

**Министерство образования и науки Российской Федерации
Мурманский государственный гуманитарный университет**

О. В. Оконешникова

**КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ
И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД
В ПСИХОЛОГИИ
И ОБРАЗОВАНИИ**

Учебное пособие

Мурманск
2014

УДК 159.9.01 (075.8)

ББК 88в.я73

О-51

Печатается по решению Совета по научно-исследовательской работе и редакционно-издательской деятельности Мурманского государственного гуманитарного университета

Рекомендовано к печати кафедрой психологии (протокол № 5 от 17.01.2014 г.)

Рецензенты:

И.А.Синкевич, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой психологии МГГУ

И.Б.Храпенко, канд. психол. наук, доцент, декан факультета психологии Международного института бизнес-образования (МИБО)

Оконешникова О.В.

Культурно-исторический и деятельностный подход в психологии и образовании: Учебное пособие. – Мурманск: МГГУ, 2014. – 148 с.

Учебное пособие представляет собой систематическое изложение дисциплины «Культурно-исторический и деятельностный подход в психологии и образовании». Дисциплина «Культурно-исторический и деятельностный подход в психологии и образовании» является частью профессиональной подготовки студентов, обучающихся по образовательной программе магистратуры «Психология организационно-управленческой деятельности». Учебное пособие также содержит материалы, которые можно использовать при изучении дисциплины

«Социально-психологическое обучение участников образовательного процесса».

Учебное пособие может быть рекомендовано для студентов и преподавателей, работающих по образовательным программам психолого-педагогического направления при изучении дисциплин психолого-педагогического направления, связанных с методологией научного исследования в психологии и образовании.

Печатается в авторской редакции.

ISBN О.В.Оконешникова, 2014

ISBN оформление ФГБОУ ВПО «Мурманский
государственный гуманитарный институт», 2014

Предисловие

Учебное пособие представляет собой систематическое изложение дисциплины «Культурно-исторический и деятельностный подход в психологии и образовании» и содержит конспект лекций, а также материалы по курсу.

Дисциплина «Культурно-исторический и деятельностный подход в психологии и образовании» является частью профессиональной подготовки студентов, обучающихся по образовательной программе магистратуры «Психология организационно-управленческой деятельности» по направлению «Психолого-педагогическое образование».

Целью освоения дисциплины является: развитие профессиональной компетентности магистра посредством освоения методологического знания в области культурно-исторического и деятельностного подходов в психологии образования, ведущих к научному осмыслению и пониманию ценностно-смысловых основ профессиональной деятельности по психолого-педагогическому сопровождению субъектов образовательного процесса.

Задачи курса:

1. Ознакомить студентов с историей становления и развития культурно-исторического и деятельностного подходов в психологии.
2. Ознакомить студентов с методологией культурно-исторического и деятельностного подходов в психологии образования.
3. Определить взаимодействие исторической психологии с другими областями психологии, изучающими психические процессы во времени (возрастной и педагогической психологией, психологией личности, патопсихологией, психолингвистикой, социальной психологией).
4. Показать основные закономерности сравнительной, возрастной, педагогической психологии и патопсихологии в контексте исторического и деятельностного подходов.

Обучающийся по образовательной программе «Психология организационно-управленческой деятельности» в результате изучения

дисциплины «Культурно-исторический и деятельностный подход в психологии и образовании» должен овладеть следующими компетенциями:

общекультурными компетенциями (ОК)

способностью изучать объекты и процессы с точки зрения анализа социоэкономических и культурно-исторических условий их происхождения (ОК-1);

владеть методологией культурно-исторического и деятельностного подходов (ОК-2);

способностью использовать инновационные технологии в практической деятельности (ОК-8);

способностью строить свою деятельность в соответствии с нравственными, этическими и правовыми нормами (ОК-10);

общепрофессиональными компетенциями (ОПК)

способностью выстраивать взаимодействие и образовательный процесс с учетом закономерностей психического развития человека и зоны ближайшего развития (ОПК-1);

использованием научно-обоснованных методов и технологий в психолого-педагогической деятельности, владеть современными технологиями организации сбора, обработки данных и их интерпретации (ОПК-2);

уметь организовывать межличностные контакты, общение (в том числе, в поликультурной среде) и совместную деятельность детей и взрослых (ОПК-3);

способностью проектировать и осуществлять диагностическую работу, необходимую в его профессиональной деятельности (ОПК-5);

владеть современными технологиями проектирования и организации научного исследования в своей профессиональной деятельности на основе комплексного подхода к решению проблем профессиональной деятельности (ОПК-6);

способностью анализировать и прогнозировать риски образовательной среды, планировать комплексные мероприятия по их предупреждению и преодолению (ОПК-7);

в психолого-педагогическом сопровождении дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования (ПКПП):

способностью конструктивно взаимодействовать со смежными специалистами по вопросам развития способностей детей и подростков (ПКПП-4);

способностью разрабатывать рекомендации субъектам образования по вопросам развития и обучения ребенка (ПКПП-6);

способностью оказывать психологическое содействие оптимизации педагогического процесса (ПКПП-8);

в области педагогической деятельности (ПКОД):

способностью проводить анализ и обобщение образовательной деятельности учреждения (ПКОД-9).

В результате освоения дисциплины обучающийся должен демонстрировать следующие результаты образования:

Знать:

- историю становления культурно-исторического и деятельностного подхода в психологии;
- основные направления реализации деятельностного подхода в современной психологии и в условиях современного образования;
- возможности и ограничения культурно-исторического и деятельностного подхода в решении актуальных задач системы образования;
- основные положения историко-психологических теорий и концепций

Уметь:

- выделять проблемы образования, для решения которых релевантны методологии культурно-исторического и деятельностного подхода;
- выделять зоны актуального и ближайшего развития, а также зоны напряженности в формировании личности учащихся в рамках методологии культурно-исторического и деятельностного подхода;

- подбирать методики диагностики развития и обучения учащихся с учетом методологических оснований культурно-исторического и деятельностного подхода.

Владеть:

- методологией культурно-исторического и деятельностного подхода;

- понятийным аппаратом и методологией теоретических и прикладных исследований в рамках культурно-исторического и деятельностного подхода.

Реализация компетенций в процессе изучения дисциплины осуществляется в следующих формах:

- работа с текстами первоисточников (конспектирование, обобщение, написание эссе и рефератов);

- подготовка презентаций и их публичная защита;

- интерактивные формы работы (дискуссии по основным теоретическим проблемам дисциплины).

