин пишет об этом так: «Перенос этих разнообразных и только в действии приобретенных знаний оказался в неожиданно легком усвоении дальнейших, все более сложных разделов курса начальной математики и в удивительно легком переходе к решению задач, чему мы собственно уже не учили и что “по механизму” представляется нам еще недостаточно ясным» (Гальперин, 1998, с. 27).

В дальнейшем учащиеся, прошедшие экспериментальное обучение, сохранили высокую успеваемость, прежде всего по математике, до конца обучения в школе. С 1970 по 1980 г. разработанные нами программы по математике использовались в начальных классах школ г. Ижевска по инициативе самих учителей. Сначала работа была начата только в одной школе № 52, через два года экспериментальное обучение было введено еще в трех школах, а позднее во всех школах Индустриального района г. Ижевска.

### **Что дал эксперимент?**

В этом эксперименте (как и в последующих) были получены важные данные, уточняющие или расширяющие существовавшие представления о формировании понятий на основе ТПФУД в условиях массового обучения: о роли начальной ориентировки, этапности и ее организации, контроле движения учащихся по уровням, учете особенностей исходного уровня и соответственно обеспечении индивидуализации темпа продвижения каждого учащегося в освоении нового материала и др. Рассмотрим более подробно полученные данные.

1. Была выявлена роль начальной ориентировки, которая определяла весь процесс учения. П.Я. Гальперин связывал эту роль с очень быстрым образованием у детей 7—8 лет, только начинающих обучаться, способа видения нового объекта, установка, создающаяся уже на первых заданиях и соответствующий ей способ действия. Первый и основной результат, касающийся содержания построенной программы, заключался в правильности позиции П.Я. Гальперина в отношении исходных понятий, выделенных в пропедевтический этап. Они, реально выступая базовыми, конструирующими учебный предмет средствами ориентировки при изучении всего математического материала, создали основу для формирования у учащихся обобщенных схем, что проявилось в усвоении первоклассниками принципов построения десятичной системы и легком их переносе на понимание десятичных дробей и действий с ними (включая умножение и деление, вызывающие обычно трудности у детей), а также на решение задач и др. В статье «Разумность действий и предмет науки» П.Я. Гальперин, подводя итоги своих работ по конструированию различных учебных предметов, пишет, что одно из препятствий к изучению материала составляет отсутствие четкого представления о предмете изучения. «Нельзя учить разумно, если сам предмет представлен неразумно. И первым условием его разумного изложения является выделение этого предмета из пестрого многообразия исходного материала, ... выделение специфического предмета науки производит двухполюсное действие: в предмете — открывает оптимальные возмож-

ности его изучения, в мышлении — намечает качественный сдвиг его развития» (Гальперин, 1998, с. 332). Выделение с самого начала предмета изучения ведет к пониманию ребенком предлагаемых ему задач, что обеспечило не только позитивные сдвиги в познавательном развитии, но и изменение отношения к учебной деятельности. В ряду критериев развития следует отметить сдвиги в мотивации, выразившиеся в большом интересе учащихся к математике, начиная с первого класса, что проявлялось в том числе в просьбах дать задания на дом (наше обучение не предусматривало домашних заданий). Мы разрешали им придумывать самим задания на арифметические действия. Характерно, что чаще всего они использовали большие многозначные числа, буквально на всю строчку тетрадей. Гордость за овладение такими умениями у наших учащихся подогревалась еще и тем, что в семьях, где были старшие на 1—2 года дети, учившиеся во вторых, третьих классах, не понимавшие этих заданий, возвышалось наших детей. Формирование обобщенных схем позволяло им легко осваивать новый материал и решать задачи разного типа. Следует особо выделить изменения по параметру развернутости-свернутости. Предметом изучения первоклассниками был чрезвычайно сложный для этого возраста материал. Это — формирование на пропедевтическом этапе фундаментальных операций: измерение с мерой, взаимно однозначное соответствие и понятие отношения. На основном этапе дети осваивали принципы построения десятичной системы счисления, числа в пределах миллиардов. Отсюда развернутость действий была одним из необходимых условий понимания логики действия и овладения материалом всеми детьми. По мере отработки действий происходило их свертывание. Примером свертывания, наблюдавшегося у учащихся при переходе к решению задач, была запись и решение задач не по отдельным действиям, а в виде выражения, объединявшего все действия. Интересно, что эти параметры выделяются не только в ТПФУД, способность к свертыванию процесса и обобщенность рассматриваются в психологии как связанные между собой компоненты общих интеллектуальных и математических способностей (Крутецкий, 1968; Рубинштейн, 1960), которые при реализации нашей обучающей программы проявлялись у многих учащихся.

2. Эксперимент уточнил и расширил представления об этапности в условиях массового обучения, показал необходимость контроля за движением каждого учащегося по уровням и организации деятельности по решению учебной задачи с учетом особенностей исходного уровня ученика, индивидуализацией темпа его продвижения в освоении материала. Рассмотрим организацию уровней действия. Согласно ТПФУД, формирование любого действия начинается с «построения оптимальной исходной формы нового действия

(с помощью которого формируются представления и понятия о его объектах)» (Гальперин и др., 1978, с. 109), с последовательным прохождением ряда этапов — от материального (материализованного) через разные формы речевого к умственному. Каждый из этапов требует средств, которые бы позволили формировать действия и понятия с заданными свойствами. Возраст определяет специфику реализации каждого этапа. Материальное (материализованное) действие предполагает реальное преобразование объекта, ведущее к выделению свойств объектов, закономерностей, и включает обязательное использование учебных карт. Поскольку эксперимент проводился с детьми, пришедшими в первый класс и не умеющими читать, то учебные карты не вводились. Главный результат эксперимента в отношении форм действия и последовательности их отработки у младших школьников был в смещении этапности, а именно **не последовательная** отработка каждого этапа, а с самого начала **совмещение форм действия** — материальной, материализованной и речевой. Определяющим понимание учащимися принципов построения десятичной системы счисления оказалось предметное действие, реальное преобразование объектов. Это было и в измерении и в освоении разрядного принципа десятичной системы счисления. Однако выполнение действий и преобразование объектов без их фиксации в схемах, знаках затрудняло выделение детьми существенных свойств и закономерностей. Выделение и освоение принципов построения десятичной системы счисления, разрядности происходило в действиях по упаковке палочек (образованию и рассыпанию разрядных единиц) с самого начала в разрядной сетке (схеме типа абака) с обозначением разрядов и классов. Отработка разрядного принципа в предметных действиях проводилась сначала только на числах класса единиц. Как только ребенок понимал этот принцип, он легко переносил его на другие классы (тысяч, миллионов, миллиардов). Следует отметить огромные индивидуальные различия во времени, потребовавшемся для освоения этого принципа на материально-материализованном уровне (на котором ни одно задание не выполнялось без предметных действий): минимальное — месяц (у трети класса), максимальное — год (у части детей с низким исходным уровнем), что требовало постоянной дифференциации заданий. Это поставило перед нами в конце первого года эксперимента вопрос: нужно ли давать детям с низким исходным уровнем столь сложный и так трудно ими осваиваемый материал? Результаты эксперимента показали, что нужно. В следующих классах не было детей, получающих низкие оценки (и даже три балла) по итоговым контрольным работам.

Организация этапа материально-материализованного этапа (объединенное название вводится не потому, что мы не различаем

эти формы, а потому, что их нецелесообразно было разъединять на начальном этапе формирования понятий) была наиболее сложной и требующей контроля, поскольку нельзя застревать на промежуточных формах и доводить их до автоматизации. Отсюда шел очень тщательный подбор материализованных средств с точки зрения возможностей не только организации адекватного предметного действия, но и снятия этих средств в необходимый момент (для перевода действия в другие формы). Поэтому, например, так любимый детьми счет на своих пальцах нельзя было допускать из-за невозможности снятия такой материализации (когда детям не разрешают считать на пальцах, они пытаются это делать, держа руки под партой или за спиной).

**Совмещение форм** действия распространялось и на **речевую форму**. Она выступала как речевое сопровождение материально-материализованного действия — «**проговаривание**» (действия). «Делаю и говорю», «пишу и говорю» — были правилами работы на уроках. Несмотря на малопривлекательное название (в системе В.В. Давыдова развитие речевой деятельности включено как организация «дискуссии»), ее значение на этом и последующих этапах огромно. В этой связи интересно сопоставить данную речевую форму с ее более ранней. «Как только ребенок приобретает способность “мыслить с помощью речи”, примерно в возрасте между двумя и тремя годами жизни, он, делая что-либо, в то же время проговаривает, что он “делает это”... речь становится средством для существования альтернативной “репрезентативной” реальности... Этот новый вид реальности верно или неверно, но отражает внешний мир»... «в отличие от произвольного поведения и других психических функций, таких как мышление или социальное поведение... процесс “речевого дублирования” поведения ребенка не является произвольным», — пишут Е.В. Субботский и О.Б. Чеснокова (2011, с. 9). Проговаривание, организуемое при формировании понятий, — это развитие связной речи, которое находится у большинства в этом возрасте на достаточно низком уровне не только по речевым характеристикам, но и по произвольности. П.Я. Гальперин, признавая ведущую роль речи в процессе интериоризации, предъявлял к организации проговаривания очень серьезные требования. Несмотря на то что он все время подчеркивал, что это должна быть социализированная речь, речь для другого, понятная другому (отсюда организация работы парами), но также и свободная, естественная, а не формульная речь. Ребенок ничего не должен заучивать, а постепенно будет переходить на научный язык. Следует отметить, что формирование научной речи требовало очень больших усилий и, может быть, более сложной организации, чем материально-материализованное действие. Математический язык был предметом нашего пристального внимания

на всех этапах обучения, на которых речь меняла свои функции (от сопровождающей, комментирующей действие, к рассуждению, обоснованию планируемых действий).

Таким образом, совмещение разных форм действия на начальном этапе создает ориентировку на существенное, приводит к осознанию, пониманию и обобщению усваиваемого. Дальнейшие преобразования ведут к выделению в качестве самостоятельных знаково-символических (материализованных) и речевых форм действия с постепенным их переводом в умственный план.

3. Эксперимент показал значительную роль материализации, необходимости отбора средств формирования различных действий. Большое место в нашем обучении занимали схематизированные средства, знаки. Несмотря на то что в конечном итоге наши учащиеся освоили все вводимые нами средства, без которых невозможно было бы овладеть таким массивом умений, надо признать, что возникло много трудностей в освоении символики и схематизированных средств (например, понимание того, что метка — это знак одного шага измерения). В литературе есть противоречивый материал относительно легкости-трудности овладения детьми знаками, схемами. Так, А.К. Звонкин при обучении дошкольников математике зафиксировал у них большие трудности в оперировании знаками: «Идея “значков” оказалась поразительно чуждой детям» (Звонкин, 1990, с. 87). Н. Пикар (Picard, 1976) в фундаментальном исследовании процесса и результатов реализации своего курса начальной математики, в котором основным средством усвоения детьми сложнейшего материала было использование символов и работа с разными типами схем (дерево, диаграммы Венна—Эйлера, таблицы, различные виды графов), обнаружила трудности в использовании лишь некоторых схем (прежде всего, диаграмм Эйлера). В принципе, с ее точки зрения, схематизация — это первый этап математизации, который ведет к подготовке овладения математическим языком. Интересный для нашего экспериментального исследования материал приводит М. Коул. Он пишет об организации и следствиях владения абакком в Японии (вариант которого был использован в нашем эксперименте). «В результате обширного обучения действия на абакке имеют тенденцию интериоризироваться до такой степени, что большинство мастеров абакки могут без физически представленного абакки вычислять точно и еще быстрее, чем непосредственно с самим инструментом... Очевидно...они способны представлять промежуточное и итоговое число на своем “умственном абакке” в форме умственного образа конфигураций...» (Коул, 2007, с. 12). Эти примеры подчеркивают необходимость подбора адекватных средств, позволяющих детям осваивать новые операции. Определяющими выбор адекватных средств должны стать, с одной стороны, дети, их успешность, с другой стороны — те

психологические принципы, которые дают возможность увидеть в сложных явлениях предмет усвоения.

Основной вывод относительно конкретной реализации материальных (материализованных) и речевых форм действия, времени протекания этапов и средств организации материального и речевого этапов определяется возрастом, исходным уровнем детей, задачами усвоения, конкретным материалом. Задачи, стоящие в обучении, как и материал, на котором осуществляется работа с детьми, определяют требования к организации этапов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

*Гальперин П.Я.* Основные результаты исследования по проблеме «Формирование умственных действий и понятий»: Доклад на соиск. учен. степ. докт. пед. наук (по психологии) по совокупности работ. М., 1965.

*Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985.

*Гальперин П.Я.* Разумность действий и предмет науки // Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. Избранные психологические труды / Под ред. А.И. Подольского. М.; Воронеж, 1998. С. 318—332.

*Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н.* Актуальные проблемы возрастной психологии. М., 1978.

*Звонкин А.К.* Абстракция с языковой поддержкой // Язык и структура знания / Редкол.: Р.М. Фрумкина (отв. ред.) и др. М., 1990. С. 86—95.

*Коул М.* Переплетение филогенетической и культурной истории в онтогенезе // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 3—16.

*Крутецкий В.А.* Психология математических способностей. М., 1968.

*Подольский А.И.* Система психологии П.Я. Гальперина // Труды кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ. Вып. 1. М., 2007. С. 133—152.

*Рубинштейн С.Л.* Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопр. психологии. 1960. № 3. С. 3—15.

*Салмина Н.Г., Сохина В.П.* Обучение математике в начальной школе (на основе экспериментальной программы) / Под ред. П.Я. Гальперина. М., 1975.

*Субботский Е.В., Чеснокова О.Б.* Совместимы ли социальный интеллект и мораль? // Нац. психол. журнал. 2011. № 1 (5). С. 8—13.

*Picard N.* Agir pour abstraire. Apprentissage des mathématiques et conquête et l'autonomie. P., 1976.



**О. Я. Кабанова**

## **ТЕОРИЯ П.Я. ГАЛЬПЕРИНА — ПЕРЕСТРОЙКЕ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ**

В статье основное внимание уделено значению теории П.Я. Гальперина для перестройки содержания учебных предметов. Показан опыт перестройки содержания учебного предмета «Язык».

*Ключевые слова:* теория П.Я. Гальперина, содержание учебных предметов, языковое сознание, ориентировочная основа деятельности (ООД), учебный предмет «Язык».

The article focuses on how P.Ya. Galperin's theory has been used to reorient the content of the subject. The experiment of the reorientation of the content of the subject «the language» is shown.

*Key words:* P.Ya. Galperin's theory, content of the subject, language sense, orientation basis of activity (OBA), language.

Время идет вперед. Меняется человек, меняется и действительность. Меняются взаимоотношения между ними. Крупный ученый, психолог, педагог, энциклопедист Петр Яковлевич Гальперин, как и любая личность, не мог ни ускорить, ни замедлить течения времени, но он обогнал его на десятилетия, если не сказать — столетия. Известно, что самым крупным ученым приходится решать не только научные задачи, но задачи, связанные непосредственно с самой действительностью, задачи социального, общественного порядка. Проблемы, которые волновали П.Я. Гальперина, продолжают существовать, они не решены, с течением времени даже обостряются и усугубляются. Это касается прежде всего сферы образования.

Становление новой парадигмы образования, требование закона опережающего развития качества человека в условиях усиления глобального взаимодействия людей, развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), объективно развивающаяся тенденция к повышению индекса инновационности форм обучения, проблема медиаобразования как приоритетного направления педагогики XXI в. — полноценное развитие всего этого невозможно представить без обращения к психолого-педагогической теории

---

**Кабанова Ольга Яковлевна** — канд. пед. наук, доцент (Москва).

поэтапного формирования умственных действий и понятий, одного из крупнейших, можно сказать — прорывных достижений отечественной психологии. Как скромно говорил сам создатель этой теории, П.Я. Гальперин, его теория позволяет решать «все задачи общего и специального обучения. И при том:

- с почти полным исключением разброса по успеваемости в индивидуальном и мелкогрупповом обучении и с незначительным разбросом (на высших показателях) при обучении в классе;

- с весьма значительным сокращением сроков обучения;

- возбуждая положительное отношение к процессу и результату учения;

- и открывая гораздо больше возможностей для переучивания» (Гальперин, 1992, с. 8—9).

Как отмечает ученик и последователь психологической концепции П.Я. Гальперина А.И. Подольский, «развитие информационных, экспертных, в частности обучающих, технологий на новом уровне востребовало знания, составляющие сердцевину теории поэтапного формирования» (Подольский, 1992, с. 17).

Теория П.Я. Гальперина, носящая гуманистический и гуманитарный характер, была положена в основу разработки обучающих программ для школьников и студентов областей Чернобыльского следа. Эти программы способствовали ликвидации перегрузок обучаемых и вместе с тем повышали качество образования, давали развивающий эффект и мотивацию к учебе. Эти и аналогичные программы были созданы в Учебном центре при факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, руководимом последователем П.Я. Гальперина — академиком РАО Н.Ф. Талызиной, и были использованы в учебном процессе в различных регионах страны.

В настоящее время Федеральные образовательные стандарты требуют формирования универсальных учебных действий, способствующих развитию личности школьника, обретению умения самостоятельно осваивать новое. Стратегическая образовательная цель — формирование главным образом пользователей программных продуктов. Считается, что базой современного образования являются лучшие методы традиционной учебы и новое понимание технологического процесса обучения. Необходимой составляющей здесь считается информационная инфраструктура: компьютерные технологии, программное обеспечение, электронные учебные пособия, мультимедийные классы, языковые онлайн-курсы, интерактивные и сенсорные доски, пульты опроса, беспроводные планшеты, электронные ридеры, поливалентные актовые залы, изучение иностранных языков с помощью IP-телефонии, интернет-порталов и т.д. и т.п. Однако всю эту инфраструктуру недостаточно просто создать в учебном заведении, необходимо включить ее в учебный процесс.

А для этого нужны специализированные электронные учебники. Однако в большинстве случаев на электронный носитель просто копируют печатный текст, созданный без учета не только определенных психолого-педагогических норм, но и возможностей современных технологий. В новой парадигме образования основное внимание обращено именно на ИКТ, а объективное требование изменения самого предметного содержания, т.е. содержания учебных предметов, остается за ее пределами. Стереотипы, например, языкового учебника столь сильны, что, по мнению одного французского методиста (с чем автор полностью солидаризируется), грамматика в них находится на том же уровне, на котором химия находилась в XVII в. Объективно необходим синтез достижений ИКТ и адекватного содержания учебных предметов. Этому требованию как нельзя лучше отвечает теория поэтапного формирования умственных действий, одним из фундаментальных положений которой относительно дидактики и является изменение содержания учебных предметов. Нельзя обучать разумно, если учебный предмет построен неразумно, говорил П.Я. Гальперин. Он разработал концепцию перестройки содержания учебных предметов, основу которой составляет названный им третий тип ориентировочной основы действия (ООД). Речь идет о принципиальной перестройке научного знания в учебный предмет. Для этого «научное знание следует подвергнуть дальнейшим преобразованиям: в целях успешного изучения из него нужно выделить и поставить на передний план все, что может служить путеводной нитью в лабиринте частных фактов. Иначе говоря, требование оптимальной ориентировки в предмете заставляет перестроить научное знание в учебный предмет со своим порядком и составом тем, своим способом преподнесения материала и его усвоения (чего наука о предмете вообще не предусматривает)» (Гальперин, 1971, с. 75—76). Перестройка содержания учебных предметов, по П.Я. Гальперину, в соединении с ИКТ приведет к мощному сдвигу в повышении качества обучения во всем педагогическом процессе, в чем так нуждается современное образование.

Объем и задачи статьи не позволяют подробно изложить наш опыт перестройки содержания учебного предмета «Иностраный язык». Поэтому мы ограничимся лишь общими положениями и фрагментами. Следует отметить, что в качестве учебного предмета для нас выступает не только какой-нибудь (например, немецкий) язык, а язык как феномен, как сущность, инвариант (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), относительно которого конкретные языки, в том числе и родной, выступают как варианты. Следует отметить также, что *стратегически* родному языку можно и нужно обучать как иностранному, обучать языку в речи и через речь, т.е. в его *основной*

*функции*. Тактические задачи каждого языка должны решаться на фоне общей стратегии построения учебного предмета «Язык».

Необходимо особо подчеркнуть, что для перестройки содержания учебного предмета «Язык» чрезвычайно важной оказалась концепция П.Я. Гальперина (1977) о языковом сознании. Кратко суть ее заключается в следующем. Существует одна объективная действительность. Она отражается человеком в процессе мышления и познается в общих для всех людей понятиях, которые материально фиксируются в языке. Познанное объективное содержание преломляется в языковых значениях, которые представляют собой специфический *языковой* способ отражения действительности народом, говорящим на том или ином языке. Именно эту специфику языковых значений П.Я. Гальперин, говоря о необходимости «различения двух форм общественного сознания: познавательного и собственно языкового, когнитивного и лингвистического», называет языковым сознанием. По П.Я. Гальперину, «языковое сознание каждой лексической и особенно грамматической категории — это совокупность значений всех ее форм, представленных в естественных языках всегда ограниченным набором и в четком отнесении к определенным условиям их применения» (там же, с. 97). Отсюда следует, что именно языковое сознание народа, язык которого изучается, должно стать непосредственным объектом усвоения и составить содержание ООД формирования речи. С учетом этих двух фундаментальных положений, т.е. требования оптимальной ориентировки в предмете, велись исследования по перестройке содержания учебного предмета «Язык».

Исследования показали, что «путеводной нитью в лабиринте частных фактов» языка является глубинная семантика, взаимоотношения лингвистически понимаемых действия (Д), его субъекта (Сд), его объекта (Од) (Бархударов, 1975; Панфилов, 1977; Солнцев, 1978; и др.). Опираясь на эти три компонента и их особенности, можно разрабатывать стратегию содержания учебного предмета «Язык», т.е. стратегию содержания обучения как иноязычной речи, так и переводу с различных языков.

Начнем с перевода. Известно, что минимальным текстом — речевым произведением — является предложение, и «процесс перевода всегда осуществляется в пределах **минимум одного предложения**» (Бархударов, 1975, с. 10). Л.С. Бархударов отмечает, что глубинные отношения между Д, Сд и Од «отражают связи, объективно присутствующие в самой описываемой ситуации. Из этого вытекает, что в процессе перевода **глубинные** синтаксические отношения должны оставаться **неизменными**» (там же, с. 167). Отсюда следует, что мера эквивалентности текста перевода тексту подлинника определяется прежде всего сохранением внутренних глубинных связей.

У обучаемых сначала формируется понятие лингвистически понимаемых Д (читать, читая, читающий, чтение, читаемый, прочитанный; lesen, gelesen, lesend, Lesen; to read, reading ...), Сд (*Миша* читает, *Мише* надо читать, чтение *Миши*, что-то делается *Мишей*...), Од (читают *книгу*, *книга* читается кем-то, чтение *книги*...) и их особенностей, т.е. их возможного присутствия в высказывании, отсутствия, но возможности их подразумевать Д Сд Од (Там читают. Ночь.), а также отсутствия без возможности подразумевать Д Сд Од (Уже вечереет. Холодно.). Кроме этого, формируется понятие отсутствия действия (Он врач. Платье желтое. На улице было жарко. Новый дом...). При этом желательно использовать примеры и на иностранных языках, знакомых обучаемым.

Далее формируется умение распознавать **универсальные и обобщенные** признаки формального выражения Д, Сд и Од и их особенностей. Это происходит главным образом на материале родного языка, который выступает в этом случае не как, например, русский родной язык, а как язык-модель. Все формальные признаки включаются в содержание ООД, и создается *полная и обобщенная схема ООД перевода с различных языков*, с помощью которой обучаемые сначала выполняют перевод с родного языка на родной.

Далее на основе обобщенной схемы ООД и работая с грамматическим справочником, обучаемые самостоятельно создают *схему ООД перевода с желаемого иностранного языка*. Работая с ней, обучаемые выводят глубинную основу предложений соответствующего иноязычного текста и с помощью словаря осуществляют перевод на родной язык. Атрибуты (А А Ж), т.е. уточнители Д (грамматические обстоятельства), Сд и Од (грамматические определения) не представляют особых трудностей для перевода. Такое обучение на протяжении 10 лет проводилось в группах факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. Обучение переводу с различных языков занимало всего 30 академических часов.

На простом примере перевода с родного языка на родной покажем принцип перевода с различных иностранных языков. Например, необходимо перевести предложение: Читая книгу, Петр слушает любимую им замечательную музыку П.И. Чайковского. Формальные признаки указывают на то, что в этом предложении имеются три слова, которые на глубинном уровне означают Д: читая, слушает, любимую. Вокруг каждого Д формируются субъектно-объектные отношения: действие — читая, субъект этого действия подразумевается (хотя он будет известен из контекста), объект этого действия — книгу. Уже можно сделать перевод: (кто-то) читает книгу. Далее. Действие — слушает, субъект этого действия — Петр, объект этого действия — музыку. Можно перевести: Петр слушает музыку. Далее. Действие — любимую, субъект этого действия — им, объект этого

действия — музыку. Можно сделать перевод: Он слушает музыку. По обобщенным универсальным признакам (например, личные окончания глагола, позиция слова в предложении и т.д.) действие слушает является личной глагольной формой, которая на поверхностном — грамматическом — уровне всегда обозначает сказуемое. Субъект этого действия — Петр — является подлежащим. Уже понятен смысл: Петр слушает музыку. Петр читает книгу. Петр любит музыку. Далее. По формальным признакам можно сделать вывод, что между словами замечательную и музыку существует связь, в которой действие отсутствует. Можно перевести: Музыка замечательная. Далее. Отдельные переведенные элементы можно соединить в одно сложное предложение: Петр читает книгу и слушает музыку П.И. Чайковского, которую он любит; музыка П.И. Чайковского замечательна. Перевод можно редактировать до совершенства, главное, что в нем переданы все глубинные связи. Произведен перевод с русского языка на русский. Аналогичным образом осуществляется перевод на родной язык иноязычных предложений.

Глубинная семантика была положена и в основу формирования речи на иностранном языке. При разработке содержания учебного предмета «Иностранный язык» была поставлена цель сформировать у обучаемых обобщенный метод овладения речью (Кабанова, 2009). Достижение цели предполагает формирование умения строить и понимать речевое высказывание — предложение — в устной и письменной форме (целевые задачи). Для того чтобы это реализовать необходимо учитывать тот факт, что при кажущейся бесконечности элементов речи она состоит из 6 базовых элементов, базовых коммуникативных намерений. Их можно разделить на две группы:

1. Говорящий намеревается сказать о действиях каких-то лиц, субъектов (одушевленных или неодушевленных).

2. Говорящий намеревается сказать не о действиях.

В каждую группу входят по три базовых типа высказываний.

Первая группа: **действия/процессы**

1) Высказывания, в которых говорится о действиях *конкретного субъекта* (над объектом): Петр читает (журнал); the child plays; Rolf arbeitet; Yo estudio.

2) Высказывания, в которых говорится о действии *какого-то неопределенного субъекта*, подразумевающегося лица/лиц (над объектом): В зале танцуют (вальс); one can do it well, they cook well here; man turnt am Morgen.

3) Высказывания, в которых говорится о действии *бессубъектном*, объективном (явления природы): Уже рассветает; it rains in autumn; heute regnet es; va ha llover.

Вторая группа: **свойства/состояния**

1) Высказывания, в которых говорится о состояниях: (Мне) холодно; it is sunny today; es ist warm; очень интересно (путешествовать); it is interesting (to travel); es ist wichtig (Briefe zu schreiben). В этом типе высказываний действия нет и оно не мыслится —  $\cancel{Д}$ .

2) Высказывания, в которых говорится о характеристике кого-то, чего-то по разным свойствам, признакам: Сумка желтая; the dress is green; das Kleid ist rot; el vestido era rojo; стол деревянный; the ring is gold; das Kleid ist aus Wolle; мама врач; mi madre era profesora; he is a doctor; er ist Lehrer. В этом типе высказываний присутствует субъект, но не действия, а характеристики  $C_{ж}$ .

3) Высказывания, в которых говорится о наличии чего-то, кого-то, свойство «быть»: Там много книг; there are a lot of trees in this street; es gibt viele Probleme; hay muchas casas en mi maleta. В этом типе высказываний присутствует объект, но не действия, а наличия  $O_{ж}$ .

Система вышеназванных шести типов высказываний — это речевой инвариант, конечный набор типов «событий» коммуникативных намерений, с помощью которого можно говорить о действительности на различные темы и на различных языках.

Таким образом, глубинная организация поверхностных — лексико-грамматических — структур предстает как различные сочетания компонентов:

$$A \text{ (A) } \cancel{X} \left\{ \begin{array}{cccc} Д & \textcircled{Д} & \cancel{Д} & \\ C_{д} & \textcircled{C_{д}} & \cancel{C_{д}} & C_{ж} \\ O_{д} & \textcircled{O_{д}} & \cancel{O_{д}} & O_{ж} \end{array} \right\}$$

Речевой инвариант определяется как **конечное число сочетаний** вышеназванных глубинных компонентов (коммуникативных намерений), образующее внутреннюю организацию предложения.

Если у обучаемых сформировать понятие речевого инварианта на материале родного языка — языка-модели (к тому же в этом инварианте представлены основы практически всех типов простого предложения, а сложные состоят из простых), то затем, учитывая языковое сознание соответствующего народа, можно формировать умение выражать этот инвариант средствами изучаемого языка, и вся бесконечность элементов речи окажется упорядоченной, ясной и приятной для формирования. Отпадает необходимость заучивать уже готовый речевой продукт: тексты, диалоги, речевые образцы и т.д., но появляется возможность усвоения **способа** речепроизводства, после чего обучаемые самостоятельно могут строить речь на желаемом языке, пользуясь тематическими русско-иноязычными словарями.

При такой *стратегии* построения учебного предмета оказывается не только возможным, но и целесообразным обучать на одном и том же уроке не одному, а нескольким языкам одновременно, включая родной язык. Положительный опыт такого обучения — выражение речевого инварианта средствами трех языков (русского, немецкого, английского) на одном и том же уроке — описан А.М. Царевым (1994). Формирование умения выражать речевой инвариант одновременно средствами русского (родного) и английского языков с акцентом на все типы простого предложения было осуществлено в 5-м классе школы-интерната поселка Нарышкино Орловской области и заняло два урока (Багатищева, Неворошкина, 2003). Выведение схемы ООД построения предложений осуществлялось учителем русского языка и учителем английского языка вместе с учащимися на одном и том же уроке через опору на инвариантную глубинную и коммуникативную основы простых предложений и через «разведение» русского и английского языкового сознания при оформлении общих смыслов различными лексико-грамматическими конструкциями.

Поэтапное усвоение показало следующее: кроме высвободившегося времени был достигнут поразительный эффект и в развитии, и в мотивации учащихся, которым не приходилось заучивать абстрактные грамматические формы лица, числа и т.п., соответствующие каждому типу предложения, а представилась возможность видеть единую сущность и гармоничность данного лингвистического явления, сопоставлять языковое сознание русского и англичанина и в этом сопоставлении оформлять языковое сознание формальными средствами. Происходило взаимовлияние языков, которые изучают дети. Можно сказать, что не только родной язык помогает в овладении иностранным, но именно обращение к иностранному языку, выход за пределы одного языка в большой степени способствуют глубокому пониманию и осмыслению родного языка.

Взаимодействие различных языков в программе обучения как частных явлений феномена «язык» способствует продуктивному формированию лингвистических способностей у обучаемых и развитию их интеллекта, а это открывает выход к быстрому и полноценному овладению речью на желаемом языке.

На деятельностно-инвариантной (Талызина, 2006) основе уже созданы и успешно использованы в естественных условиях обучения учебные пособия по немецкому (Кабанова, 2009) и английскому (Кабанова, Гришина, 2011) языкам. Уникальный учебник арабского языка, разработанный В.Л. Пацыной и В.Д. Квасковым, готовится к печати. Опыт обучения показал, что у обучаемых формируется языковое чувство как умение устанавливать семантическое содержание, которое говорящий вкладывает в свое сообщение, и соотносить это



содержание с формальными структурами конкретных языков. Воспитание чувства языка — залог успешного овладения речью.

Содержание отдельных грамматических категорий в учебном предмете «Язык» также строится с учетом все тех же трех глубинных компонентов. Так, категория залога, которая в форме актива или пассива присутствует практически в каждом предложении-высказывании, с позиции языкового сознания, например немца, употребляется следующим образом. Если в высказывании присутствуют все три компонента, то при акценте на Сд немец использует формы пассивного залога, а если этого акцента нет (нейтральная речь), то формы активного залога. При наличии в высказывании двух компонентов (субъект действия лишь подразумевается), если акцент делается на Од, немец использует формы пассивного залога, в противном случае — формы активного залога. Если в высказывании называется лишь действие, а его субъект и объект отсутствуют/подразумеваются, то при выделении в речи самого Д немец использует формы пассивного залога, при его невыделении — формы активного залога. Если же само действие в речевом высказывании отсутствует и не подразумевается, то немец всегда использует формы активного залога. Таким образом, залог – это такая грамматическая категория, которая определяется наличием или отсутствием в высказывании лингвистически понимаемых Д, Сд и Од и отражает действительность отношениями этих компонентов между собой (Кабанова, Гальперин, 1972). Это положение лежит в основе категории залога различных языков с той лишь разницей, что при решении не *стратегических*, а *тактических* задач необходимо ориентироваться на языковое сознание народа, язык которого изучается.

Обращение к глубинной семантике при построении учебного предмета «Язык» позволяет перестроить весь курс обучения какому-либо языку главным образом в его *стратегическом* понимании. Как уже было сказано, *тактические* моменты при овладении речью на различных языках связаны прежде всего с ориентацией на языковое сознание народа. Оно проявляется во всех аспектах языка.

Таким образом, при построении учебного предмета «Язык» необходимо ориентироваться не только на то, что дается человеку в наблюдении — звук и букву, но прежде всего на то, какие значения они несут в общей стратегии формирования и развития речи. Только учет этих факторов сделает речь более осмысленной, выразительной и соответствующей своему назначению.

Для перестройки содержания учебных предметов, в частности учебного предмета «Иностранный язык», давно уже создано великолепное средство — теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина и развиваемая им концепция языкового сознания.