I. Методологические основы культурно-исторической теории и деятельностного подхода

Значительный вклад в методологию психологических исследований внесли Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, И.С. Кон, К.К. Платонов, А.В. Петровский и В.А. Петровский, А.Г. Асмолов и др.

Методологические основы анализа человека заложены работами Л.С. Выготского, которому, по мнению А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского [по: 177, с. 236-241], принадлежат, по крайней мере, четыре важных идеи:

- 1) идея активности индивида;
- 2) опосредованный характер психических свойств человека;
- 3) положение об интериоризации социальных отношений;
- 4) становление личности заключается в переходах между состояниями «в-себе», «для-других», «для-себя-бытия». Эта идея была проиллюстрирована Л. С. Выготским на примере всего развития высших психических функций: «Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других. Это и есть процесс становления личности» [по: 177, с. 239].

Выготский Лев Семенович (1896-1934) – выдающийся отечественный психолог, известный своими исследованиями в области методологии науки и психологии развития. Автор культурно-исторической психологии, теории развития высших психических функций и теории динамической локализации высших психических функций. Работы: «Орудие и знак в развитии ребенка»; «Развитие высших психических функций» (1931); «Мышление и речь» (1934).

Орудие рассматривалось Выготским как возможная точка приложения сил индивида, а сам индивид выступал как носитель активности. В инициативе индивида, обращающегося или не обращающегося к орудью, в самом способе использования

орудия сказывалась и отчетливо выступала перед исследователем непосредственно ненормированная социумом активность.

Сама суть разработанного им инструментального метода как раз и состояла в том, чтобы установить активную роль субъекта, ребенка, обращающегося к орудю. В частности, предполагалось выяснить возрастные границы обращения ребенка к внешнему средству, как, впрочем, и возрастные рубежи отмирания потребности во внешних средствах, организующих деятельность. Переход извне вовнутрь изначально трактовался Выготским как обусловленный активностью субъекта. Одной из важнейших теоретических предпосылок инструментального метода явился именно принцип активности индивида – «активное вмешательство человека в ситуацию», его «активная роль, его поведение, состоящее во введении новых стимулов».

«Человека забыли», – пишет Выготский, критикуя механическую схему «стимул-реакция». Таким образом, Выготский наметил своего рода возврат человека в психологию, вплотную подведя ее к проблеме личности как активного индивида.

Функцию опосредствования, как известно, обеспечивают знаки, с помощью которых происходит овладение поведением, его социальная детерминация. Применение знаков, то есть переход к опосредствующей деятельности, в корне перестраивает психику, усиливая и расширяя систему психической активности. Именно эта идея оказалась особенно плодотворной для психологической науки, прежде всего детской и педагогической психологии. Принцип опосредствования был распространен на область социальной психологии, в частности на изучение групп и отношений между людьми, на психологию личности в группах. Эта позиция определила в 70-е годы поиск, направленный на адекватное теоретическое решение проблемы межличностных отношений.

При рассмотрении генезиса высших психических функций ребенка эта идея выступила в трудах Л.С. Выготского, прежде всего, с «безличной», орудийной стороны. Он отмечает, что знак, находящийся вне организма, как и орудие, отделен от личности и служит, по существу, общественным органом или социальным средством. Однако в рамках тех же представлений существовала возможность разрабатывать наряду и в связи с вопросом об интериоризации орудийных моментов проблему интериоризации собственно субъектных (активных, интенциональных) моментов, представленных в социальных отношениях.

Акты интериоризации, как отмечал Выготский, совершаются главным образом в процессах общения. Общение рассматривается им как процесс, основанный на разумном понимании и намеренной передаче мыслей и переживаний с помощью известной системы средств. Последнее означает, что социальные отношения, оставаясь орудийно-опосредствованными, суть отношения конкретных индивидов и несут, следовательно, отпечаток их индивидуальности. Выготский пишет о «передаче переживаний». Допустимо предположение, что в этих процессах происходит как бы перенос индивидуальных характеристик общающихся и формирование идеальной представленности их в чужом «Я». Не в том ли состоит специфика обучения в отличие от воспитания, что первое связано преимущественно с орудийно-безличным характером передачи и усвоения социального опыта, а второе – с трансляцией прежде всего субъектных качеств индивидов. И тогда (в иных терминах) первое – трансляция «значений», второе – «личностных смыслов» и переживаний. И то и другое выступает в единстве, распадающемся лишь в условиях теоретического анализа или дидактического изложения.

Если следовать самой логике развертки идей активности, опосредствованности и интериоризации социальных отношений, то личность выступает в качестве своеобразного синтеза собственных качеств данного индивида и интериоризированных субъектно-интенциональных

качеств других индивидов. «Через других мы становимся самими собой» (Л.С. Выготский). Личность индивида должна быть раскрыта также и со стороны бытия данного индивида в других индивидах и для других индивидов. И тогда оказывается, что конкретно охарактеризовать личность – значит ответить не только на вопрос о том, кто из других людей и каким образом представлен (интериоризирован) во мне, но и как я сам и в ком именно состою в качестве «другого», как бы изнутри определяя чье-либо сознание и поведение.

Здесь, следовательно, открывается и новая проблема: каким образом индивид обуславливает свое «присутствие» в других индивидах. Выясняя, что представляет собой данный индивид «для других» и «в других», как и то, что они представляют «для него» и «в нем», мы в первую очередь сталкиваемся с эффектом «зеркала», когда некто как бы отражается в восприятии, суждении и оценках окружающих его индивидов. Эта линия исследования представлена во множестве психологических работ по социальной перцепции (например, в работах Г.М. Андреевой и др.) [по: 177].

Л.С. Выготский выделяет в социализации (интериоризации) три грани:

- 1) индивидуализация;
- 2) интимизация (переход от «МЫ» к «Я», например, название себя в первом лице);
- 3) производство внутреннего плана сознания (общение между людьми становится диалогическим, когда происходит фокусировка на мотивах общающихся людей; в то же время во внутренней речи человек знает мотивы собеседника, поскольку собеседником выступает он сам, его «Я»).

Индивидуализация описывается Л.С. Выготским формулой основного генетического закона культурного развития: от интерпсихического, социальной коллективной деятельности ребенка – к индивидуальному, интрапсихическому, собственно психологическим формам деятельности [по: 177].

С.Л. Рубинштейн параллельно с Л.С. Выготским развивает методологию психологических исследований, опираясь на материалистическое понимание психики, сознания и деятельности.

С.Л. Рубинштейн в своих трудах «Бытие и сознание», «Человек и мир» отрешивается от вульгарно-материалистического подхода; он вводит понятие «бытие», которое характеризует человека как активного субъекта собственной жизни и деятельности.

Начиная с 30-х гг. XX века, С.Л. Рубинштейн развивает принцип единства сознания и деятельности: человек и его психика формируются и проявляются в его деятельности (изначально практической), а потому изучаться они могут, прежде всего, через проявления в такой деятельности.

«Основной закон исторического развития психики человека заключается в том, что человек развивается, трудясь: изменяя природу, он изменяется сам; порождая в своей деятельности – практической и теоретической - предметное бытие очеловеченной природы, культуры, человек вместе с тем изменяет, формирует, развивает свою собственную психическую природу» [«Основы общей психологии». В 2-х тт., Т.1, с. 167]. С.Л. Рубинштейн предложил генетическую классификацию видов деятельности (игра, учение, труд), показал роль деятельности в формировании сознания.

Рубинштейн Сергей Леонидович (1889-1960) – выдающийся отечественный философ и психолог; занимался методологическими вопросами психологии. Раскрыл принцип единства сознания и деятельности и принцип детерминизма в психологии. Известен исследованиями в области мышления. Работы: «Основы общей психологии»(1946); «Бытие и сознание» (1957); «О мышлении и путях его исследования» (1958); «Принципы и пути развития психологии» (1959); «Проблемы общей психологии» (1973); «Человек и

Принцип единства сознания и деятельности реализуется в дальнейшем в отечественной психологии в теории деятельности А.Н. Леонтьева, в периодизации психического развития Д.Б. Эльконина.

В 1948-49 гг. С.Л. Рубинштейн начинает

развивать принцип детерминизма. Предметом его исследования был,

прежде всего, детерминизм в форме причинности. Принцип детерминизма понимается им таким образом: «любые внешние (в том числе педагогические) обстоятельства, влияния, причины и т. д. действуют только через посредство внутренних условий, представляющих собой основание развития, т. е. внешнее изначально всегда опосредуется внутренним». Таким образом, детерминизм С.Л. Рубинштейна понимается как «внешнее через внутреннее» (под внутренним понимается личность с ее целями, мотивами, способностями и пр.) [по: 191]

В работе «Основы общей психологии» С.Л. Рубинштейн выдвинул личностный принцип исследования человека: «Необходимо изучать не изолированное восприятие, мышление, память, а то, как воспринимает, мыслит и т. д. человек» [206].

В своей работе «Человек и мир» С.Л. Рубинштейн определил человека как существо изначально сознательное, способное отдавать себе отчет о сделанном (т. е. рефлексивное), и деятельное, способное к осознанному преобразованию. Сознание и деятельность являются, согласно С.Л. Рубинштейну, суть основополагающими характеристиками человеческого существования, конституирующими саму его человечность. «Своеобразное отношение человека к миру», – пишет С.Л. Рубинштейн, – «связано с наличием у него сознания. Человек выступает как часть бытия, сущего, осознающая в принципе все бытие... осознающий – значит как-то охватывающий все бытие, созерцанием его постигающий, в него проникающий, часть, охватывающая целое...» [208, с. 69]. Созерцательность, по мнению С.Л. Рубинштейна, не должна быть понята как синоним пассивности, страдательности, бездейственности человека. Она, в соотношении с действием, является другим способом отношения человека к миру, бытию, способом чувственного, эстетического, познавательного отношения.

Идеи С.Л. Рубинштейна относительно деятельности продолжает А.Н. Леонтьев, который подчеркивает, что без данной категории анализ человеческого бытия не возможен: «Деятельность есть молярная, не аддитивная единица жизни телесного, материального субъекта [118, с. 65].

С.Л. Рубинштейн является автором важного методологического принципа – принципа активности (субъектности): «...деятельность человека в целом – это, прежде всего, воздействие, изменение действительности; ... это не только воздействие, изменение мира и порождение тех или иных объектов, но и общественный акт или отношение в специфическом смысле этого слова. Поэтому деятельность – это не внешнее делание, а позиция по отношению к людям, обществу, которую человек всем своим существом, в деятельности проявляющимся и формирующимся, утверждает» [по: 223, с. 9].

Как отмечает Э.В. Галажинский [225], в современной психологии принято заострять противоречия между взглядами различных авторов. Так, существует традиция сопоставлять, и даже противопоставлять, принцип детерминизма С.Л. Рубинштейна («внешнее через внутреннее») с принципом детерминизма Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева («внутреннее через внешнее»). Основанием является высказывание Л.С. Выготского о том, что «человек извне овладевает собой». Принцип детерминизма Л.С. Выготского являет собой пример системной детерминации – чтобы овладеть собой извне, необходимо находиться в этом «вне». Следовательно, между внутренним и внешним нет четкой границы, но зато там есть «переходный слой» их совместного бытия, и уже не внутреннее и не внешнее является источником детерминации, а это общесистемное «третье». Внешнее, по мысли Л.С. Выготского, обладает «психологическими свойствами».

По мнению Э.В. Галажинского, сущность принципа детерминизма зависит от того, где разместить причины – на полюсе внешнего, на полюсе внутреннего или между ними, в пространстве их со-бытия. А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн всем своим творчеством доказали, что удержать причины на одном из полюсов невозможно. Движение от внешнего к внутреннему, как и движение от внутреннего к внешнему, так или иначе, выводит к «третьему», тому, что порождается в актах их взаимодействия и не сводится ни к одному из них [225, с.35-36].

С позиций системного подхода деятельность рассматривается как сложное, многоуровневое, многомерное и развивающееся явление. С точки зрения ее структуры и организации деятельность начала рассматриваться в

работах А.Н. Леонтьева. Согласно взглядам А.Н. Леонтьева, деятельность является сложной динамической системой, имеющей свое строение, свои внутренние переходы и свое развитие.