ИКТ и теория П.Я. Гальперина — это то, что обеспечит инновационность образовательного процесса в соответствии с требованиями современного развития.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

*Багатищева Л.И., Неворошкина Г.М.* Формирование умения строить все типы простого предложения одновременно на двух языках (русский, английский) // Деятельностный подход к построению процесса усвоения: Мат-лы науч.-практ. конф. (Орел, 23—24 мая 2003 г.) / Под ред. Н.Ф. Талызиной, И.А. Володарской. М.; Орел, 2003. С. 20—21.

*Бархударов Л.С.* Язык и перевод. М., 1975.

*Гальперин П.Я.* Новые возможности обучения, в частности, иностранным языкам // Вопросы методики преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах университетов: Мат-лы I Всесоюз. конф. преподавателей иностранных языков неязыковых ф-тов университетов (Москва, 23—25 июня 1970 г.). М., 1971. С. 69—82.

*Гальперин П.Я.* Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопр. философии. 1977. № 4. С. 95—101.

*Гальперин П.Я.* Ответы на вопросы корреспондента журнала «Estudios de psicologia» // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1992. № 4. С. 3—10.

*Кабанова О.Я.* От звука к речи: Учеб. пособие по нем. яз. для вузов. М., 2009.

*Кабанова О.Я., Гальперин П.Я.* Языковое сознание как основа формирования речи на иностранном языке // Управление познавательной деятельностью учащихся. М., 1972. С. 109—133.

*Кабанова О.Я., Гришина А.Д.* От звука к многоязычию. Владимир, 2011.

*Панфилов В.З.* Философские проблемы языкознания. М., 1977.

*Подольский А.И.* Об общетеоретических и методологических взглядах П.Я. Гальперина // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1992. № 4. С. 10—18.

*Солнцев В.М.* Язык как системно-структурное образование. М., 1978.

*Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология. М., 2006.

*Царев А.М.* Формирование способностей младших школьников к овладению иностранными языками // Психолого-методические особенности развивающих методов обучения иностранному языку: Межвуз. сб. науч. трудов / Отв. ред. Е.И. Исенина. Иваново, 1994. С. 103—116.

**И. Н. Погожина**

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ГРУППОВОЙ ТРЕНИНГ — НОВЫЙ СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОЖНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ, РАЗРАБОТАННЫЙ НА ОСНОВЕ МЕТОДА П.Я. ГАЛЬПЕРИНА**

В статье анализируются современные подходы к формированию сложных коммуникативных умений с точки зрения отбора и структурирования *содержания* знания, которое необходимо присвоить учащемуся, и *технологии* приобретения этого знания в рамках ситуации группового социально-психологического тренинга. Предлагается инновационный подход к формированию сложных коммуникативных умений — деятельностный групповой тренинг, разработанный на основе метода планомерно-поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и объединяющий в себе преимущества деятельностного подхода и группового тренинга как активного метода обучения.

*Ключевые слова:* сложные коммуникативные умения, метод планомерно-поэтапного формирования умственных действий, деятельностный групповой тренинг.

In this article the existing approaches to the formation of complex communicative skills are analyzed in terms of selection and structuring of knowledge that has to be appropriated by a student and in terms of technologies of the knowledge acquisition within the socio-psychological training. An innovative approach to the formation of complex communicative skills (the activity group training) is described in this article. The approach is based on the P.Ya. Galperin's method of systematic and gradual formation of mental actions. The new method combines the advantages of an activity approach and group training as an active learning method.

*Key words:* complex communicative skills, the method of systematic and gradual formation of mental actions, the activity group training.

### **Актуальность и проблема исследования**

Для достижения высоких профессиональных результатов в разных видах деятельности (политике, бизнесе, юриспруденции, науке, образовании и др.) необходимо владеть целым рядом сложных

---

**Погожина Ирина Николаевна** — канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.  
*E-mail:* pogozhina@mail.ru

коммуникативных умений, которые позволяют человеку эффективно работать в команде. Несмотря на большое количество исследований в области психологии общения, ведения переговоров, разрешения конфликтов<sup>1</sup> некоторые проблемы остаются не решенными. Одна из них — формирование сложных коммуникативных умений с заранее заданными свойствами у всех учащихся в рамках процедуры группового тренинга.

Под *сложными коммуникативными умениями* мы имеем в виду умения, которые обеспечивают протекание процессов взаимодействия между участниками общения на разных уровнях: коммуникативном (обмен информацией), перцептивном (восприятие и понимание психологической природы собеседника), интерактивном (межличностное взаимодействие) (Андреева, 2010; Бодалев, 1982; Жуков, 2004; Майерс, 2007; и др.). На человека постоянно оказываются различного рода информационные воздействия с целью повлиять на его убеждения, выборы, процессы принятия решений, он должен уметь грамотно и убедительно формулировать и обосновывать свою точку зрения, прояснять намерения и позицию собеседника, оценивать силу его аргументации, быть способным противостоять давлению и т.п. Таким образом, сформированные коммуникативные умения позволяют субъекту общения быть одинаково эффективным и результативным во всех ситуациях, когда имеет место несовпадение начальных позиций участников взаимодействия и им необходимо достигнуть взаимоприемлемого решения (дискуссии, переговоры, дебаты, совещания, круглые столы и т.п.).

Эффективность процесса формирования сложных коммуникативных умений определяется в конечном итоге двумя шагами: 1) выбором и структурированием содержания знания, которое необходимо усвоить (присвоить) учащемуся субъекту и 2) технологией передачи этого знания (выбором методов, форм, средств обучения). Именно различиями в содержании присваиваемого знания и технологиями его передачи отличаются, с нашей точки зрения, описанные в литературе подходы к формированию сложных коммуникативных умений.

Что касается *технологии передачи знания*, то одним из основных методов активного обучения, направленного на повышение компетентности в общении (коммуникативной компетентности), является групповой социально-психологический тренинг (Вачков, 2001; Жуков, 2004; Мокшанцев, 2002; Петровская, 1982; Сидоренко, 2001;

---

<sup>1</sup> Подробнее об этом см.: Бройнинг, 1996; Вагин, Киршева, 2002; Грачев, Мельник, 1999; Гришина, 1993; Гулевич, 1999; Дерюгин, 2003; Ивин, 2007; Лебедева, 1980, 1991; Левицкий и др., 2011; Мокшанцев, 2002; Ниренберг, 2009; Павлова, 1991; Поварнин, 1996; Попов, 1998; Сидоренко, 2001; Стил, Бризор, 2004; Фишер, Эртель, 1996; и др.

Стил, Бризор, 2004; и др.). В самом общем виде такой тренинг можно охарактеризовать как набор групповых методов работы, которые в итоге можно свести к двум большим областям — методу групповой дискуссии и методу ролевых игр («жестких» или «свободных») (Ай-ламазьян, Лебедева, 1983; Петровская, 1982). В большинстве своем групповые тренинги коммуникативных умений представляют собой поведенческие тренинги, построенные на основе бихевиористской схемы психологического воздействия. Умения, направленные на повышение эффективности делового общения, формируются в них либо путем подражания предлагаемым образцам (что очень сильно сужает сферу их использования), либо путем проб и ошибок, постепенного «нащупывания» обучающимися своего стиля общения (что неоправданно усложняет и удлинняет процесс обучения). Эффективность новых умений для всех участников тренинга не гарантируется. Время, необходимое для достижения действительно ощутимых результатов, не может быть заранее точно определено, так как зависит от индивидуально-психологических особенностей обучающихся.

Что касается *содержания* присваиваемых субъектом знаний, то в последние годы обучение в рамках группового тренинга чаще всего базируется на двух подходах — компетенциарном, или компетентностном (формирование и развитие компетенций) (McClelland, 1993) и экспириентальном, или опытном (обучение на основе личного опыта) (Kolb et al., 1995). В рамках первого подхода основное внимание уделяется вычленению компетенций и/или их компонентов, обеспечивающих эффективность той или иной деятельности. Составляются «портфели компетенностей», задаются критерии успешности выполнения заданий, разрабатывается программа тренинга, в котором субъекты упражняются в решении тестовых заданий до тех пор, пока уровень выполнения этих заданий не достигнет заданных критериев. В рамках второго подхода вся работа строится с опорой на уже имеющиеся у субъекта знания, основная роль отводится активному экспериментированию и рефлексивному наблюдению, в результате чего происходит трансформация первоначального опыта индивида и способов его взаимодействия с окружающими на основе получения обратной связи. Примерами обучения на основе личного опыта могут служить широко используемые на западе модели Колба (Kolb, 1984) и Риванса (Revans, 1998). Модель Колба: конкретный опыт — мыслительные наблюдения — абстрактная концептуализация — активное экспериментирование; согласно модели Риванса субъекты приобретают знания путем исследования своих собственных действий и опыта,  $L$  (учение) =  $P$  (запрограммированное знание) +  $Q$  (глубокие вопросы).

По результатам исследований наиболее эффективными тренингами коммуникативных умений являются те, которые объединяют

в себе компетентностные и опытные технологии (Жуков, 2004). Совершенствование тренингов в отечественной психологии ведется по линиям уточнения содержания и компонентов формируемых компетенций, разработки схем предоставления обратной связи, варьирования степени и характера активности участников тренинга, учета факторов, влияющих на эффективность выполнения деятельности (групповая динамика, эмоциональная составляющая и др.) (Жиганов, 2007; Журавлева, 2004; Купавская, 2008; Михайлова, 2009; и др.).

С нашей точки зрения, использование для разработки *содержания и технологии* проведения тренинга коммуникативных умений метода планомерно-поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина (1976) могло бы выступить той инновацией, которая позволит вывести проблему формирования сложных коммуникативных умений на качественно новый уровень. Такие попытки предпринимались и раньше. Например, использование в рамках имитационной игры (группового тренинга) формирующего эксперимента для организации деятельности по ведению переговоров. Было показано, что имитационная игра в рамках группового тренинга позволяет человеку стихийно выделить ориентировочную основу деятельности (ООД) ведения переговоров. Но испытуемые, принимавшие участие в формировании исследуемой деятельности путем усвоения ООД, успешнее вели переговоры, чем те, которые обучались путем обычной тренировки в ходе имитационной игры, т.е. методом «проб и ошибок» (Лебедева, 1980).

Что касается содержания усваиваемых знаний (задание полной, обобщенной ООД), то метод поэтапного формирования умственных действий, предложенный Гальпериним, позволяет сформировать сложные познавательные умения **с заранее заданными свойствами у всех испытуемых**, т.е. получить тот результат, который существовать в настоящее время социально-психологические тренинги коммуникативных умений не могут гарантировать. Технология присвоения нового знания субъектом в своем классическом варианте предполагает, что ООД задается человеку сразу в полном объеме и затем в процессе *индивидуальной работы* обучаемого с экспериментатором происходит ее уяснение и присвоение, что обеспечивается четкой этапностью процесса интериоризации. При формировании сложных коммуникативных умений (например, умений дискутировать, вести переговоры) это создает определенные трудности в отношении их обобщения (перенос на ситуации коммуникации с разными собеседниками в разных условиях) и встраивания приобретаемых умений в систему целей и смыслов субъекта. Именно поэтому возникает потребность в разработке экспериментальных схем и процедур, позволяющих не только изучать структуры и механизмы той или иной деятельности с целью ее дальнейшего эффективного

формирования, но и использовать при этом активные групповые методы обучения.

Проблема поиска условий эффективного практического приложения психологической концепции Гальперина анализируется в работах А.И. Подольского. Подчеркивается, что необходимо работать одновременно на двух полюсах построения (или задания) ООД: «содержание ориентировки — субъективное усвоение (присвоение) ориентировки». Отмечается, что положения Гальперина о строении ООД и путях ее формирования являются универсальными, а вот *проектирование* собственно *процесса формирования* по отношению к определенной предметной области вариативно и требует учета многих дополнительных параметров. К ним относятся как психологическая структура приобретаемой компетентности, так и социально-психологические характеристики субъекта, особенности ситуации, в которой разворачивается процесс формирования, учет ценностно-смысловых установок учащегося. Ориентировка должна встраиваться в цели и смыслы субъекта, а не наоборот (Подольский, 1985, 2002, 2006). В этом контексте технология групповой тренинговой работы — тот метод активного обучения, который позволяет приблизить формируемые коммуникативные умения к реальной ситуации делового общения и учесть индивидуально-психологические особенности учащихся.

Но процедура группового тренинга ограничивает объем усваиваемого содержания знания в процессе одного занятия, т.е. мы не можем сразу задать ООД в полном объеме, как это происходит в классическом варианте планомерно-поэтапного формирования познавательных действий. В исследованиях, выполненных под руководством И.И. Ильева, были получены новые важные данные относительно способов задания и присвоения (интериоризации) ООД. Экспериментально доказано, что она может задаваться не целиком, а порциями, и интериоризироваться по мере ее получения. Это не влияет на состав, структуру и свойства сформированных у субъекта в итоге познавательных действий (Ильева, 1986). Опираясь на результаты данных исследований, можно предположить: если применительно к формированию сложных коммуникативных умений (дискутирование, ведение переговоров и др.) вычленим действия, входящие в состав умения, выстроим их для субъекта в определенную последовательность (структуру), а затем организовать процесс их *порционного усвоения*, то на выходе можно ожидать полного овладения формируемыми умениями.

Таким образом, с нашей точки зрения, повышение эффективности обучения сложным коммуникативным умениям возможно путем совмещения метода Гальперина и групповой работы в рамках социально-психологического тренинга. Мы назвали новую процедуру

формирования сложных коммуникативных умений *деятельностным групповым тренингом*. Эффективность этой процедуры на материале формирования умения вести дискуссию была экспериментально апробирована нами совместно с А.А. Панкратовой.

### Описание метода

Проблема обеспечения эффективности делового общения рассматривается в литературе, по крайней мере, с трех точек зрения<sup>2</sup>. Во-первых, с точки зрения *анализа структуры* различных форм делового общения, этапов, из которых оно состоит. На каждом этапе возможны ошибки, которые нарушают процесс протекания взаимодействия между участниками и тем самым снижают результативность общения. Поэтому соблюдение последовательности этапов и предотвращение ошибок рассматривается как один из путей обеспечения эффективности делового общения. Во-вторых, с точки зрения описания делового общения как процесса, который представляет собой *последовательность действий (умений)*, связанных с его этапами. Наконец, в-третьих, с точки зрения описания многочисленных *факторов*, как внешних по отношению к ситуациям делового общения, так и внутренних, психологических, которые оказывают влияние на его структуру, процесс и результаты. Например, условия, в которых протекает общение, количество участников, наличие наблюдателей, временной регламент и др. (внешние факторы), индивидуально-психологические особенности субъектов общения, типы социально-психологического взаимодействия и др. (внутренние факторы).

Проведенные нами исследования показали, что на убедительность аргументации партнеров по общению оказывают влияние в первую очередь содержание и структура самого сообщения, а не индивидуально-психологические особенности ораторов (Погожина, Панкратова, 2005б). Поэтому в основу модели коммуникативной деятельности нами была положена логическая структура дискуссии. Несмотря на разную степень дробности выделения этапов, использование авторами разных терминов при их описании, эти этапы могут быть сформулированы как (в скобках указаны некоторые используемые в литературе синонимы) *утверждение* (позиция, тезис/антитезис, вступительное слово, презентация), *аргументы* (доводы, урегулирование конфликта) и *рассуждение* (демонстрация связи между доводами и позицией).

---

<sup>2</sup> Подробнее об этом см.: Баева, 2003; Бройнинг, 1996; Вагин, Киршева, 2002; Грачев, Мельник, 1999; Гулевич, 1999; Дерюгин, 2003; Жуков, 2004; Ивин, 2007; Лебедева, 1980, 1991, 1993; Левицкий и др., 2011; Павлова, 1991; Панкратов, 2001; Пеке, 2004; Поварнин, 1996; Сидоренко, 2001; Фишер, Юри, 1990; Эдмюллер, 2007; Eemeren, Grootendorst, 1984; Scriven, 1976; и мн. др.



Для того чтобы этапы последовательно сменяли друг друга в процессе обсуждения, необходимо, чтобы у участников общения были сформированы познавательные умения, обеспечивающие процесс протекания каждого этапа и при этом помогающие избегать ошибок. В общем виде мы сформулировали умения следующим образом:

- умение формулировать свою позицию/умение прояснять позицию собеседника;
- умение подбирать доводы и демонстрировать их связь со своей позицией/умение оценивать доводы и силу аргументации собеседника;
- умение устанавливать результаты обсуждения и формулировать взаимоприемлемое решение.

На основе данной модели была разработана полная, обобщенная ООД ведения дискуссии. Она включала в себя знания об операциональном составе действий, входящих в состав деятельности по ведению дискуссии, и информацию об условиях успешного выполнения данных действий. *Содержание* обучения включало в себя логические и психологические умения. Логические умения соответствуют действиям, входящим в состав деятельности по ведению дискуссии. Психологические умения, связанные с конструктивным взаимодействием участников, определяют эффективность выполнения логических действий и удержание их определенной последовательности.

Организация *процесса* обучения логическим и психологическим умениям представляла собой:

- объяснение материала с помощью метода дедуктивного ведения и информационного метода (Ильясов, 1986);
- отработку материала путем выполнения заданий и упражнений с использованием учебных карт;
- контроль усвоения материала на уровне каждого действия и программы обучения в целом с помощью разработанной нами методики диагностики (Погожина, Панкратова, 2005а).

При этом и объяснение, и отработка, и контроль осуществлялись в форме групповых тренинговых занятий.