Принципы системного подхода к анализу деятельности раскрыты в работах Б.Ф. Ломова [132]. Б.Ф. Ломов предлагает изучать деятельность с позиции системного подхода, который может включать следующие линии анализа:

1) личностно-мотивационный (значимость деятельности для личности, деятельность рассматривается с точки зрения удовлетворения потребностей личности, с точки зрения ее личностного смысла);

2) компонентно-целевой (основные компоненты деятельности);

3) структурно-функциональный (анализ структуры, а также функциональных подсистем деятельности как системы, т. е. связей между компонентами деятельности);

4) психофизиологический уровень (изучение физиологических систем, задействованных в деятельности);

5) индивидуально-психологический уровень (изучение личности во всем многообразии систем существования – природной, социальной, физической, как субъекта деятельности) [по: 223].

Деятельность рассматривается также в единстве ее компонентов: мотивационно-ценностных, когнитивно-информационных, исполнительных (операционно-действенных).

Функциональный анализ деятельности предполагает анализ подсистем с точки зрения способности выполнять свои функции. Так, В.Э. Мильман [153] выделяет следующие функциональные системы в структуре деятельности: 1) побудительную; 2) инструментальную; 3) контролирующую.

II. Культурно-историческая теория Л.С.Выготского и А.Р.Лурия

Общая характеристика культурно-исторической теории

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского явилась конкретной реализацией в психологии идеи развития, *принципа историзма*. Сущность генетического (исторического) принципа состоит в том, что всякое изучаемое психическое явление рассматривается как процесс, имеющий свою собственную историю. Исторической теория Л.С. Выготского называлась так потому, что, согласно Выготскому, невозможно понять «ставшие», имеющиеся сейчас в наличии психические процессы и сознание, а следует рассмотреть историю их развития и становления, но при этом акцент делается на изучении качественных изменений, а не эволюционных.

Культурно-историческая теория развития высших психических функций была разработана в 20-30-е годы XX века Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия. Л.С. Выготский не только заложил методологические основы культурно-исторической психологии, но и построил программу изучения высших психических функций.

Первое направление исследования – изучение условий исторического возникновения высших психических функций.

Второе направление (экспериментальное) – изучение возникновения и формирования высших психических функций в онтогенезе.

Согласно культурно-исторической теории, специфические для человека психические процессы являются опосредствованными, возникают и развиваются на основе использования различных средств (языка, систем письма, счета и пр.), выработанных в ходе исторического развития человечества.

В ранних работах Л.С. Выготский предполагал, что в онтогенезе переплетается «натуральное» и «культурное» развитие психических процессов. В дальнейшем это положение было подвергнуто критике.

Л.С. Выготский ввел в психологию понятие о высших психических функциях (понятийное мышление, логическая память, произвольное внимание и пр.) и сформулировал общий генетический закон их культурного развития: «Каждая высшая психическая функция проявляется в процессе развития поведения дважды: сначала как функция коллективного поведения, как форма сотрудничества или взаимодействия, как средство социального приспособления, т. е. как категория интерпсихологическая, а затем вторично как способ индивидуального поведения ребенка, как средство личного приспособления, как внутренний процесс поведения, т.е. как категория интрапсихологическая» [46, с. 145].

Механизм формирования высших психических функций – интериоризация.

Высшие психические функции, по определению Л.С. Выготского, – это сложные формы сознательной психической деятельности, осуществляемые на основе соответствующих мотивов, регулируемые сознательными целями и программами и подчиняющиеся всем закономерностям психической деятельности.

Основные характеристики высших психических функций:

- 1) формируются прижизненно, под влиянием социальных факторов,
- 2) проходят этапы интериоризации (первоначально существуют как форма взаимодействия между людьми);
- 3) по мере развития происходит их постепенное свертывание, автоматизация;
- 4) это системные образования, психофизиологической основой высших психических функций являются сложные функциональные системы мозга, что делает высшие психические функции пластичными;

системное строение предполагает иерархию и соподчинение мозговых структур;

5) *опосредованы* различными психологическими орудиями (речью);

6) *произвольны и сознательны* по способу осуществления

7) неизменными в высших психических функциях является исходная задача и конечный результат, средства осуществления могут меняться [46].

По определению Л.С. Выготского («История развития высших психических функций»), в структуре высшей психической функции определяющим целым и фокусом всего процесса является знак и способ его употребления) [46].

К высшим психическим функциям относятся: устная и письменная речь; произвольное внимание; активное восприятие; мнемические функции (произвольное запоминание, опосредованное запоминание); понятийное мышление; волевое поведение (овладение собственным поведением); мировоззрение.

Лурия Александр Романович (1902-1977) – выдающийся отечественный врач и психолог. Совместно с Л.С. Выготским создал культурно-историческую теорию; изучал развитие высших психических функций; основатель нейропсихологии. Работы: «Основы нейропсихологии»; «Нейропсихология памяти»; «Основные проблемы нейролингвистики»; «Речь и мышление»; «Язык и сознание».

Представления о высших психических функциях как о сложных психологических системах было дополнено А.Р. Лурия представлением о высших психических функциях как о функциональных системах. Под функциональной

системой в нейропсихологии понимается психофизиологическая основа высших психических функций. Характеризуя высшие психические функции как функциональные системы, А.Р. Лурия писал, что особенностью этого рода функциональных систем является их сложный состав, включающий целый набор афферентных (настраивающих) и эфферентных (осуществляющих) компонентов или звеньев.

А.Р. Лурия постулировал, что психофизиологическим коррелятом формирования высших психических функций выступают сложные функциональные системы, имеющие вертикальную (кортико-подкорковую) и горизонтальную (корково-корковую) организацию. Каждая высшая психическая функция жестко не привязана к какому-либо одному мозговому центру, а является результатом системной деятельности мозга. Как и любые другие функциональные системы, высшие психические функции обладают *пластичностью* (возможна перестройка для достижения инвариантной цели с помощью вариативных средств) [134].

Таким образом, высшие психические функции, или сложные формы сознательной психической деятельности, системны по своему психологическому строению и имеют сложную психофизиологическую основу в качестве многокомпонентных функциональных систем. Данные положения являются центральными для теории системной динамической локализации высших психических функций, авторами которой явились И.П. Павлов, А.А. Ухтомский, Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия.

Согласно теории системной динамической локализации высших психических функций человека каждая высшая психическая функция обеспечивается мозгом как целым, однако, это целое состоит из высокодифференцированных отделов (систем, зон), каждый из которых вносит свой вклад в реализацию функции. Непосредственно с мозговыми структурами следует соотносить не всю психическую функцию и даже не отдельные ее звенья, а те физиологические процессы (факторы), которые осуществляются в соответствующих мозговых структурах. Нарушение этих физиологических процессов (факторов) ведет к появлению первичных дефектов, а также взаимосвязанных с ними вторичных дефектов (первичных и вторичных нейропсихологических симптомов), составляющих в целом закономерное сочетание нарушений высших

психических функций – определенный нейропсихологический синдром [134].

Принцип системности нашел отражение в структурно-функциональной модели мозга А.Р. Лурия и объясняет интегративную деятельность мозга и психики. Каждая высшая психическая функция (или сложная форма сознательной психической деятельности) осуществляется при участии всех трех блоков мозга; каждый из блоков вносит свой вклад в ее реализацию.

«Параллелограмм развития» как квинтэссенция культурно-исторического подхода

Исследования памяти были проведены А.Н. Леонтьевым [122] как экспериментальная проверка идей Выготского относительно развития высших психических функций. Результаты нашли отражение в литературе как «параллелограмм развития».

Л.С. Выготский сформулировал закон развития высших психических функций:

- 1) закон опосредования;
- 2) закон социогенеза;
- 3) закон интериоризации;
- 4) закон осознания и овладения (от спонтанных к высшим психическим функциям) [по: 150].

Основной генетический закон памяти – конкретизация общего генетического закона культурного развития о том, что всякая функция в культурном развитии ребенка появляется дважды, сначала как интерпсихическая, а затем – как интрапсихическая.

Культурно-историческая концепция развития ВПФ предполагает, что развитие ВПФ не является неизменным и независимым от социокультурных условий. Параллелограмм развития памяти – объяснение того, каким образом память «появляется на сцене» во второй раз. Происходит как бы «вращивание» мнемотехнических приемов запоминания (от внешнего к внутреннему).

У Выготского разделение естественной и культурной линий в развитии памяти? Точка пересечения не найдена.

Кривые непосредственного и опосредованного запоминания получены А.Н. Леонтьевым в эксперименте 1931 г., в котором, в согласии с культурно-исторической теорией Л.С. Выготского, возрастные зависимости двух видов запоминания были аппроксимированы моделью параллелограмма.



Рис. 1. «Параллелограмм развития» А.Н. Леонтьева.

Исследование А.Н. Леонтьева было проведено почти с 1200 испытуемыми. Выборка включала в себя дошкольников, школьников и студентов.

Результаты исследования опубликованы А.Н. Леонтьевым в работе «Развитие памяти». Выводы из исследований А.Н. Леонтьева: развитие высших форм памяти идет через развитие запоминания с помощью внешних стимулов-знаков.

у дошкольников – запоминание одинаково непосредственное
у студентов – запоминание одинаково опосредованное

Дубнинский эксперимент по проверке «параллелограмма развития» памяти

В статье Б.Г. Мещерякова, Е.В. Моисеенко, В.В. Конториной «Параллелограмм развития памяти: не миф, но требует уточнения»(2008) [152] предпринята попытка еще раз обратиться к анализу эксперимента А.Н. Леонтьева и показать возможности интерпретации полученных результатов.

По аналогии с экспериментом А.Н. Леонтьева изучалась возрастная динамика непосредственного и опосредованного запоминания по 7 возрастным группам: младшие дошкольники (4,0); старшие дошкольники (6,3); учащиеся 1-го класса (7,0); учащиеся 3-го класса (8,9); учащиеся 8-го класса (13,2), учащиеся 10-го класса (15,2), студенты (21,1). Затем А.Н.Леонтьев группирует отдельные возрастные выборки (для большей наглядности) и в результате по трем точкам по оси абсцисс (три укрупненные возрастные группы) получает данные, которые графически выглядят как «параллелограмм».

В исследовании Б.Г. Мещерякова, Е.В. Моисеенко, В.В. Конториной помимо двух условий, которые использовал А.Н. Леонтьев (запоминание без картинок и с помощью картинок), было введено третье условие – опосредствование с помощью букв, что позволило «сдвинуть» параллелограмм на возрастной шкале вправо, поскольку использование букв при запоминании становится возможным в более позднем возрасте, чем использование картинок.

Эксперимент В.Г. Мещерякова и др. был призван повторить исследование А.Н. Леонтьева, но есть некоторые отличия в планировании эксперимента и способах обработки. Так, Леонтьев применил *широкую группировку* возрастных групп: дошкольники, школьники и студенты. Понятен его замысел: для большей наглядности при построении «параллелограмма развития» желательно иметь три точки по оси абсцисс. Поэтому А.Н. Леонтьев осуществил перегруппировку возрастных групп, сведя их к трем еще более крупным группам. Основная проблема с перегруппировкой Леонтьева заключается в том, что непонятны ее основания. Почему, например, всех школьников следует объединять

вместе, от первоклассников до старшеклассников? Это было бы правомерно, если бы первоклассники существенно отличались от старших дошкольников, а старшеклассники – от студентов. Но А.Н. Леонтьев такую проверку не проводил. В качестве альтернативы Мещеряков и др. предложили использовать построение параллелограмма по реальным трем точкам: младшие дошкольники, подростки и взрослые. Были получены данные по следующим возрастным группам: 4-5 лет; 6-7 лет; 7-12 лет; 10-14 лет; 12-16 лет; 22-28 лет.

С целью изучения онтогенеза непосредственного и опосредственного запоминания в существенных чертах воспроизведена методика А.Н. Леонтьева [123] с рядом модификаций для обеспечения контроля побочных переменных (эффекты порядка условий, неоднородности возрастных групп).

Испытуемые в эксперименте Мещерякова и др.:

1) Дошкольники (две группы)

Выборка «младших дошкольников» («четырёхлетних») состояла из 24 испытуемых: 11 девочек и 13 мальчиков (средний возраст 4,0 г. в диапазоне от 3,4 и до 4,4 лет); выборка «старших дошкольников» («шестилетних») состояла из 21 испытуемых: 8 девочек и 13 мальчиков. Испытуемые первой выборки посещали младшую группу, а второй – старшую группу в ДООУ «Росинка» и ДООУ «Сказка» г. Дубна.