*Выборка.* В исследовании участвовали студенты различных московских вузов — всего 141 испытуемый. Они были разделены на 2 группы — экспериментальную, в которой формировалось умение дискутировать в рамках деятельностного группового тренинга, и контрольную, в которой тренинг не проводился.

Сравнение результатов до- и послетренинговой диагностики уровня сформированности умения вести дискуссию и влияния этого уровня на результативность дискуссии с использованием статистического критерия  $\phi^*$  (углового преобразования Фишера) показало следующее. Уровни сформированности структурно-процессуальных компонентов умения вести дискуссию до и после деятельностного

тренинга статистически значимо различаются (уровень значимости  $p < 0.01$ ). Кардинальным образом изменилась результативность дискуссий: если до тренинга *все* дискуссии заканчивались формально (участники устали, поссорились и т.д.), то после тренинга *все* они имели содержательное завершение (формулирование общего или взаимоприемлемого решения, при котором выделяются пункты согласия и разногласия двух позиций в рамках той или иной обсуждаемой проблемы). Более подробно процесс и результаты формирования умения дискутировать описаны в наших предыдущих работах (Панкратова, 2005; Погожина, Панкратова, 2005а).

Результаты экспериментальной апробации процедуры деятельностного группового тренинга, разработанного на основе метода поэтапного формирования умственных действий, позволяют сделать **вывод** о его высокой эффективности при формировании сложных коммуникативных умений в рамках такой формы делового общения, как ведение дискуссии. В результате тренинга у всех участников были сформированы *обобщенные состав и структура умения дискутировать*, в котором логические и психологические компоненты умения объединены в систему. По окончании тренинга обучающиеся точно знали, что, как, в какой момент общения необходимо делать, чтобы управлять процессом общения и обеспечивать его высокую эффективность. Экспериментатор в ходе интериоризации управлял процессом изменения таких характеристик формируемых умений, как форма, обобщенность, автоматизированность и др. путем варьирования содержания обсуждаемых тем, форм взаимодействия, партнеров по общению, временных и организационных регламентов работы. Вследствие этого участники деятельностного тренинга приобрели способность использовать новые умения вне зависимости от тематики обсуждаемых проблем и психологических особенностей собеседника, т.е. легко переносить их в реальные ситуации своей профессиональной или учебной деятельности.

Семь лет, прошедшие после разработки и апробации нового метода формирования сложных коммуникативных умений, доказали его высокую практическую эффективность. Деятельностный групповой тренинг неоднократно проводился его разработчиками со студентами, сотрудниками разного уровня государственных и негосударственных организаций, а также с руководителями высшего звена атомных электростанций, правительства Москвы, РАО ЕЭС и др., в том числе и за пределами Российской Федерации.

С нашей точки зрения, сам принцип, положенный в основу создания деятельностного группового тренинга, — порционно-последовательное задание и планомерная интериоризация полной, обобщенной ООД в ситуации групповой работы, — может быть использован и для формирования других сложных познавательных

умений, и для создания инновационных тренинговых процедур по управляемому обучению.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Айламазьян А.М., Лебедева М.М.* Деловые игры и их использование в психологическом исследовании // *Вопр. психологии.* 1983. № 2. С. 143—149.
- Андреева Г.М.* Социальная психология. М., 2010.
- Баева О.А.* Ораторское искусство и деловое общение. М., 2003.
- Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.
- Бройнинг Г.* Руководство по ведению переговоров. М., 1996.
- Вагин И.О., Киришева Н.В.* Переговоры. Выиграй каждый раунд! СПб., 2002.
- Вачков И.В.* Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учеб. пособие. М., 2001.
- Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М., 1976.
- Грачев Г.В., Мельник И.К.* Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия. М., 1999.
- Гришина Н.В.* Давайте договоримся. СПб., 1993.
- Гулевич О.А.* Убеждающая коммуникация. М., 1999.
- Дерюгин В.И.* Теневая психология. М., 2003.
- Жиганов Б.А.* О роли социальной компетентности личности в повышении эффективности управленческих кадров в сфере образования: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
- Жуков Ю.М.* Коммуникативный тренинг. М., 2004.
- Журавлева Н.С.* Способы подачи обратной связи и ее эффекты в корпоративном тренинге: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
- Ивин А.А.* Теория аргументации. М., 2007.
- Ильясов И.И.* Структура процесса учения. М., 1986.
- Купавская А.С.* Развитие этнокультурной компетентности подростка методом социально-психологического тренинга: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
- Лебедева М.М.* Психологический анализ имитационной игры: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1980.
- Лебедева М.М.* Уметь вести переговоры. М., 1991.
- Лебедева М.М.* Процесс международных переговоров: Автореф. дис. ... докт. полит. наук. М., 1993.
- Левецкий Р., Сондерс Д., Барри Б., Минтон Дж.* Самое главное о переговорах. М., 2011.
- Майерс Д.* Социальная психология. СПб., 2007.
- Михайлова О.В.* Особенности коммуникативной компетентности студентов в поликультурной среде: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2009.
- Мокшанцев Р.И.* Психология переговоров. М., 2002.
- Ниренберг Дж.* Гений переговоров. Минск, 2009.
- Павлова Л.Г.* Спор, дискуссия, полемика. М., 1991.

*Панкратов В.Н.* Манипуляции в общении и их нейтрализация: практическое руководство. М., 2001.

*Панкратова А.А.* Условия формирования логико-психологических компонентов дискуссии и критерии их диагностики: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.

*Пеке А.* Рассуждение об искусстве переговоров. М., 2004.

*Петровская Л.А.* Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М., 1982.

*Поварнин С.* Спор. О теории и практике спора. СПб., 1996.

*Погожина И.Н., Панкратова А.А.* Диагностика и формирование структурно-процессуальных компонентов спора // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2005а. № 1. С. 29—39.

*Погожина И.Н., Панкратова А.А.* Экспериментальное исследование влияния личностных особенностей коммуникатора на убедительность аргументации // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2005б. № 4. С. 43—48.

*Подольский А.И.* Планомерное формирование умственной деятельности в практике профессионального обучения // Вопр. психологии. 1985. № 5. С. 29—35.

*Подольский А.И.* Психологическая система П.Я. Гальперина // Вопр. психологии. 2002. № 5. С. 15—27.

*Подольский А.И.* Нет ничего практичней... (Еще раз об объяснительных и прикладных возможностях психологической концепции П.Я. Гальперина) // Нац. психол. журн. 2006. № 1. С. 54—57.

*Попов С.В.* Психология и логика переговоров. М., 1998.

*Сидоренко Е.В.* Тренинг влияния и противостояния влиянию. СПб., 2001.

*Стил П., Бризор Т.* Переговоры в бизнесе: Практическое пособие. М., 2004.

*Фишер Р., Эртель Д.* Подготовка к переговорам. М., 1996.

*Фишер Р., Юри У.* Путь к согласию, или переговоры без поражения. М., 1990.

*Эдмюллер А.* Модерация. Искусство проведения заседаний, конференций, семинаров. М., 2007.

*Eemeren F.H. van, Grootendorst R.* Speech acts in argumentative discussions. A theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion. Dordrecht, Holl.; Cinnaminson, USA, 1984.

*Kolb D.* Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N.J., 1984.

*Kolb D., Osland J., Rubin I.* Organizational behavior: An experiential approach. N.Y., 1995.

*McClelland D.C.* The concept of competence // Competence at work / Ed. by L.M. Spencer, S.M. Spencer. N.Y., 1993. P. 1—16.

*Revans R.W.* ABC of action learning. L., 1998.

*Scriven M.* Reasoning. N.Y., 1976.

## МЕТОДИКА

**А. Г. Шмелев, Д. С. Портнова, Н. Н. Страхов**

### **МЕТОД КОНТЕКСТНОЙ ВСТАВКИ КАК ИНСТРУМЕНТ КОМПЬЮТЕРИЗИРОВАННОГО КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ**

В статье представлена проблематика компьютеризированных процедур аттестационного контроля: их разработки, применения, достоинств и недостатков. Описан опыт работы с «методом контекстной вставки» как технологическим решением, позволяющим преодолеть ограничения классического тестирования и обеспечивающим комплексный подход к диагностике знаний учащихся. Приведены результаты содержательной и психометрической апробации метода на студентах факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова в рамках курса «Основы психодиагностики», а также на материале проверки грамотности. Обоснована перспективность подобного метода при проведении текущего и итогового контроля, очерчены границы его применения и возможные трудности организационного характера.

*Ключевые слова:* компьютеризированное тестирование, система дистанционного обучения, оценка знаний, аттестация, контекстная вставка, система управления обучением, тест завершения, заполнение пропусков.

The article presents range of problems, connected with computerized procedures of attestation control, such as their elaboration, application, advantages and disadvantages. The experience of working with so called “contextual insertion method” as a technological solution, that allows overcoming the limitations of classical tests and provides complex approach to diagnostics of students’ knowledge, is described. The results of substantive and psychometric testing of this method on example of the students of department of psychology of Lomonosov Moscow State University are discussed. Participants performed tests within the bounds of “The foundations of psychodiagnostics” course. The result of literacy

---

**Шмелев Александр Георгиевич** — докт. психол. наук, профессор кафедры психологии труда и инженерной психологии, науч. рук. лаборатории компьютерной психодиагностики ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* ags06@ht.ru

**Портнова Дарья Сергеевна** — студентка V курса ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* maltaneba@yandex.ru

**Страхов Николай Николаевич** — инженер-программист лаборатории «Гуманитарные технологии». *E-mail:* nstorm@ht.ru

test is analyzed separately. The prospects of method in carrying out current and final control are proved, the limits of its use and possible organizational difficulties are delineated.

*Key words:* computerized testing, system of distance learning, assessment, qualifying evaluation, contextual insertion, Learning Management Systems, Closed Test, gaps filling.

### **Проблемный и методической контекст работы**

В лаборатории компьютерной психодиагностики факультета психологии МГУ под руководством А.Г. Шмелева продолжается цикл работ по созданию и развитию инструментов компьютеризированного контроля качества образования студентов-психологов (Болсинова, Шмелев, 2010; Шмелев, 2003, 2004; Шмелев и др., 2008). Текущий и итоговый контроль с помощью компьютеризированных банков тестовых заданий с выбором ответа не только внедрен в курс «Основы психодиагностики», который уже более 30 лет ведет на факультете А.Г. Шмелев, но и применяется как первый этап государственного экзамена по психологии для студентов-выпускников (Зинченко и др., 2011; Чумаков, Шмелев, 2005). В прежних работах доказаны высокие статистические показатели валидности и надежности компьютеризированных тестовых испытаний. Причем в качестве внешних критериев для оценки валидности выступали такие объективные данные, как оценки преподавателями качества защиты студентами отчетов по выполнению практических заданий (в частности, по курсу «Основы психодиагностики»), суммарные данные успеваемости за последнюю экзаменационную сессию и за все годы обучения (Зинченко и др., 2011).

На фоне этих достижений нельзя не отметить, что метод тестов, понятый как набор заданий с выбором из готовых ответов, имеет наряду с очевидными достоинствами (объективированностью оценки) ряд серьезных ограничений и недостатков. К ним относятся следующие.

1. «Точечный фокус». Отдельные тестовые задания выхватывают из общего контекста отдельные аспекты структуры знаний и умений учащихся, не позволяя выяснить, насколько целостна и систематична та концептуальная конструкция, которая выстроена в сознании студента, т.е. не давая возможности оценить связность и интегрированность предметных знаний.

2. «Скачка идей». В тестах на скорость (с ограничением времени на ответы) быстрая смена тематического фокуса при переходе от одного задания к другому предоставляет преимущество студентам, способным лучше преодолевать экзаменационный стресс, а также

быстрее переключаться с одного проблемного контекста на другой. И наоборот, студенты с высокой экзаменационной тревожностью и слабой переключаемостью, но способные к глубокой концептуальной обработке информации за счет более длительного погружения в определенный проблемный контекст, в ситуации скоростных тестов оказываются в неудобной для себя ситуации (Болсинова, Шмелев, 2010).

3. *Репродуктивность*. Выбирая ответы из готовых вариантов, испытуемый в ходе такого тестирования не демонстрирует значимых умений и навыков, связанных с порождением собственных связанных текстов в проблемном поле изучаемой дисциплины.

В структуре комплексного многоэтапного государственного экзамена эти недостатки метода тестов компенсируются за счет более высокого весового вклада в итоговую оценку со стороны традиционных методов контроля — письменного и устного экзаменов (последние в 2010—20012 гг. дают вклад по 40%, а метод тестов — всего лишь 20%). Но такой комплексный подход неприменим для целей промежуточного, текущего контроля из-за практических ограничений. Тут возникает острая организационно-экономическая проблема, связанная с ограниченным бюджетом времени преподавателей. Преподаватели ведущих вузов страны (занятые кроме педагогической работы напряженной научно-исследовательской деятельностью, а также прикладными разработками), к сожалению, не имеют порой реальной возможности применять для текущего контроля слишком трудоемкие и индивидуализированные методы (письменные контрольные работы, устные собеседования). Отсюда возникает необходимость использования экономичных по затратам личного времени автоматизированных групповых тестовых методов: по итогам изучения какой-то темы студенты размещаются в компьютерном классе и выполняют тест с выбором ответа. Тем не менее даже такой подход требует от преподавателей значительных подготовительных усилий по разработке тестовых заданий. Понимая ограниченную дидактическую ценность этих заданий, а порой просто затрудняясь сформулировать задания с нетривиальной логико-семантической структурой, вскрывающей глубокие пласты знания или незнания, не умея сформулировать задания кейсового типа (на решение практических задач), понимая слишком короткий срок жизни этих тестов (до полного разглашения вопросов и правильных ответов среди студентов), а также осознавая уже перечисленные выше недостатки метода тестов, авторы курсов не находят в себе достаточной внутренней мотивации для создания подобных испытаний или делают это во многом лишь «для очистки совести», что превращает текущий контроль в малоосмысленное формальное мероприятие.

Существует ли реальная альтернатива методу тестов с выбором ответа, т.е. такая процедура, в которой сохранялась бы возможность автоматизированного группового контроля, но были бы снижены негативные последствия перечисленных выше проблем? В этой статье излагается первый опыт внедрения так называемого *метода контекстной вставки* (МКВ), который рассматривается авторами статьи как возможная и довольно перспективная замена тестам с выбором ответов на этапе текущего контроля знаний (речь совсем пока не идет об итоговом контроле).

### **Методика и программно-техническое решение *Page-test***

МКВ изобретен в позапрошлом веке, и в психологии он более известен как «тест на заполнение пропущенных слов» (его авторство приписывается Герману Эббингаузу — см. раздел «Веблиография»). В педагогике он распространен под разными названиями. Наиболее широкое применение в последние десятилетия он получил, пожалуй, при обучении иностранным языкам, и в этой области именуется *Closed Test* (менее популярно название *Gaps filling* — «заполнение пропусков»). В психодиагностике широко представлен такой аналог этого метода, как «неоконченные предложения». Следует подчеркнуть, что в педагогике *Closed Test* чаще используется как обучающее упражнение (*exercise*), а не аттестационная процедура, т.е. выступает как инструмент «учебного тренинга» и самоконтроля, а не внешнего контроля с выставлением оценок. В нашем понимании преимуществ этого метода нам важно сделать акцент на работе с целостным текстом, а не с отдельными взятыми из разных текстов фразами, в которых пропущены слова. Чтобы заострить внимание именно на таком смысле, мы прибегаем в названии к слову «контекст», и получается «метод *контекстной* вставки (слов)». Не имея возможности преодолеть первую фразу (первый пропуск) или даже второй, испытуемый, справляясь с третьим пропуском, тут же упрощает для себя задачу понимания текста в целом, может вернуться к первому пропуску и успешно выполнить задание. Таким образом, МКВ предлагает испытуемому свободу и самостоятельность в выборе стратегии восстановления целостного текста. На пути к одинаково высокому результату разные испытуемые могут выбирать разную последовательность вставок, основываясь на собственном отражении тезауруса терминов изучаемой дисциплины.

Модуль *Closed Test* в настоящее время входит в состав многих развитых систем дистанционного (автоматизированного) обучения (СДО; английский термин для этого класса компьютерных прикладных систем *LMS — Learning Management Systems*). В Интернете



можно найти как англоязычные (напр., [www.learnclick.com](http://www.learnclick.com)), так и русскоязычные сайты (напр., [www.elearningsoft.ru](http://www.elearningsoft.ru)), на которых любой посетитель может не только выполнить уже готовое упражнение по типу МКВ, но (после регистрации) сам создать подобное упражнение на любом собственном материале. Операционально-методический недостаток, мешающий использовать эти сайты в целях организации реальных контрольных работ в ходе занятий со студентами, заключается в отсутствии возможности реализовать аутентификацию (персональную регистрацию) отдельных студентов: каждый испытуемый может зайти и выполнить тест МКВ анонимно, а преподаватель не в состоянии увидеть, кто и как его выполнил. Для аутентификации студентов нужно осваивать более мощные СДО (*LMS*), нередко — приобретать лицензию на них и «продираться» через сложные интерфейсы, предоставляющие избыточное количество возможностей для выбора методов мониторинга работы студентов в автоматизированных режимах.

МКВ для контроля грамотности (знания русского или иностранного языка) нередко называют «интерактивным диктантом» (см.: [www.totaldict.ru](http://www.totaldict.ru)). Его отличительная особенность в следующем: когда пропусков в тексте очень много (так что трудно прочесть его глазами и понять смысл каждой отдельной фразы), пользователь-испытуемый может прослушать «звуковую запись», выложенную на веб-страницу, т.е. озвученный голосом текст.