2) Учащиеся школы (четыре группы)

В исследовании участвовали 4 возрастные группы школьников нескольких школ г. Дубна. Две выборки относятся к младшему школьному возрасту: это учащиеся первого класса. Почти параллельно аналогичное исследование проводилось под руководством И.А. Корепановой в Москве (МГППУ), поэтому в дальнейшем предполагалось провести сравнительный анализ результатов двух исследований. В проведении экспериментов принимали участие Е.В. Моисеенко, В.В. Конторина, Е.С. Кулагина и О.В. Боброва.

Еще две выборки относятся к старшему школьному возрасту: учащиеся восьмого класса (20 человек, в том числе 9 мальчиков и 11 девочек; 13-14 лет) и учащиеся десятого класса (20 человек, в том числе 13 мальчиков и 7 девочек; 15-16 лет).

3) Студенты (одна группа)

Выборка студентов включала 20 человек (студенты университета «Дубна»), в том числе 9 юношей и 11 девушек (средний возраст 20-23 лет).

«параллелограмма развития» желательнее иметь три точки по оси абсцисс.

Для проведения эксперимента использовалось

- 3 списка слов по 15 в каждом;
- набор из 30 карточек с черно-белыми картинками (для картинно-опосредованного запоминания);

➤ 30 карточек с черно-белыми буквами русского алфавита (для буквенно-опосредованного запоминания).

Инструкция к непосредственному запоминанию (НЗ): *«Сейчас я буду говорить тебе слова, а ты будешь внимательно слушать их, а потом я попрошу тебя повторить эти слова так, как ты их вспомнишь».* Испытуемому зачитывался список слов для непосредственного запоминания, причем список слов менялся в зависимости от условия. Слова читались

однократно с интервалом около двух секунд между ними.

Инструкция для картинно-опосредованного запоминания (КОЗ): *«Когда я назову слово, посмотри на картинку и отложи такую картинку, которая поможет тебе запомнить слово, которое я называю»* (формулировка почти буквально воспроизводит инструкцию в опытах А.Н. Леонтьева).

Буквенно-опосредованное запоминание (БОЗ): Перед тем как приступить к заданию проводилась обучающая проба (если это требовалось) для лучшего усвоения инструкции. Перед испытуемым раскладывалось несколько карточек (лейка, медведь, грабли, оса, шапка, яблоко), которые не входят в основной набор. Затем экспериментатор предлагал попробовать отобрать картинку к слову: *«Например, если я скажу тебе слово «яд», какую картинку ты выберешь?»* Если испытуемый понимал, что требуется инструкцией, и выражал стремление продолжить работу, то экспериментатор приступал к основной пробе.

В условии с КОЗ перед испытуемым в случайном порядке, но стройными рядами еще до чтения инструкции выкладывались карточки с картинками. Существенно, что содержание карточек не совпадает с содержанием слов, подлежащих запоминанию. Кроме того, еще до чтения инструкции испытуемого спрашивали, все ли изображения на картинках ему знакомы.

Инструкция для буквенно-опосредованного запоминания: *«Когда я назову слово, посмотри на карточки. Выбери и отложи такую карточку, которая поможет тебе запомнить слово. Мы недавно выполняли похожее задание, только здесь будут другие слова и другие карточки. Ты понял(а), что нужно будет делать? Тогда начнем?»*

В обоих исследованиях показатели непосредственного запоминания почти во всех возрастах находятся ниже показателей картинно-опосредованного запоминания. Нетрудно заметить, что кривые для соответствующих условий двух исследований поразительно близки друг другу, несмотря на многие методические и социокультурные различия. Запоминание с помощью букв (БОЗ) до подросткового возраста не достигает уровня НЗ, но у подростков и более старших испытуемых буквы становятся достаточно эффективным средством запоминания.

Символически эти закономерности можно выразить так:

- 1) КОЗ > НЗ и КОЗ > БОЗ для всех изученных возрастов,
- 2) БОЗ ≤ НЗ до подросткового возраста и БОЗ > НЗ для подростков и более старших возрастных групп.

Совместное представление параллелограммов развития двух исследований показывает, что эти фигуры не являются параллелограммами в буквальном смысле, но ведь на этом настаивал и А.Н. Леонтьев: «Таким образом, в своем условном графическом изображении обе эти линии развития представляют собой две кривые, сближающиеся в нижнем и верхнем пределах и образующие фигуру, которая по своей форме приближается к фигуре не вполне правильного параллелограмма с двумя отсеченными углами» [по: 152].

Параллелограмм – это метафорическая модель, которая выражала главную идею Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева о том, что «развитие внутренне опосредствованного запоминания проходит через развитие запоминания внешне опосредствованного...» [по: 152].

Даже у самых младших дошкольников уже наблюдается достаточно эффективное владение картинками в качестве средства запоминания (КОЗ). Получается, что с помощью картинок мы вряд ли сумеем провести опыт по методике А.Н. Леонтьева в том возрасте, в котором дети еще не владеют данным средством.

Иная ситуация характерна для запоминания слов с помощью букв (БОЗ). Здесь мы видим довольно затяжной период, когда данное средство не только не помогает, но и существенно мешает запоминанию. Именно этот факт заставляет нас внести уточнение в модель параллелограмма А.Н. Леонтьева: на первых этапах развития опосредствованного запоминания должно быть не равенство показателей непосредственного и опосредствованного запоминания, а превосходство непосредственного запоминания.

Дубнинское исследование показывает, что овладение культурным средством требует некоторого времени, в том числе для достижения определенной степени автоматизации (можно сказать, интериоризации) в использовании данного средства, чтобы оно могло эффективно применяться. Поэтому более общей моделью развития памяти будет схема «параллелограмма с хвостиком».

По дубнинским данным для условий непосредственного (НЗ) и буквенно-опосредствованного запоминания (БОЗ), рисунок выглядит как «параллелограмм с хвостиком»: «хвостик» образуется первоначальным более низким уровнем выполнения в условии опосредствованного запоминания по сравнению с условием непосредственного запоминания.

Поскольку А.Н. Леонтьев применял в качестве средств запоминания картинки, то он не мог обнаружить этого хвостика. Картинки оказываются эффективным средством даже у детей 4-летнего возраста (по крайней мере, у современных), а проводить такие опыты с детьми более раннего возраста

трудно или невозможно. Использование букв в эксперименте Мещерякова и др. позволило сместить параллелограмм развития по возрастной шкале вправо и тем самым вывести «из тени» начальный период развития.

Данные, полученные И.П. Зинченко, показывают, что в младших возрастах произвольное запоминание с применением некоторого когнитивного действия (и средства) оказывается более эффективным, чем произвольное запоминание с применением того же действия. По мнению И.П. Зинченко, возраст, в котором происходит «перелом» в соотношении продуктивности «произвольного опосредствованного» и «произвольного опосредствованного» запоминания, зависит от сложности выполняемых действий: «произвольное запоминание опережает произвольное тем быстрее, чем менее сложным, а значит, и более легким для овладения является познавательное действие, используемое в качестве способа произвольного запоминания» [по: 152].

Выявляемая с помощью буквенного опосредствования возрастная динамика согласуется с идеей П.И. Зинченко о необходимости достижения высокого уровня овладения познавательным действием для того, чтобы оно могло стать эффективным способом запоминания. В противном случае это действие при совмещении с задачей на запоминание вызывает явление интерференции [по: 152].

Анализ результатов позволяет сделать следующие выводы.

1. Возрастная динамика воспроизведения в условиях с непосредственным и картинно-опосредствованным запоминанием в целом похожа на закономерность, описанную А.Н. Леонтьевым.

2. Метод эксперимента А.Н. Леонтьева является достаточно надежным и устойчивым к влиянию методических помех.

3. Процессы формирования и развития опосредствованной памяти у современных детей протекают в более быстром темпе, чем у детей 1920-х гг. XX века.

4. При использовании более сложного для дошкольников способа опосредствования (буквы) эффективность запоминания существенно ниже, чем в условии непосредственного запоминания.

5. Достоверно установлен тот факт, что дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста в большинстве своем правильно используют мнемонику первой буквы, но это не помогает им запомнить слова.

Этот факт интерпретируется на основе идеи П.И. Зинченко (1961) об интерференции мнемической и когнитивной задач, в связи с чем недостаточно освоенное средство хуже отсутствия всякого средства. Общий вывод из проведенного исследования состоит в подтверждении модели параллелограмма развития памяти. Однако поскольку на этапе освоения средства показатели опосредствованного запоминания ниже непосредственного, более адекватной моделью развития является

параллелограмм с «двумя хвостиками», которые отражают стадию интериоризации операций со средствами запоминания.

Критика «параллелограмма развития»

П.А. Мясоед (2010) [160; 159] подвергает критике закономерность, найденную А.Н. Леонтьевым: две кривые могут пересекаться в одной точке, подчиняясь как одному, так и разным законам. Сама форма параллелограмма также является упрощением, которое использует А.Н. Леонтьев (за счет того, что он объединяет результаты, полученные на разных возрастных группах). Но в защиту А.Н. Леонтьева можно сказать, что его задачей являлось доказать, что линии непосредственного и опосредованного запоминания сойдутся в одной точке в результате обучения (целенаправленного развития высшей психической функции).

А.Н. Леонтьев считал, что источник психического развития лежит в деятельности как единице человеческой жизни, в изначально социальной связи человека с миром, происходит присвоение ребенком значений, выработанных человечеством в закодированных продуктах культуры.

Внутреннее индивидуально-психологическое – это интериоризованное в процессе деятельности внешнее социальное. Деятельность протекает в двух формах – внешней и внутренней.

Таблица 1.

Различия в понимании развития психического у Выготского и Леонтьева [по: 160]

Основание для сравнения	Л.С. Выготский	А.Н. Леонтьев
1. Различное понимание интериоризации,	Интериоризация знака	Интериоризация деятельности. Идея опосредования переносится из плоскости сознания в плоскость предметной деятельности. То, что психическое рассматривается как продукт деятельности, снимает деление психического на «низшее» и «высшее».
2. Различия в понимании соотношения психического и практики.	Дуализм: разделение натурального и культурного ряда.	Монизм психического: психическое не преобразуется, оно формируется в ходе практики на уровне общества и индивида. Психология – форма практики. Деятельность – единица психической жизни.

По мнению П.А. Мясоеда, А.Н. Леонтьев создает новую версию марксистской психологии, предметом которой объявляется деятельность как единица человеческой жизни. Понятие предметной деятельности выполняет функцию монистического принципа решения основной проблемы психологии.

III. Сравнительный анализ культурно-исторической теории Л.С. Выготского и М. Коула

Майкл Д. Коул (англ. Michael D. Cole) (родился 13 апреля 1938) – американский профессор коммуникации и психологии Калифорнийского университета в Сан-Диего (США) с 1978 года, основатель и директор лаборатории сравнительного человеческого познания (1978-1989, 1995). Приобрёл международную известность и признание как исследователь, развивающий идеи культурной (синонимы: «кросс-культурной», «культурно-исторической») психологии. Редактор и переводчик трудов Л.С. Выготского и А.Р. Лурия на английский язык. Длительное время участвует в организации научного обмена между академиями США и России, а также в совместных научных проектах.

В предисловии Шелдона Уайта к книге Майкла Коула проводится анализ наиболее значимых достижений автора. Так, в главе «От кросскультурной психологии ко «второй» психологии» Коул предлагает строить новую культурную психологию на основе культурно-исторической теории Выготского.

В психологической науке выделяется две ветви: естественнонаучная и так называемая «вторая» психология, к которой можно отнести исследования Л.С. Выготского и М. Коула. Новые университетские психологи в течение некоторого времени лелеяли надежду, что чисто натуралистическая, научная психология поможет получить данные, которые могли бы быть использованы для легкого и непротиворечивого разрешения дилемм, выборов и политических противостояний людей, живущих в современном обществе. Оказалось, однако, что новая психология таит скрытые и причудливые ограничения. Методы естественнонаучных исследовательских программ должны были раскрыть способы организации человеческого восприятия, учения и развития, пафос этих программ состоял в том, что эти способы должны быть справедливыми везде и для всех.