Авторы данной статьи пошли по пути создания собственного модуля МКВ и включили его в состав своей системы СДО под названием *HT-LINE* (ведущий программист-разработчик — Н.Н. Страхов). Почему нас не могли устроить готовые софтверные решения? Причины таковы: 1) необходимость реализации определенных методических приемов внутри модуля МКВ с целью возведения его в статус инструмента аттестации, а не только тренинга и самоконтроля; 2) необходимость автоматизированного сопряжения результатов студентов, выполняющих МКВ, с результатами других оценочных процедур, прежде всего тестов с выбором ответов на вопросы из большого банка заданий, а также традиционных процедур оценки письменных работ и устных ответов студентов.

Разработанный и включенный в систему *HT-LINE* модуль МКВ получил техническое название *Page-test*. Доступ к этому модулю, как и ко всей сетевой системе *HT-LINE*, реализован в режиме онлайн в виде подключения к веб-интерфейсу особого «Личного кабинета экзаменатора», позволяющего преподавателю создавать и проводить МКВ-тесты (как и обычные тесты) на произвольной группе студентов — тех студентов, которым выслано приглашение на страницу саморегистрации в данном веб-кабинете (в роли студентов).

Модуль *Page-test* поддерживает заполнение пропусков в произвольных текстах в двух основных режимах: 1) в режиме прямого ввода, или «свободного ответа», когда текст на экране появляется с окошками для ввода пропущенных слов (см. Приложение, рис. 1); 2) в режиме меню, т.е. выбора пропущенных слов (или букв, или знаков препинания — для проверки грамотности) из выпадающего списка (см. Приложение, рис. 2).

Кроме двух указанных режимов в интерфейсе для испытуемого существует целый ряд особых режимов (веб-страниц) для преподавателя-экзаменатора — владельца «Личного веб-кабинета»:

1. *Режим создания пропусков* в произвольном тексте (см. Приложение, рис. 3), где сам преподаватель (или его ассистент с необходимым уровнем компьютерной грамотности) вставляет в окно для редактирования выбранный им связный текст с помощью известных команд «копировать-вставить» и размечает ключевые слова-пропуски с помощью прямоугольных скобок. При этом для работы с выпадающими списками в прямоугольные скобки кроме правильных ответов (помеченных звездочками) вводятся неправильные ответы-дистракторы (которые не помечаются звездочками).

2. *Режим настроек теста, создания инструкции и словника* (см. Приложение, рис. 4), в котором владелец веб-кабинета (он же администратор теста МКВ) устанавливает галочки, выбирая те или иные режимы проведения МКВ и предъявления студенту обратной связи по тесту, а также строит с помощью автоматизированной подпрограммы словник, включающий все пропущенные слова и возможные дистракторы. Этот словник помогает студентам избегать опечаток (они просто переносят-копируют на место пропусков в тексте слова из словника), а также облегчает работу со сложными текстами, включающими около полусотни пропусков и более. Для коротких текстов (с числом пропусков менее 20) словник предъявлять не рекомендуется, так как он побуждает студентов работать не на понимание текста, а методом исключения слов, представленных в словнике.

3. *Режим просмотра результатов*, полученных студентами при выполнении данного теста (см. Приложение, рис. 5): в каждой строке дается ФИО студента, далее следуют его результаты в виде процента правильных ответов, затраченного времени (с точностью до секунд), интегрального индекса (учитывает и точность, и скорость одновременно), а также гиперссылки на полный протокол — с возможностью увидеть выделенные красным шрифтом ошибки.

4. *Режим анализа заданий* (*item analysis*, как этот инструмент чаще называют в мировой тестологии). Здесь для каждого пропуска дается подробная статистика и процента правильных ответов, и процента ошибок (с указанием текста каждой ошибки), а также

демонстрируется показатель КД — «коэффициент дискриминативности», который вычисляется как разность долей правильных ответов в «высокой» и «низкой» группах по данному тесту (Шмелев и др., 2008). Эта мера давно признана более прозрачной (для понимания авторами-преподавателями) процедурой оценки внутренней валидности-надежности заданий, чем другие более изощренные меры надежности (фи-коэффициент, точноно-бисериальный коэффициент и т.п.). В данном режиме разработчик теста может легко расширить круг ключевых слов путем маркирования галочками тех новых слов-синонимов, которые он не смог учесть при первоначальном составлении *Page-test*. После расширения списка ключевых слов программа позволяет автоматически пересчитать или уточнить баллы всех студентов.

Итак, какие ноу-хау присутствуют в нашем модуле *Page-test*?

1) расчет особого индекса качества результатов испытуемых IND, а именно определенного сочетания скорости и точности, оптимизированного по результатам анализа внешней валидности МКВ через поиск максимальных коэффициентов корреляции с другими оценочными процедурами;

2) гибкая работа со словариком (включение или отключение этого вспомогательного инструмента);

3) наличие особого режима анализа пунктов с подсчетом «коэффициента дискриминативности» (см. Приложение, рис. 6);

4) полуавтоматизированная настройка МКВ на реальную статистику ответов — расширение множества ключевых слов.

### **Психометрическая апробация МКВ (и техническое испытание программы *Page-test*)**

Первое испытание нашего технико-методического решения *Page-test* состоялось в апреле—мае 2012 г. в ходе занятий практикума «Основы психодиагностики» на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. Наряду с основной программой практикума студентам предлагалось выполнить три факультативных задания (с интервалом в 1 неделю), основанных на использовании программного модуля *Page-test*. Каждое из трех заданий предусматривало вставку 40 слов в специальный текст, написанный А.Г. Шмелевым с целью максимального насыщения специальной терминологией курса «Краткое руководство по адаптации зарубежного теста». Первое задание включало параграфы 1—6 этого руководства, второе — параграфы 7—9, третье — параграфы 10—14. Каждый текст насчитывал около 4000—5500 знаков (с пробелами), или 400—550 слов. Это примерно 2—3 страницы или 10—15% от авторского листа. Такой размер текста был эмпирически определен нами как наиболее адекватный после

серии первичных испытаний. Количество пропусков также было определено эмпирически и учитывало несколько факторов: а) *плотность* по числу пропусков на страницу (оказалось, что введение пропусков в каждой строке излишне усложняет задание; оптимально вводить примерно по одному пропуску на каждые две строки), б) *общая продолжительность* задания: студенты должны тратить на задание 20—30 минут. Это разумное время по организационным возможностям (ресурсам компьютерного класса для текущего контроля), а также по эргономической нагрузке на внимание и усилие семантического восприятия в ходе одного сеанса. Фрагмент первого факультативного тестового задания см. на рис. 1.

Студенты были замотивированы на прохождение факультативных заданий следующим образом: за успешное выполнение (более 80% правильных ответов) они могли получить 2 бонусных очка к сумме накопленных баллов по курсу «Основы психодиагностики» (к примеру, выполнение комплексного задания «Создание и проверка психометрических свойств тест-опросника» весит максимум 25 очков в работе студента). За 60—80% правильных ответов на один МКВ-тест студенты получали по одному бонусному очку. Срок выполнения факультативных заданий с возможностью получения бонусных очков ограничивался определенным интервалом времени (с 18.00 до 24.00 по пятницам). В последующие дни задания были доступны лишь для самоподготовки, то есть в режиме «тренинг-упражнения», без начисления каких-либо очков. Студентам предоставлялась возможность свободного доступа к заданиям не только из компьютерных классов факультета психологии МГУ, но также с домашних и мобильных компьютерных устройств. Студенты не были обязаны проходить эти факультативные задания.

## Результаты

Три факультативных задания в режиме «борьбы за премиальные очки» студенты выполнили следующим образом: 37 студентов (1-е задание), 60 (2-е) и 74 студента (3-е задание). В среднем это по 30% от общего числа студентов (190), зарегистрированных на потоке. Рост популярности факультативного задания по числу участников очевиден. В табл. 1 приводятся данные по расчету статистических показателей для этих трех заданий.

Таким образом, самый главный результат — это высокие (особенно для 1-го задания) и статистически значимые при данном объеме выборок линейные корреляции результатов МКВ с баллами, полученными студентами при выполнении тестового экзамена. Этот экзамен состоял из 60 заданий с выбором ответа по материалам всего курса «Основы психодиагностики». Таким образом, более успешные

**Результаты психометрической апробации *Page-test* на материале отрывков из текста «Краткое руководство по адаптации зарубежного теста»**

№ теста	Среднее время	Средняя точность — процент правильных ответов	Средний индекс (IND) «точность-скорость»	Линейная корреляция IND с внешним критерием (тест-экзаменом)
1	31 мин 08 сек	89	4.7	0.50
2	32 мин 23 сек	88	4.6	0.43
3	26 мин 32 сек	95	5.5	0.38

на экзамене студенты лучше выполняют методику контекстной вставки. Интересно и важно заметить, что значимые корреляции были получены нами только для сводного индекса «скорость-точность», а для каждого отдельного показателя (скорости и точности) значимые корреляции не были обнаружены (корреляции оказывались в диапазоне 0.15—0.20).

Для 2-го и 3-го заданий корреляция оказалась ниже по следующим причинам: постепенно студенты осваивали практику обмена информацией о результатах выполнения методики, пересылали друг другу по электронной почте страницы с правильными ответами (они были отмечены зелеными словами, а ошибки — красными). Об этой тенденции говорит не только рост среднего показателя точности и увеличение популярности данного факультативного задания, но также появление «фальсифицированных результатов»: трем студентам пришлось пересдавать данный факультатив на глазах у старшего преподавателя в очном режиме, так как они показали неправдоподобные результаты по индексу «скорость-точность» (выполнили тест безошибочно и в разы быстрее, чем средний студент). Отметим, что в ходе пересдачи эти студенты, несмотря на знакомство с тестом, работали медленнее, чем из дома (с опорой на страницу с подсказками, присланную по электронной почте), т.е. в обычном, доступном для человека темпе — на скорости человека, реально читающего и понимающего текст, а не переставляющего готовые ответы из другого окна с образцом.

Таким образом, кроме получения первых обнадеживающих результатов по проверке внешней валидности методики в ходе этих испытаний выявилась вполне ожидаемая проблема, затрудняющая использование методики в качестве инструмента аттестационного контроля, — техническая легкость составления «шпаргалок» путем копирования экранов с уже сделанными вставками (как правило, студенты не повторяют ошибки, и по 3—5 студенческим протоколам

можно легко восстановить полную картину правильных ответов — тех, которые повторяются у хорошо подготовленных студентов). Эта проблема ограничивает «время жизни» методики в еще большей степени, чем это имеет место для обычных тестов типа *multiple-choice* (с выбором ответов из списка), особенно если обычные тестовые задания предъявляются не на одном электронном листе-окне (с движком прокрутки экрана), а поочередно на разных экранах. Для нейтрализации этого негативного эффекта требуется отключать многие обычные настройки компьютеров в компьютерном классе (включая выход в Интернет — на почтовые сервера, на справочные сайты типа Википедии и т.п.), а главное — преподаватели должны стоять за спинами студентов и смотреть за работой каждого (препятствуя списыванию из параллельных окон, фотографированию скриншотов и т.п.). Но даже при таких расходах живого труда автоматизированный вариант МКВ (на платформе *Page-test*, в частности) требует меньших затрат, нежели проверка преподавателями контрольных работ вручную.

Впереди — более детальное исследование преимуществ МКВ по сравнению с обычными тестами в случаях со студентами, склонными к более глубокому погружению в определенный проблемный контекст. Некоторые пока лишь косвенные свидетельства конвергентной и дискриминантной (дифференцирующей) валидности МКВ принесло наше второе исследование с помощью платформы *Page-test*.

### **МКВ и знание русского языка**

Вторым испытанием нашего программно-технического решения *Page-test* стало использование его возможностей для тестирования знания русского языка (орфографии и пунктуации) по методике так называемого «тотального диктанта». Эта методика была использована нами с разрешения ее разработчиков — авторов, в том числе создавших сайт [totaldict.ru](http://totaldict.ru) — и была адаптирована для платформы *Page-test* Д.С. Портновой. Наша версия тотального диктанта (см. рис. 2) предъявлялась участникам онлайн-клуба КИТТ («Клуба испытателей тестовых технологий») на сайте [www.ht.ru](http://www.ht.ru), насчитывающем более 5000 зарегистрированных участников. Использованный нами вариант «тотального диктанта» включал 70 заданий (из них 25 по орфографии и 45 по пунктуации). В общей сложности в двух разных сериях-рассылках его выполнили 514 участников клуба (актуально на 30 июня — момент подготовки рукописи этой статьи). Для тех 115 участников, которые параллельно выполнили онлайн-тест «гуманитарного интеллекта», подсчиты-

**Коэффициенты линейной корреляции результатов  
«Тотального диктанта» (МКВ) и субшкал традиционного  
компьютерного теста интеллектуальных способностей  
(n=115, уровень значимости для коэффициента 0.41 максимальный  
из возможных стандартных  $p < 0.001$ )**

Диктант\Тесты	Лексика	Эрудиция	Абстрактная логика
Процент правильных ответов	0.41***	0.20	0.22
Сводный индекс	0.25*	0.25*	0.13

валились корреляции между обычным баллом (процент правильных ответов) и сводным показателем IND по «тотальному диктанту», с одной стороны, и баллами по трем субтестам «гуманитарного интеллекта» — с другой. Результаты корреляционного исследования представлены в табл. 2.

Почему в данном случае сводный индекс дал более низкую корреляцию (хотя тоже статистически значимую), чем более простой показатель — нормированный процент правильных ответов? Видимо, дело в мотивации испытуемых. Студенты в нашем первом эксперименте были сильнее мотивированными, а некоторые участники клуба, начиная с середины диктанта, могли сбиваться либо на тактику «прощелкивания», либо могли просто отвлекаться на какое-то время на другие домашние дела. Тем не менее полученный ожидаемый более высокий коэффициент корреляции именно с субшкалой «Лексика» (вербальный интеллект) подтверждает в целом валидность примененной технологии *Page-test*, основанной на методе контекстной вставки.

\* \* \*

В ходе апробации технологии *Page-test* выявлены перспективные возможности и некоторые организационные и методические ограничения, связанные с методом контекстной вставки как инструментом контроля учебных достижений студентов. Ожидается рост популярности этого метода по мере освоения преподавателями компьютерной грамотности и/или прихода нового поколения молодых преподавателей. К настоящему моменту разработчики-тестологи должны изучить свойства данного метода, нормативы качественных и количественных параметров его проведения, границы применимости платформы *Page-test* для управления учебной деятельностью студентов, а также для оценки ее результатов.

## Приложение

### КРАТКИЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ (ПАМЯТКА) АВТОРУ АДАПТИРОВАННОЙ ВЕРСИИ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ (часть 2, параграфы 7-9)

7. Первичная [ ] теста. После [ ] оценки тест должен быть предъявлен не менее чем 10 реальным испытуемым, чтобы уточнить, насколько хорошо [ ] понимают [ ] к тесту и смысл отдельных тестовых заданий. По замечаниям испытуемых и результатам апробации все задания и элементы инструкции, по которым получены нарекания со стороны испытуемых, должны быть переформулированы. Также следует обратить внимание на те тестовые задания, по которым все [ ], принявшие участие в апробации, дали одинаковые ответы. Применения особых статистических [ ] результаты первичной апробации не требуют. Если в результате первичной апробации в тест не внесены никакие коррективы, то результаты апробации включают в массив протоколов следующего этапа - [ ] исследования. Иногда именно по результатам апробации становится понятным, по каким заданиям в пилотной версии теста нужно создать избыточность (несколько разных формулировок) - с расчетом на отсеивание неудачных заданий после проверки надежности.

8. Пилотное исследование [ ]. Чаще всего пилотное исследование надежности предшествует другим исследованиям, предпринимаемым с целью проверки [ ] и обеспечения репрезентативности тестовых [ ]

Рисунок-скриншот 1. Режим респондента для прямого ввода пропущенных слов в пропуски-окошки

**И нам не всё равно!**

Есть тихое [?] как зуд [?] ощущение, что государство на этой земле н [?] кому [?] то не должно. Может [?] поэтому в последнее время мы так час [?] им от людей, что и я [?] мол [?] н [?] кому н [?] чего не должен. И вот [?] я не понимаю [?] как всем нам здесь выжить [?] и кто станет защищать эту страну, когда она обвалится?

Если всерьёз поверить, что Россия и [?] черпала ресурсы жизнестойкости [?] и будущего у нас нет [?] то, право слово, может [?] и переживать не стоит? Причины у нас веские [?] народ надломлен [?] все империи рано или поздно распадаются [?] и шансов у нас поэтому нет.

Российская история, не спорю, пр [?] воцировала подобные декл [?] рации. Тем не менее [?] наши предки в эти пораже [?] ые келт [?] цизмом благоглупости н [?] когда не верили. Кто решил, что у нас уже нет шансов, а, к примеру, у китайцев их больше [?] чем достаточно? У них ведь тоже многонациональная страна [?] пережившая р [?] волюции и войны.

На самом деле [?] мы живем в забавном государстве. Здесь, чтобы

Рисунок-скриншот 2. Режим респондента с выбором ответа из выпадающего списка (на примере «Тотального диктанта-2012»)



**Скрипт диктанта:**

КРАТКИЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ (ПАМЯТКА) АВТОРУ АДАПТИРОВАННОЙ ВЕРСИИ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОГО МЕТОДИКИ (часть 2, параграфы 7-9)

. Первичная [апробация] теста. После [экспертной] оценки тест должен быть предъявлен не менее, чем 10 реальным испытуемым, чтобы уточнить, насколько хорошо [испытуемые|они] понимают [инструкцию] к тесту и смысл отдельных тестовых заданий. По замечаниям испытуемых и результатам апробации все задания и элементы инструкции, по которым получены нарекания со стороны испытуемых, должны быть переформулированы. Также следует обратить внимание на те тестовые задания, по которым все [испытуемые], принявшие участие в апробации, дали одинаковые ответы. Применения особых статистических [процедур|критериев|методов] результаты первичной апробации не требуют. Если в результате первичной апробации в тест не внесены никакие коррективы, то результаты апробации включают в массив протоколов следующего этапа – [пилотного] исследования. Иногда именно по результатам апробации становится понятным, по каким заданиям в пилотной версии теста нужно создать избыточность (несколько разных формулировок) – с расчетом на отсев неудачных заданий после проверки надежности.

**СОХРАНИТЬ СКРИПТ**

- **ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЙ ПРОСМОТР...**
- **Импортировать тест из другого кабинета**

Рисунок-скриншот 3. Режим подготовки и редактирования текста преподавателем-экзаменатором: пропускаемые слова обрамляются прямоугольными скобками, возможные синонимы перечисляются через символ «|»

**Редактирование Page-теста**

Наименование:

**Параметры теста**

<input checked="" type="checkbox"/> Разрешить проведение тестирования	<input type="checkbox"/> Формировать справочный словник
<input type="checkbox"/> Тестировать в формате прямого ввода текста	<input type="checkbox"/> Подсказывать правильные ответы в процессе тестирования
<input type="checkbox"/> Включить зависимость от регистра букв	<input checked="" type="checkbox"/> Разрешить показ сделанных подстановок
	<input type="checkbox"/> Выделять неправильные ответы в подстановках
	<input checked="" type="checkbox"/> Разрешить показ результатов по окончании тестирования

**Декларации шкал:**

```
#punc=Пунктуация
#orfo=Орфография
#*sum=Суммарная оценка=(2*orfo+punc)
```

**Инструкция:**

Здравствуйте, уважаемый респондент!<br /><br />Перед Вами - интерактивный "Тотальный диктант-2012". Образовательные акции такого рода, призванные привлечь внимание к вопросам грамотности и культуры письма, проводятся в России в течение последних девяти лет. Мы стремимся поддержать данную традицию и приобщиться к проекту, выражая интерес к психологическим составляющим грамотности и характеристикам людей, которые выполняют подобные задания.<br /><br />Вам необходимо заполнить пропуски в тексте, подставляя на их

**Скрипт диктанта:**

Рисунок-скриншот 4. Режим настроек теста: галочками помечаются возможные варианты настроек (опции), в отдельные окна вписываются названия субшкал и инструкция испытуемому

## Список протоколов тестирования по плану «Тест № 15»

Идентификатор: 24  
Способ тестирования: С прямой подстановкой  
Число субтестов: 40  
Общее число альтернатив: 56  
Число протоколов: 74  
Средний балл: 95 из 100  
Среднее время выполнения: 1592 сек. (26м. 32 с.)

+ [Экспортировать групповые результаты в Excel](#)

+ [Пересчитать все результаты по тесту](#)

+ [Анализ тестовых заданий](#)

№	Фамилия Имя Отчество	Балл	Δ Дата / время	T сек	ИНДЕКС	Результаты...
1.	<input type="checkbox"/> Марина Анна Александровна	=58	(02.05.2012 /18:40)	<658>	[5.1]	<a href="#">ПОКАЗАТЬ</a>
2.	<input type="checkbox"/> Тихобразова Жанна Сергеевна	=88	(02.05.2012 /18:40)	<656>	[11.8]	<a href="#">ПОКАЗАТЬ</a>
3.	<input type="checkbox"/> Мартынова Елена Александровна	=100	(02.05.2012 /18:40)	<676>	[17.4]	<a href="#">ПОКАЗАТЬ</a>
4.	<input type="checkbox"/> Курьянова Елизавета Сергеевна	=68	(29.04.2012 /00:09)	<1237>	[3.7]	<a href="#">ПОКАЗАТЬ</a>

Рисунок-скриншот 5. Режим просмотра результатов, полученных испытуемыми (на примере третьего факультативного задания)

### Анализ тестовых заданий

№	текст до	Альтернативы	послетекст	Правильно	Неправ.	КД
1.	...артизация тестовой	шкалы ×73 <input type="checkbox"/> выборы ×1	и обеспечение...	≈73 (99%)	#1 (1%)	0.04
2.	и обеспечение	репрезентативности ×73 <input checked="" type="checkbox"/> реперзентативности ×1	тестовых норм...	≈73 (99%)	#1 (1%)	0.04
3.	...товой шкалы размер	выборки ×74	должен быть н...	≈74 (100%)	#0 (0%)	0
4.	... стандартной шкалы	стенов ×74	десять град...	≈74 (100%)	#0 (0%)	0
5.	...и применения более	тонах ×11 дробных ×22 дифференцированных ×38 <input type="checkbox"/> дифференциальных ×1 <input checked="" type="checkbox"/> дифференцированных ×1	стандартных ш...	≈71 (97%)	#2 (3%)	0.07
6.	...исленность выборы	стандартизации ×68 <input type="checkbox"/> компьютеризации ×1 <input type="checkbox"/> испытуемых ×1 <input type="checkbox"/> т-баллов ×1	должна обеспе...	≈68 (96%)	#3 (4%)	0.21
7.	...и силы» на шкале	т-баллов ×15 т-баллов ×54 <input type="checkbox"/> стенов ×4	таких интерва...	≈69 (95%)	#4 (6%)	0.18
8.	...альная численность	выборки ×68 <input type="checkbox"/> интервалов ×1	для Т-шкалы -...	≈68 (93%)	#5 (7%)	0.14

Рисунок-скриншот 6. Режим анализа тестовых заданий (при пометке галочкой опечатка в слове «репрезентативности» засчитывается испытуемому как правильный ответ)

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

*Болсинова М.А., Шмелев А.Г.* Взаимосвязь индивидуально-личностных особенностей студентов и успешности прохождения экзамена в компьютеризированной и традиционной форме // Психологические исследования: эл. журнал. URL: <http://www.psystudy.ru>. 2010. № 4.

*Зинченко Ю.П., Березанская Н.Б., Володарская И.А., Тихомандрицкая О.А., Шмелев А.Г.* Опыт внедрения компьютеризированных тестовых испытаний в систему итоговой государственной аттестации студентов-психологов // Вестн. Моск. ун-та. Сер.14. Психология. 2011. № 2. С. 135—153.

*Чумаков А.А., Шмелев А.Г.* Опыт компьютеризированного тестового контроля знаний у студентов-психологов // Тез. Всеросс. конф. «Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России» (Москва, 17—19 ноября 2005). М., 2005. С. 103—105.

*Шмелев А.Г.* Компьютерное тестирование знаний у студентов-психологов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2003. № 1. С. 35—48.

*Шмелев А.Г.* «Песнь о Вещем Олеге» и профессиональные предпочтения в области психодиагностики // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2004. № 4. С. 13—23.

*Шмелев А.Г., Чумаков А.А., Ларионов А.Г., Серебряков А.Г.* Методические рекомендации по разработке и внедрению системы оценки качества обучения по инновационным образовательным программам. М., Из-во Моск. ун-та, 2008.

## ВЕБЛИОГРАФИЯ

- 1) [http://en.wikipedia.org/wiki/Closed\\_testing\\_procedure](http://en.wikipedia.org/wiki/Closed_testing_procedure) — описание метода
- 2) <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/61-diagnosis-of-intellectual-development/495-test-ebbingauza-filling-in-missing-words-in-the-text> — описание метода
- 3) <http://elearningsoft.ru/quizforce.html> — демоверсия инструментария по созданию упражнений.
- 4) <http://www.learnclick.com/cloze/show/> — демонстрация технологии с интерфейсом по типу «тяги-бросай» (drug-and-drop).
- 5) <http://users.ht-line.ru/page-test> — входная страница для самозаписи на дистанционный мастер-класс по технологии *Page-test* в системе *HT-LINE*.

Поступила в редакцию  
03.07.12

## ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**В. И. Маркелов**

### **ВЛИЯНИЕ СПЕЦИАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ НА ИЗМЕНЕНИЕ ВЫРАЖЕННОСТИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ «САМОАКТУАЛИЗАЦИОННОГО ТЕСТА» У СТУДЕНТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ**

В статье анализируется структура профессионально-творческой самоактуализации (ПТС) студентов. Приводятся результаты эксперимента по стимулированию процесса ПТС у студентов помогающих профессий. По результатам выполнения респондентами (N=126) «Самоактуализационного теста» (САТ) до и после эксперимента обнаружена эффективность лекционно-практической формы подачи стимулирующего материала; выявлены изменения в двух жизненных сферах личности — ценностной и самопринятия; между студентами очной и заочной форм обучения отмечены различия в независимости поведения и поступков от воздействия извне, в стремлении руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами.

*Ключевые слова:* самоактуализация, развитие личности, помогающие профессии, стимулирование, «Самоактуализационный тест» (САТ), студенты очной и заочной форм обучения.

In article the structure of professional and creative self-updating (PCS) of students of future experts of helping professions is analyzed. Results of experiment on stimulation of process of PCS of students (N=126) helping professions are given. By results of performance by respondents “Self-actualization Test” (SAT) before experiment found efficiency of a lecture and practical form of giving of a stimulating material; changes in two vital spheres of the personality — valuable and self-acceptance are revealed; distinctions in independence of behavior and acts of influence from the outside, in aspiration to be guided in life by own purposes, belief, installations and principles between students of internal and correspondence forms of education are noted.

*Key words:* self-actualization, development of the person, helping professions, stimulation, “Self-actualization Test” (SAT), students of internal and correspondence forms of education.

---

**Маркелов Владимир Иванович** — аспирант кафедры психологии и социальной работы ф-та права и социальных коммуникаций Российского гос. ун-та туризма и сервиса (Москва). *E-mail:* admin@rgutis.net

Работа выполнена под руководством канд. психол. наук В.А. Карацан.

## Теоретический контекст исследования

Для психологов, педагогов, воспитателей, врачей, социальных работников и для других специалистов, чья трудовая деятельность непосредственно связана с оказанием помощи людям, высокую значимость имеют такие характеристики, как способность взять на себя ответственность, креативность, рефлексивность, умение работать в коллективе, готовность к дальнейшему саморазвитию и самосовершенствованию (Маркелов, Карацан, 2011). Эти качества наиболее полно проявляются у личности, полностью раскрывшей свой внутренний потенциал, — самоактуализирующейся личности.

По мнению ученых (Маслоу, 2011; Роджерс, 1994; Селевко, 1998; Цукерман, 1997, 2010 и др.), процесс самоактуализации может протекать спонтанно, однако существует возможность его стимулирования, поддержки, сопровождения. Мы полагаем, что обучению в высшей школе принадлежит ведущая роль в создании условий, позволяющих студентам помогающих профессий наиболее полно раскрыть свой внутренний потенциал и благоприятствующих их самоактуализации. Работа по созданию таких условий должна базироваться на понимании структуры *профессионально-творческой самоактуализации* (ПТС). Под структурой ПТС в широком смысле мы понимаем протекание процесса в целом, в логически организованной последовательности этапов, а в узком — совокупность соответствующих действий на каждом этапе.

Обратимся к вопросу развития процесса ПТС. К. Роджерс (1994) определил структуру самоактуализации в процессе развития личности как *осознание* (ее необходимости) — *адекватность* (конгруэнтность актуализации организма и личности) — *активность* (индивида). Этой структуры придерживаются многие ученые. В частности, Г.К. Чернявская, по-своему уточняя развитие самореализации, выстраивает следующую логическую цепочку: самопознание → самосознание → самообраз → самосовершенствование → саморегуляция (см.: Коростылева, 1997, с. 10). Данная последовательность раскрывает протекание самореализации личности в жизнедеятельности вообще, а концепция самоактуализации гораздо уже понятия самореализации (Леонтьев, 1997, 2000). И если применение понятия самореализации ничем не ограничено, то понятие самоактуализации привязано к определенной теоретической парадигме. По мнению Д.А. Леонтьева, самоактуализация предполагает наличие врожденного потенциала специфических психологических свойств и характеристик, который должен при определенных условиях разворачиваться и переходить в актуальную форму.

Представители гуманистической психологии (Бьюдженталь, 2001, 2007; Маслоу, 2011; Роджерс, 1994; Шостром, 2008 и др.) вы-

делили аспекты личностного развития на пути, ведущем к самоактуализации. В обобщенном виде это — *самоосознание, самоотдача, самопрятие*.

Несмотря на расхождения мнений ученых гуманистического направления, все они признают, что главное условие включения личности в процесс самоактуализации — это прохождение ее через осознание своего Я, своей сущности и предназначения. По нашему мнению, общая логика развития процесса ПТС представлена взаимосвязанной последовательностью четырех этапов: *самоактивации, самодиагностики, саморазвития и самоосуществления*. Следует отметить, что содержательное и технологическое наполнение этих этапов будет значительно различаться в зависимости от того, что именно актуализируется — та или иная способность, какой-либо элемент профессионально-творческого опыта, личностно-ценностное отношение к явлениям действительности. В представленном виде ПТС будет протекать при спонтанной самоактуализации. Для формирования потребности в последней необходима подготовительная стадия, в которой выделяются следующие этапы: *осознание, смысловое оформление, самоподготовка*. Подготовительная стадия нацелена главным образом на создание необходимых внутриличностных условий для успешного развития ПТС. Знания о концепции самоактуализации помогают *осознать* ее необходимость и важность как условия личностного роста, наполнения *смыслом* своего жизненного пути. Активное участие в семинарах, тренингах, круглых столах помогает студентам провести определенную *самоподготовку* по осмыслению путей, ведущих к самоактуализации, и обходу препятствий, мешающих ее осуществлению.

### **Гипотеза, цель, предмет исследования**

*Гипотеза*: знания о концепции самоактуализации, ее необходимости и важности как условия личностного и профессионального роста, активное участие в семинарах, тренингах, круглых столах помогает студентам провести определенную самоподготовку по осмыслению путей, ведущих к самоактуализации, и обходу препятствий, мешающих ее осуществлению, что способствует усилению выраженности самоактуализации. *Цель*: проверить гипотезу о возможности влияния на процесс самоактуализации. *Предмет исследования*: изменения в выраженности показателей самоактуализации в результате специально организованного стимулирования.

### **Методика**

Для студентов очной формы обучения стимулирующим материалом служил специальный курс, состоящий из теоретической и практической частей (6 часов). Теоретическая часть (лекция, 2 часа)

включала основные положения гуманистической психологии, мотивационную теорию А. Маслоу, выделение положительных и отрицательных сторон самоактуализации, личностных характеристик самоактуализирующихся людей, препятствий на пути самоактуализации. Практическая: круглый стол (2 часа) по обсуждению лекционного материала и психологический тренинг (2 часа) по формированию адекватного самосознания и повышению компетентности в межличностных отношениях. Со студентами заочной формы обучения через 2—3 дня после тестирования проводилось индивидуальное собеседование по его результатам. В процессе собеседования разъяснялось значение самоактуализации, подробно обсуждались ее показатели, измерявшиеся в процессе тестирования, их значение в жизнедеятельности. Подобная форма воздействия на испытуемых приведена в отчете группы разработчиков «Самоактуализационного теста» (САТ) (Алешина и др. [эл. ресурс]), созданного на основе методики Э. Шострома "*Personal Orientation Inventory (POI)*". Авторы указанной публикации отметили, что сам факт выполнения теста вызывает у испытуемого своеобразный психотерапевтический эффект, создает положительную установку на дальнейшее преобразование личности, формирует потребность обсудить с психологом вопросы о природе человека, своем месте в мире, мировоззрении, проблемах взаимодействия с окружающими.

*Выборку* составили студенты I—IV курсов кафедры психологии и социальной работы РГУ туризма и сервиса, обучающиеся по специальностям «психология» и «социальная работа» — всего 126 респондентов, из них 56 очной формы обучения и 70 — заочной; 23 мужчины и 103 женщины; средний возраст 20 лет — очное обучение, 29 лет — заочное. Студенты заочной формы обучения имели среднее профессиональное медицинское образование.

*Процедура.* Организация эксперимента проводилась на основе линейной схемы, сравнивались результаты обследования до и после воздействия стимулирующим материалом. Респонденты дневной формы обучения были разделены на 3 группы по 20 человек для прохождения спецкурса, группы образовывались в зависимости от периода обучения: начальный (I—II курсы), средний (III курс), старший (IV курс). С каждой группой спецкурс проводился в течение недели — 3 занятия по 2 часа. Временной интервал между констатирующим и контролирующим тестированием составил: для респондентов очной формы обучения 2—2,5 месяца, для респондентов заочной формы 3—4 месяца.

Изменения в выраженности показателей самоактуализации регистрировались с помощью методики САТ (см.: Алешина и др., 1987); статистическая обработка данных проводилась с помощью программ SPSS Statistics 17.0 и Excel из пакета Microsoft Office 2010.

## Результаты

На основании полученных эмпирических данных были составлены две объединенные базовые шкалы САТ — до ( $N=126$ ;  $M=49.54$ ;  $\sigma=8.62$ ) и после ( $N=126$ ;  $M=50.83$ ;  $\sigma=9.15$ ) эксперимента (обоснование и подсчет объединенных базовых шкал САТ см.: Маркелов, 2011). Распределение данных по образованным шкалам не отличалось от нормального. Значения одновыборочного критерия Колмогорова—Смирнова следующие: шкала до эксперимента —  $z=0.794$ ;  $p=0.553$ ; после —  $z=0.819$ ;  $p=0.514$ . С помощью  $t$ -критерия Стьюдента для парных выборок выявлен сдвиг ( $t=-2.221$ ;  $f=125$ ) в эмпирических показателях объединенных базовых шкал до и после эксперимента на достоверном уровне статистической значимости ( $p=0.028$ ), при сильной корреляционной связи по критерию Пирсона между выборками ( $r=0.734$ ) на очень высоком уровне статистической значимости ( $p<0.001$ ). По данным объединенных базовых шкал до и после эксперимента респонденты были разделены по выраженности самоактуализации на три группы: самоактуализирующиеся (СА)  $\geq 55$  Т-баллов, среднестатистическая (СС)  $45 \div 54$  Т-баллов, рубежная (Р)  $\leq 44$  Т-баллов (табл. 1).

Исследование статистической значимости сдвига в показателях для каждой сформированной группы невозможно, так как группы различаются по количеству и составу респондентов до и после эксперимента, поэтому сдвиг показателей САТ определялся отдельно для респондентов в группах, образованных по результатам констатирующего и контролирующего исследований. Результаты вычислений представлены в табл. 2 и 3.

Далее исследовалось влияние эксперимента на показатели дополнительных шкал САТ. Т-критерий Стьюдента определил значимый сдвиг в показателях по трем дополнительным шкалам:

— ценностных ориентаций (SAV)  $N=126$ ,  $M_{до}=48.32$ ;  $M_{после}=50.73$ ;  $\sigma_{до}=9.46$ ;  $\sigma_{после}=9.19$ ;  $p=0.001$ ;  $r=0.668$ ; измеряет, в какой степени принимаются и разделяются ценности присущие самоактуализирующейся личности;

Таблица 1

Групповые статистики до и после эксперимента

Группа	До эксперимента			После эксперимента		
	N	M	$\sigma$	N	M	$\sigma$
СА	35	59.66	4.49	43	60.40	4.43
СС	54	49.90	3.13	53	50.19	2.83
Р	37	39.46	4.48	30	38.25	4.27



Таблица 2

**Статистики групп, образованных по выраженности  
самоактуализации до эксперимента**

Группа	N	M до эксперимента	M после эксперимента	$\sigma$ до/после	Критерий t парных выборов, значимость p	Корреляция r Пирсона/значимость p
СА	35	59.66	57.56	4.49/7.66	0.070	0.507/0.002
СС	54	49.90	52.12	3.13/6.18	0.012*	0.213/0.123
Р	37	39.46	42.58	4.48/7.92	0.002**	0.736/<0.001

*Примечание.* \*\* — высокий уровень статистической значимости; \* — значимый статистический уровень.

Таблица 3

**Статистики групп, образованных по выраженности самоактуализации  
после эксперимента**

Группа	N	M до эксперимента	M после эксперимента	$\sigma$ до/после	Критерий t парных выборов, значимость p	Корреляция r Пирсона/значимость p
СА	43	55.47	60.40	7.66/4.43	< 0.001***	0.477/0.001
СС	53	49.73	50.19	5.04/2.83	0.488	0.360/0.008
Р	30	40.73	38.25	7.54/4.27	0.036*	0.573/0.001

*Примечание.* \*\*\* — очень высокий уровень статистической значимости; \*\* — высокий уровень статистической значимости; \* — значимый статистический уровень

— самоуважения (*Fr*)  $N=126$ ,  $M_{до}=49.25$ ;  $M_{после}=50.98$ ;  $\sigma_{до}=9.57$ ;  $\sigma_{после}=10.02$ ;  $p=0.021$ ;  $r=0.635$ ; оценивает способность субъекта ценить свои достоинства, положительные свойства характера и уважать себя за них;

— самопринятия (*Sa*)  $N=126$ ,  $M_{до}=49.30$ ;  $M_{после}=51.30$ ;  $\sigma_{до}=9.36$ ;  $\sigma_{после}=10.13$ ;  $p=0.003$ ;  $r=0.707$ ; определяет степень принятия человеком себя независимо от достоинств и недостатков.

Две последние шкалы дополняют друг друга и составляют блок самовосприятия, оценивающий адекватное отношение человека к самому себе.

Влияние на самоактуализацию различных условий проведения эксперимента для респондентов очной и заочной форм обучения изучалось в ходе сравнительного анализа средних значений по всем шкалам САТ, включая объединенную базовую шкалу, разделенных по форме обучения. Deskриптивные статистики по шкалам САТ, в которых выявлен значимый сдвиг, приведены в табл. 4.

**Дескриптивные статистики по формам обучения**  
**(О — очная, 56 респондентов; З — заочная, 70 респондентов)**  
**до и после эксперимента**

Шкалы САТ	Форма обучения	Среднее до	Среднее после	Стд. отклонение до/после	Стд. ошибка среднего до/после	Критерий t значимость р (2-сторонняя)	Корреляция Пирсона r/ значимость р
OB	О	48.59	50.27	1.28/1.33	1.28/1.33	0.049*	0.793/<0.001
	З	50.31	51.28	7.75/8.53	0.93/1.02	0.229	0.666/<0.001
I	О	47.70	49.66	9.93/10.31	1.33/1.38	0.043*	0.755/<0.001
	З	48.31	49.59	8.62/9.17	1.03/1.10	0.105	0.737/<0.001
SAV	О	46.91	50.23	10.17/9.80	1.36/1.31	0.003**	0.688/<0.001
	З	49.44	51.13	8.76/8.73	1.05/1.04	0.059	0.648/<0.001
Ex	О	50.54	53.86	10.98/11.50	1.47/1.54	0.019*	0.584/<0.001
	З	51.04	50.53	9.95/11.54	1.19/1.38	0.662	0.593/<0.001
Sr	О	48.55	51.02	10.23/10.92	1.37/1.46	0.015*	0.762/<0.001
	З	49.80	50.96	9.04/9.32	1.08/1.14	0.293	0.504/<0.001
Sa	О	48.96	50.96	9.63/10.38	1.29/1.39	0.024*	0.795/<0.001
	З	49.57	51.47	9.21/9.99	1.10/1.19	0.047*	0.630/<0.001

*Примечание.* \*\* — высокий уровень статистической значимости; \* — значимый статистический уровень.

### Обсуждение

Эксперимент вызвал положительный сдвиг в выраженности самоактуализации на достоверном уровне статистической значимости, т.е. с помощью специального воздействия на испытуемых имеется возможность управлять уровнем самоактуализации.

Анализ динамики в группах респондентов, образованных по значениям объединенной базовой шкалы (OB) САТ до эксперимента (см. табл. 2), выявил наиболее значимый положительный сдвиг в показателях Р-группы: у 40% респондентов на контрольном тестировании результаты соответствовали группам более высокого уровня (30% — СС; 10% — СА). Т-критерий Стьюдента для парных выборок определил динамику переменных в группе Р на высоком

уровне статистической значимости. В группе СС динамика изменений не столь значительна, так как у 28% респондентов показатели возросли и соответствуют группе СА, но при этом 11% респондентов ухудшили свои значения до уровня группы Р, в итоге сдвиг в показателях имеет статистически значимый уровень. В группе СА статистически значимого сдвига не выявлено, что вполне логично, так как респонденты этой группы уже находились в зоне самоактуализации до эксперимента, но на контрольном тестировании 30% показали результаты, соответствующие группе СС, что отразилось на величине среднего значения по группе — оно понизилось. Таким образом, показатели САТ после эксперимента выросли в двух группах с низким и средним уровнем, причем в группе Р показатели повысились наиболее значимо.

В группах, образованных по показателям *ОВ САТ*, после эксперимента произошли иные изменения (см. табл. 3). Наибольшая динамика — в группе СА: статистическая значимость сдвига очень высокая, так как 42% состава группы до эксперимента находились в низших группах (СС — 32%; Р — 10%), в группе СС статистически значимых изменений не выявлено. В группе Р сдвиг произошел на статистически значимом уровне, но имеет отрицательное значение, т.е. среднее по группе понизилось вследствие того, что до эксперимента у 27% респондентов этой группы были более высокие показатели (7% — СА; 20% — СС).

Статистический анализ подтвердил неслучайность возрастания выраженности самоактуализации респондентов после эксперимента. Большая часть обследуемых (86%) повысила значения по *ОВ САТ* из них 66% остались в исходной группе и 20% перешли в более высокую. 14% респондентов показали результаты ниже, чем до эксперимента, из них 10% опустились в низшую группу.

На какие жизненные сферы (шкалы САТ) наиболее значимо оказал влияние эксперимент?

Наиболее выраженные изменения зафиксированы в сфере ценностных ориентаций (*SAV*) респондентов, т.е. в результате эксперимента большее количество респондентов стали разделять такие ценности, присущие самоактуализирующейся личности, как правда, истина, красота, цельность, совершенство, доброта, уникальность, простота, справедливость, порядок, завершенность и самодостаточность. Статистически значимые изменения произошли в показателях, определяющих самовосприятие личности: принятии человеком себя (*Sa*) вне зависимости от своих достоинств и недостатков, самоуважение (*Sr*) как способность ценить свои достоинства, положительные свойства характера. Таким образом, в результате эксперимента у

большей части респондентов произошли положительные изменения в ценностной сфере личности и самовосприятии, способствующие адекватному отношению к себе.

Сравнительный анализ результатов эксперимента в зависимости от формы обучения (см. табл. 4) позволяет сделать заключение о том, что положительный сдвиг в выраженности самоактуализации на достаточном уровне статистической значимости отмечается у респондентов очной формы обучения ( $N=56$ ;  $p=0.049$ ). У респондентов заочной формы обучения  $t$ -критерий Стьюдента не выявил различий в выраженности самоактуализации до и после эксперимента ( $N=70$ ;  $p=0.229$ ). Это свидетельствует о том, что спецкурс воздействует на самоактуализацию испытуемых более эффективно, чем собеседование.

Сравнивая показатели дополнительных шкал САТ до и после эксперимента по формам обучения (см. табл. 4), мы выяснили, что статистически значимые сдвиги у респондентов очной формы обучения выявлены по тем же дополнительным шкалам, что и для выборки в целом: ценностных ориентаций ( $SAV$ ); самоуважения ( $Sr$ ); самопринятия ( $Sa$ ) и шкале гибкости поведения ( $Ex$ ). Показатели шкалы  $Ex$  анализируются и интерпретируются вместе с показателями шкалы  $SAV$ , так как эти шкалы составляют блок ценностей и каждая из них измеряет:  $SAV$  — отношение к самим ценностям,  $Ex$  — особенности их реализации в поведении. Кроме того, шкала гибкости поведения ( $Ex$ ) измеряет способность субъекта быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию, мобильность и гибкость реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми. Наши исследования позволяют сделать заключение, что у респондентов очной формы обучения в результате эксперимента значимые изменения произошли в двух жизненных сферах личности — ценностной и самовосприятии. Именно положительные сдвиги в этих сферах обеспечили статистически значимое возрастание самоактуализации у респондентов этой формы обучения.

Выше мы указывали, что эксперимент не вызвал значимых изменений в показателях самоактуализации у респондентов заочной формы обучения, однако статистически значимый сдвиг определен по шкале самопринятия ( $Sa$ ), которая показывает адекватность самооценки и принятия своих достоинств и недостатков в равной степени. Проведенный эксперимент не повлиял на значимые изменения в показателях респондентов заочной формы обучения, но оказал положительное влияние на личностное самовосприятие обследуемых. Таким образом, собеседование и обсуждение результатов САТ детерминировало преобразования в сфере личностного восприятия, сделав его более цельным и позитивным.

## Выводы

1. Экспериментально доказана возможность влияния на выраженность самоактуализации.

2. Результаты исследования показали эффективность лекционно-практической формы подачи стимулирующего материала и малую эффективность собеседования.

3. Под воздействием эксперимента произошли изменения в двух жизненных сферах личности — ценностной и самопринятии. Респонденты, улучшившие свои показатели по САТ в результате эксперимента, не только приняли ценности самоактуализации, но и намерены их реализовывать в своих поступках, в общении с окружающими. Они стали адекватно воспринимать свои чувства и состояния, более целно относиться к своей индивидуальности.

4. В результате эксперимента уровень самоактуализации значимо повысился у респондентов очной формы обучения. Положительный сдвиг обеспечили изменения в двух жизненных сферах — ценностном компоненте личности и способности адекватно воспринимать и оценивать себя.

5. У респондентов заочной формы обучения не выявлено статистически значимых сдвигов в выраженности самоактуализации, но эксперимент положительно повлиял на личностную самооценку, позволяющую позитивно воспринимать не только свои достоинства, но и недостатки.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Алешина Е.Ю., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М., Кроз М.В. Измерение уровня самоактуализации личности // Социально-психологические методы исследования супружеских отношений / Под ред. Ю.Е. Алешинной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской. М., 1987. С. 91—114.

Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Загика М.В., Кроз М.В. «Самоактуализационный тест» (САТ) // Psyperm.narod.ru: «Психология. Пермь» научно-познавательный журнал для психологов и педагогов. Пермь, 2003—2011. URL: <http://www.psyperm.narod.ru/T40.htm> (дата обращения: 30.06.2011).

Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта. СПб., 2001.

Бьюдженталь Дж. Наука быть живым. М., 2007.

Коростылева Л.А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. СПб., 1997. С. 3—19.

Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психологи с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М., 1997. С. 156—176.

*Леонтьев Д.А.* Самореализация // Человек: философско-энциклопедический словарь / Под ред. И.Т. Фролова. М., 2000. С. 322—324.

*Маркелов В.И., Карацан В.А.* Креативность как фактор самоактуализации специалиста // Психология и социальная работа: дискуссия поколений / Под ред. Е.А. Сигиды. М., 2011. С. 160—173.

*Маркелов В.И.* Об уровнях самоактуализации и необходимости их выделения // «Актуальные проблемы и современные тенденции развития психологии и педагогики»: сб. мат-лов XIV Междунар. науч.-практ. конф. (Киев, Лондон, 24—28 ноября 2011 г.). Одесса, 2011. С. 162—164.

*Маслоу А.* Мотивация и личность / Пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. СПб., 2011.

*Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.

*Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. М., 1998.

*Цукерман Г.А.* Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. 2-е изд., доп. М., 1997.

*Цукерман Г.А., Венгер А.Л.* Развитие учебной самостоятельности. М., 2010.

*Шостром Э.* Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. М., 2008.

Поступила в редакцию  
29.02.12

## ЮБИЛЕИ

### К 75-ЛЕТИЮ ЕЛЕНА МИХАЙЛОВНЫ ИВАНОВОЙ

*Елена Михайловна Иванова* родилась 5 октября 1937 г. в г. Кременчуг (Полтавской обл.). После окончания в 1959 г. медицинского училища работала в медпункте метрополитена, в детской поликлинике, в НИИ медицинских и биологических препаратов. В 1963 г. поступила на отделение психологии философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, где познакомилась с Ю.В. Котеловой — уникальным специалистом в области психологии труда — и начала вести под ее руководством исследовательскую работу в условиях реального производства — на Втором Московском часовом заводе, на Московском электростанции им. Куйбышева. Работа, проведенная на электростанции, была представлена заводом на ВДНХ и в 1973 г. награждена тремя медалями, одна из которых (серебряная) была вручена Е.М. Ивановой.

Летом 1967 г. Е.М. Иванова поехала вместе с экспедицией психофизиологической лаборатории ВНИИЖГА в Среднюю Азию (Самарканд, Ташкент) для психодиагностического исследования машинистов железнодорожного транспорта. Экспедиция была оснащена аппаратурой, моделирующей деятельность машиниста в условиях ночной поездки, регистрирующей окулограмму и миограмму при решении профессиональных задач, оценивающей успешность их выполнения. Елена Михайловна говорит об этой поездке как о «подарке судьбы»: увидела Среднюю Азию, ее своеобразие (противоречие древнего и современного), самобытность, а заодно и приобрела богатейший опыт экспериментального исследования профессиональной деятельности.

После защиты диплома Е.М. Иванова получила должность старшего лаборанта, в 1970 г. стала ассистентом, а в 1989 г. — доцентом кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии МГУ. В 1982 г. она защитила кандидатскую диссертацию на тему «Опыт построения системы психологического анализа профессиональной деятельности», а в 2004 г. — докторскую диссертацию «Системно-деятельностный подход к психологической профессиографии».

Опыт научно-исследовательской работы в условиях реального производства позволяет Е.М. Ивановой готовить студентов к профессиональной деятельности психолога-практика, способствовать

осознанию социальной ценности выбранной профессии и развивать их творческий потенциал. Большинство курсовых и дипломных работ, которыми она руководит, направлены на исследование разных видов профессиональной деятельности, содержат конкретные практические рекомендации (экспериментально проверенные в условиях производства) по совершенствованию процесса профессионального обучения, снижению профессионального утомления и повышению безопасности труда, распределению функциональной нагрузки специалистов в совместной деятельности, выявлению причин потерь рабочего времени и конфликтных ситуаций, рациональной организации труда и др.

Е.М. Иванова — автор многих учебно-методических пособий: «Основы психологического изучения профессиональной деятельности» (1987); «Психотехнология изучения человека в трудовой деятельности» (1992); «Психологическая системная профессиография» (2003); «Профориентационная профессиография» (2005), «Психология профессиональной деятельности» (2006). В круг ее научных интересов входит также аналитическое исследование развития познавательной деятельности как потенциального ресурса формирования психологической готовности человека к жизни и профессиональной деятельности. В последнем издании ее учебного пособия «Психология профессиональной деятельности» (2011) познавательная деятельность рассматривается как потенциальный ресурс развития субъекта труда в допрофессиональный период жизни. Развитие этой исследовательской мысли она ведет совместно со студентами в процессе специального практикума, где они проводят ретроспективный анализ своей жизнедеятельности в довузовский период и учебно-профессиональной вузовской деятельности.

Елена Михайловна постоянно стремится к новым знаниям, всегда ощущает их недостаток. Каждое открытие в науке и практике старается передать студентам и аспирантам. Взаимодействие с ними на лекциях и дискуссиях позволяет ей глубже понять сущность человека, приобрести новые знания и поставить перед собой новые задачи.

Е.М. Иванова — большой энтузиаст туризма. Прошла Кавказ, Крым и Хибины, на велосипедах проехала по Псковщине, Пушкинским горам, Ленинградской области, на байдарках — по Ладоге и Белому морю, на лошадях — по Алтаю. Собирается на Байкал. Она сильный человек, способный решить свои жизненные задачи и прийти на помощь другому.

Коллеги, друзья, ученики от всей души поздравляют Елену Михайловну с замечательным юбилеем, желают крепкого здоровья и новых творческих достижений!



## К 60-ЛЕТИЮ АЛЕКСАНДРА ШАМИЛЕВИЧА ТХОСТОВА

8 ноября 2012 г. исполняется 60 лет *Александру Шамилевичу Тхостову* — доктору психологических наук, профессору, заведующему кафедрой нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, одному из ведущих специалистов в области отечественной клинической психологии.

А.Ш. Тхостов родился в городе Алма-Ате. На факультет психологии МГУ поступил в 1971 г. По окончании учебы работал научным, затем старшим научным сотрудником Онкологического научного центра РАМН; с 1992 по 2001 г. — ведущий научный сотрудник Научного центра психического здоровья РАМН и профессор кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова; с 2000 по настоящее время заведует этой кафедрой.

В 1980 г. Александр Шамилевич защитил кандидатскую диссертацию «Психологический анализ изменений личности при онкологических заболеваниях»; в 1991 г. — докторскую на тему «Интрацепция в структуре внутренней картины болезни». Будучи уже доктором наук, он продолжал учиться и повышать свою квалификацию: в 1993 г. стажировался в University of Cambridge; в 1994—1995 гг. — в Universite Paris-VIII; в 1999—2002 гг. — в Institut de Psychanalyse de Paris.

А.Ш. Тхостовым разработаны и читаются курсы лекций по базовым психологическим дисциплинам — «Клиническая психология», «Психология телесности» и другим. Он является членом различных отечественных и зарубежных научных сообществ: Российского психологического общества, Ассоциации клинических психологов, Международной психоаналитической ассоциации (IPA), Парижского психоаналитического общества (SPP).

А.Ш. Тхостов — автор более 200 работ, опубликованных в отечественных и зарубежных изданиях, в том числе пяти монографий: «Реабилитация онкологических больных» (1996); «Психология телесности» (2002); «Психосемиотика телесности» (2005); «Психологические аспекты зависимостей» (2005), «Когнитивная нейрореабилитация больных с очаговыми поражениями головного мозга» (2006). В его переводе с французского на русский вышли две крупные монографии: М. Фуко «Рождение клиники» и Ж. Бержере «Психоаналитическая патопсихология».

Помимо большой исследовательской, преподавательской и организационной деятельности А.Ш. Тхостов ведет активную работу

по популяризации психологических знаний и накопленного опыта, выступая с докладами и лекциями в различных аудиториях, а также в периодических изданиях, журналах, газетах и на телевидении.

А.Ш. Тхостов — яркий ученый и преподаватель, которого уважают коллеги, ученики, студенты. Он не только сохраняет, но и активно развивает традиции отечественной научной психологической школы.

Александр Шамилевичу свойственны преданность науке, глубина и точность исследовательской мысли, широта познавательных интересов, блестящая эрудиция, прекрасное знание искусства. Присущее ему особое сочетание иронии, легкости общения и в то же время требовательности к ученикам и коллегам вызывает искреннюю симпатию.

Сотрудники факультета психологии желают глубокоуважаемому юбиляру доброго здоровья и творческого долголетия.

**УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ  
В «ВЕСТНИКЕ МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.  
СЕРИЯ 14. ПСИХОЛОГИЯ» В 2012 Г.**

№ С.

***К 150-летию со дня рождения Г.И. Челпанова  
и 100-летию основания Психологического института  
при Императорском Московском университете***

*Ждан А.Н.* Профессор Московского университета  
*Георгий Иванович Челпанов* ..... 3 4—17

***К 40-летию кафедры социальной психологии***

*Агадуллина Е.Р., Котова М.В.* Взаимосвязь воспринимаемой  
целостности группы и групповой активности ..... 1 97—105

*Базаров Т.Ю., Шевченко Ю.С.* Особенности изменения  
индивидуальных решений в ходе групповой дискуссии  
в виртуальных группах ..... 1 106—114

*Баранова В.А.* Социально-психологический подход  
к исследованию социально-территориальных общностей  
(на примере городского и сельского социумов) ..... 1 74—84

*Белинская Е.П.* У истоков социальной психологии:  
сравнительный анализ «психологии масс» Г. Лебона  
и концепции «героев и толпы» Н.К. Михайловского ..... 1 9—18

*Бовина И.Б., Голынчик Е.О.* Многополярный мир:  
от политологии к социальной психологии ..... 1 49—60

*Винокуров Ф.Н.* Опыт эмпирического исследования  
потребительской лояльности к бренду ..... 1 155—161

*Жуков Ю.М., Журавлев А.В.* Психологическая поддержка  
масштабных преобразований: конференциальные  
и игровые технологии ..... 1 133—144

*Иванов М.А.* Клиентцентрированный подход  
к управленческому консультированию ..... 1 125—132

*Кокурина И.Г.* «Отношение» как фундаментальная  
категория социальной психологии в анализе мотивации  
совместной деятельности ..... 1 29—40

*Липатов С.А.* Проблема взаимодействия человека  
и организации: концепции и направления исследований ..... 1 85—96

*Мальшева Н.Г., Стефаненко Т.Г., Тихомандрицкая О.А.* Образ  
России в многополярном мире: кросс-культурный анализ ..... 1 61—73

<i>Мельникова О.Т., Ерохин Д.О.</i> Качественные методы как инструмент изучения ценностных ориентаций .....	1	19—28
<i>Онучин А.Н.</i> Матрицы восприятия подчиненных руководителями .....	1	115—124
<i>Рикель А.М.</i> Некоторые аспекты социально-психологической проблематики успеха .....	1	41—48
<i>Соловьева О.В., Стефаненко Т.Г.</i> Введение .....	1	4—8
<i>Фоломеева Т.В.</i> Социально-психологический подход к исследованию потребительского поведения .....	1	145—154

***К 110-летию со дня рождения  
Александра Романовича Лурия***

<i>Ахутина Т.В., Матвеева Е.Ю., Романова А.А.</i> Применение луриевского принципа синдромного анализа в обработке данных нейропсихологического обследования детей с отклонениями в развитии .....	2	84—95
<i>Балашова Е.Ю., Шевелькова О.А.</i> Определение времени по часам в нейропсихологической диагностике: новая жизнь классической методики .....	2	104—111
<i>Бардышевская М.К.</i> Проблемы исследования эмоционально-личностного развития ребенка в рамках уровневой модели .....	2	68—74
<i>Бурлакова Н.С.</i> О новых возможностях культурно-исторического анализа в клинической психологии .....	2	49—56
<i>Глозман Ж.М.</i> О субъектности луриевской нейропсихологии .....	2	31—36
<i>Зинченко Ю.П., Первичко Е.И.</i> Синдромный подход в психологии телесности (на примере исследования больных с пролапсом митрального клапана) .....	2	57—67
<i>Ковязина М.С., Кузнецова Д.А.</i> Особенности синдрома нарушения межполушарного взаимодействия при патологии мозолистого тела .....	2	16—22
Комментарии рецензентов .....	2	123—137
<i>Корсакова Н.К.</i> Нейропсихологический фактор: наследие А.Р. Лурия и задачи развития нейропсихологии .....	2	8—15
<i>Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В.</i> Предисловие .....	2	5—7
<i>Микадзе Ю.В.</i> Некоторые методологические вопросы качественного и количественного анализа в нейропсихологической диагностике .....	2	96—103

<i>Плужников И.В.</i> Синдромный подход в изучении нейрокогнитивного дефицита при психической патологии .....	2	75—83
<i>Полонская Н.Н.</i> Как и что я вижу (диалог с больной, страдающей тотальной агнозией) .....	2	23—30
<i>Пылаева Н.М., Ахутина Т.В.</i> Нейропсихология и школа .....	2	116—122
<i>Соколова Е.Т.</i> Культурно-историческая и клинико-психологическая перспектива исследования феноменов субъективной неопределенности .....	2	37—48
<i>Цветкова Л.С., Цветков А.В.</i> Произвольный и произвольный уровни структуры и протекания психических процессов в восстановительном обучении .....	2	112—115

***К 110-летию со дня рождения  
Петра Яковлевича Гальперина***

<i>Берсенева Н.В., Чурбанова С.М.</i> Возрастные и индивидуальные возможности систематического исследования «творческой» задачи детьми в русле подхода П.Я. Гальперина .....	4	92—100
<i>Кабанова О.Я.</i> Теория П.Я. Гальперина — перестройке содержания учебных предметов .....	4	113—122
<i>Карабанова О.А.</i> Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину .....	4	73—82
<i>Нечаев Н.Н.</i> Роль теории поэтапного формирования в развитии методологии деятельностного подхода .....	4	23—42
<i>Погожина И.Н.</i> Деятельностный групповой тренинг — новый способ формирования сложных коммуникативных умений, разработанный на основе метода П.Я. Гальперина .....	4	123—132
<i>Подольский А.И.</i> Введение .....	4	5—10
<i>Подольский А.И.</i> Психологическая концепция П.Я. Гальперина: некоторые направления и перспективы дальнейшей разработки .....	4	11—22
<i>Салмина Н.Г.</i> Программа формирования начальных математических понятий и опыт ее реализации в практике обучения .....	4	101—112
<i>Семенов И.Н.</i> Учение П.Я. Гальперина об ориентировке как концептуальный базис рефлексивной психологии творческого мышления .....	4	83—91
<i>Степанова М.А.</i> П.Я. Гальперин: опыт построения неклассической психологии .....	4	43—52

### **Теоретические и эмпирические исследования**

<i>Барабанов Д.Д.</i> Сравнительный анализ особенностей волевой регуляции и мотивационно-смысловой сферы личности студентов разных курсов . . . . .	3	60—69
<i>Бороздина Л.В.</i> Самооценка и психометрический интеллект в прогнозе эффективности учебной деятельности . . . . .	3	30—38
<i>Зенцова Н.И., Каклюгин Н.В.</i> Динамика смысложизненных ориентаций у лиц с опийной зависимостью, участвующих в реабилитационных программах религиозного и нерелигиозного типа . . . . .	3	49—59
<i>Знаков В.В.</i> Многомерный мир человека: типы реальности, понимания и социального знания . . . . .	3	18—29
<i>Маркелов В.И.</i> Влияние специально организованного стимулирования на изменение выраженности показателей «Самоактуализационного теста» у студентов помогающих профессий . . . . .	4	148—158
<i>Симоненко С.И.</i> Взаимосвязь между интеллектуальными способностями и эффективностью лидерского поведения менеджера . . . . .	3	39—48

### **Обзорно-аналитические исследования**

<i>Гордеева О.В.</i> Околосмертный опыт: сравнение современных западных и древнеиндийских ведических представлений (на материале упанишад) . . . . .	3	121—137
<i>Круков П.</i> Нейропсихологические нарушения у пациентов с сердечно-сосудистыми заболеваниями и их потенциальное влияние на проблему несоблюдения рекомендаций врача . . . . .	3	108—120
<i>Матюшкина А.А.</i> Представления о решении творческой проблемы в научной школе А.М. Матюшкина . . . . .	3	70—80
<i>Натович Е.А., Тхостов А.Ш., Теперик Р.Ф.</i> Патологическая зависимость от азартных игр: психоаналитический подход . . . . .	2	138—151
<i>Патяева Е.Ю.</i> Системы социокультурного мотивирования: «этос», «социальное поле», «диспозитив» . . . . .	3	81—94
<i>Рассказова Е.И.</i> Методы диагностики качества жизни в науках о человеке . . . . .	3	95—107
<i>Россохин А.В.</i> Исследования рефлексии измененных состояний сознания в психоанализе (часть 2) . . . . .	2	152—167

### **Методика**

Шмелев А.Г., Портнова Д.С., Страхов Н.Н. Метод контекстной вставки как инструмент компьютеризованного контроля качества знаний . . . . .	4	133—147
--	---	---------

### **Психология — практике**

Ванесян А.С. Эффективность применения метода активной мобилизации энергетических резервных систем организма (АМЭРСО) при психосоматических заболеваниях . . . . .	3	138—144
---	---	---------

### **Юбилеи**

К 75-летию Елены Михайловны Ивановой . . . . .	4	159—160
К 60-летию Марины Сергеевны Егоровой . . . . .	1	162—163
К 60-летию Ольги Александровны Карабановой . . . . .	1	164—166
К 60-летию Александра Шамилевича Тхостова . . . . .	4	161—162

### **Некрологи**

Памяти Чингиза Абильфазовича Измайлова . . . . .	1	167
Памяти Витиса Казисовича Вилюнаса . . . . .	1	168

### **Указатель статей, опубликованных в «Вестнике Московского университета. Серия 14. Психология» в 2012 г.**

Серия 14. Психология» в 2012 г. . . . .	4	163—167
---	---	---------

## К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

1. Журнал «Вестник Московского университета. Серия 14. Психология» содержит публикации (в форме коротких сообщений, статей, обзоров и др.) по основным направлениям научно-исследовательской и учебно-методической работы ф-та психологии МГУ. Журнал открыт для публикации результатов научных исследований ученых МГУ, других научных учреждений и высших учебных заведений. Отбор поступивших в редколлегию работ для публикации в журнале осуществляется на основе их независимого анонимного научного рецензирования. Журнал предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов.

2. Материалы (текст и таблицы) принимаются в электронном виде в формате WORD или RTF, шрифт Times New Roman, 14/12, одинарный интервал, рисунки желательнее в формате PDF. Общий объем рукописи, включая текст, список литературы, таблицы и рисунки, не должен превышать 30 тыс. знаков (с пробелами). Превышение объема может служить основанием для отказа в публикации.

Материалы для раздела «Научная хроника» объемом не более 10 тыс. знаков принимаются в течение трех месяцев после окончания соответствующего мероприятия.

Для соискателей ученой степени кандидата психологических наук объем рукописи должен быть не менее 10 тыс. знаков, доктора психологических наук — не менее 20 тыс. знаков.

3. Используемая литература (автор, название, место и год издания) приводится в алфавитном порядке в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после литературы на русском языке. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в круглых скобках) автора книги или статьи, года издания и, в случае прямого цитирования, страниц/ы.

Примеры оформления источников в списке литературы:

### Для книги

Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1984.

Хомская Е.Д., Привалова Н.Н., Ениколопова Е.В. и др. Методы оценки межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия. М., 1995.

Эксперимент и квазиэксперимент в психологии: Учеб. пособие / Под ред. Т.В. Корниловой. СПб., 2004.

### Для статьи

Гордеева О.В. Развитие языка эмоций у детей // *Вопр. психол.* 1995. № 2. С. 137—149.

Дергачева О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // *Современная психология мотивации* / Под ред. Д.А. Леонтьева. М., 2002. С. 103—121.

Theorell T. Job characteristics in a theoretical and practical health context // *Theories of organizational stress* / Ed. by C.L. Cooper. N.Y., 2000. P. 205—220.

### Для сайта

Поддьяков А.Н. Образ мира и вопросы сознательности учения: современный контекст // *Вопр. психол.* 2003. № 2. С. 10—20. URL: <http://www.courier.com.ru/vp/vp0203poddyakov.htm>.

4. К статье прилагаются (отдельным файлом) название статьи на английском языке, резюме объемом не более 100 слов на русском и английском языках, ключевые слова (не более 2 строк) на русском и английском языках. Сведения об авторах статьи: 1. Фамилия, имя, отчество; 2. Ученая степень, ученое звание; 3. Место работы; 4. Должность; 5. Контактный телефон; 6. E-mail.

Для студентов, аспирантов и соискателей степени кандидата психологических наук обязательным является развернутый отзыв научного руководителя (присылается вместе со статьей).

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

Редакция знакомится с письмами читателей, но в переписку не вступает.

Плата за публикацию рукописей не взимается.