Майкл Коул принимает участие в попытке внедрить «новую математику» у африканского народа кпелле в 1960-х годах. Используя

западные исследовательские методы для изучения когнитивного развития детей кпелле, живущих в традиционном обществе, он сталкивается с тем, что хотя местные дети классифицируют, учатся, запоминают, формируют понятия и рассуждают в повседневной жизни, они не справляются сколько-нибудь удовлетворительным образом с экспериментальными заданиями, разработанными для изучения возрастных изменений соответствующих способностей. Западные исследовательские процедуры укоренены в мире, где дети идут в школу с шестилетнего возраста и где их окружают жизнь, речь и мышление современного общества. Такого рода впечатления шаг за шагом приводят его к пониманию психологии Л.С. Выготского. М. Коул формулирует свою философскую позицию ясно и выразительно: «Артефакт есть некий аспект материального мира, преобразованный по ходу истории его включения в целенаправленную человеческую деятельность» [106, с. 140-141]. Благодаря изменениям, происходящим в процессе их создания и использования, артефакты одновременно и идеальны (концептуальны), и материальны (М. Коул, глава 5).

«Слова, которые мы произносим, социальные институты, в деятельности которых участвуем, искусственные физические объекты, которые используем, - все они служат одновременно и орудиями, и символами. Они существуют в мире вокруг нас, они организуют наше внимание и действие в этом мире и в совокупности образуют «иные миры». В процессе формирования человеческой культуры культурное опосредование создает такой тип развития, при котором деятельность предыдущих поколений накапливается в настоящем как специфически человеческая составляющая окружающей среды. Социальный мир влияет на индивида не только через действия реально существующих людей, которые разговаривают, общаются, показывают пример или убеждают, но и через невидимые способы действий и объекты, созданные людьми в окружающем индивида мире. Существуют предписанные формы

социального взаимодействия: обычаи, схемы, сценарии, игры, ритуалы, культурные формы. Существуют искусственно созданные объекты, молчаливо насыщающие мир человеческим интеллектом: слова, карты, телевизионные приемники, станции метро». (М. Коул, глава 5).

В конечном счете, культурно-исторический подход М. Коула к изучению психики требует, чтобы при изучении человеческого развития мы считали изучение окружающей социальной практики неотъемлемой и обязательной частью нашего исследования. Соответственно, если мы хотим изменить образ деятельности людей, нам надо воздействовать на ситуации, в которых эта деятельность осуществляется.

Особенно интересные примеры разработанной М. Коулом психологии можно найти в главах 9 и 10 книги Коула, где он применяет в качестве инструмента свою культурно-историческую психологию. В главе 9 М. Коул рассказывает о культурно опосредованном подходе к обучению чтению. Его методика вопрошающего чтения была основана на положении Л.С. Выготского о том, что в человеческом развитии интерпсихическое (взаимодействие между людьми) предшествует интрапсихическому (сложным процессам в психике отдельного ребенка) и создает условия для него. Групповые обсуждения отрывков текста были организованы так, чтобы каждый отдельный ребенок «отыгрывал определенную линию совместной деятельности». Был создан межличностный мир интерпретативного рассмотрения текста. «Человек, задающий вопросы о словах, которые трудно произнести», разговаривал с «человеком, задающим вопросы о словах, которые трудно понять» и «человеком, задающим вопросы о главной идее отрывка» и т. д. Дети играли эти роли в обстоятельствах, созданных так, чтобы быть увлекательными для детей и содействовать достижению целей, связанных с чтением. Эта интеллектуальная драматургия сработала. «В целом, – говорит М. Коул, – я считаю вопрошающее чтение успешным применением культурно-

исторической теории к решению проблемы дифференциальной диагностики и коррекции затруднений в чтении» [106]. Принцип обучения чтению и пониманию прочитанного путем персонификации мыслительных процессов все шире применяется в школах.

В этом формирующем проекте и в серии проектов «Пятого измерения» [106, глава 10], М. Коул обнаруживает способность сплести воедино интеллектуальные и социальные составляющие для обоснованного образовательного вмешательства в искусно сконструированную и привлекательную микрокультуру. Чтобы создать проект «Пятого измерения», потребовалась «вторая» психология, а, кроме того, определенная эмпатия и некоторое чутье.

Как отмечают Б.Г. Мещеряков и В.П. Зинченко [151], М. Коул в главе 5 «Помещая культуру в центр» предлагает концепцию «культуры и опосредования, которая удерживает ключевые элементы российского подхода и в то же время соответствует теоретическим разработкам современной культурной антропологии и когнитивной психологии», а также социологии и философии. Действительно, на широкой междисциплинарной основе разрабатывается, как сказал бы Дж. Верч, «инструментальный набор» фундаментальных понятий культурной психологии, ее понятийный аппарат: культура, артефакт, медиатор, контекст, деятельность (система деятельности), практика. Автор последовательно и аккуратно обосновывает необходимость таких понятий, прочерчивает логико-семантические связи между ними, дает четкие ссылки на предшественников [151].

По мнению Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко, наиболее ясно проработанной и эффективной является «артефактная концепция» культуры. М. Коулу удалось найти удачные способы экономного представления довольно сложных концептуальных структур. Достоинство этой концепции в том, что она без чрезмерного упрощения и в то же время компактно

увязывает друг с другом множество разнородных элементов, необходимых для изучения роли культуры в психической жизни.

В понимании М. Коула артефакты, во-первых, имеют двойственную природу – они одновременно и материальны, и идеальны; идеальная сторона артефактов – это значения, схемы, идеальные формы, нормы, правила и т. д. Во-вторых, артефакты – это необходимый компонент любого человеческого действия; именно артефакты конституируют опосредствованное действие. Оба пункта важны, но недостаточны. «Артефакты и опосредованные ими действия отдельного человека являются лишь отправным пунктом для развития необходимого понятийного аппарата» [по: 151].

Майкл Коул проводит в своей работе «Культурно-историческая психология» сравнение культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и своего подхода. Он отмечает, что российский культурно-исторический подход рассматривал культуру, как один из центральных факторов психологии, наряду с биологией и социальным взаимодействием. Ее центральный тезис, как определяет его Майкл Коул, «состоит в том, что структура и развитие психических процессов человека порождаются культурно опосредованной исторически развивающейся практической деятельностью. Психические процессы человека возникают одновременно с новыми формами поведения, в которых люди изменяют материальные объекты, используя их как средство регулирования своего взаимодействия с миром и между собой. В те времена о таких способах опосредования было принято говорить как об орудиях труда, Коул предпочитает использовать более общее, родовое понятие «артефакт», которое традиционно относится к материальному объекту, изготовленному человеком. Коул рассматривает артефакты шире, как продукты истории человечества, включающие идеальное и материальное, ссылая на то, что в

русской школе под «орудием» понимался, например, язык, явление очевидно не материальное, а все средства культурного поведения (по терминологии Коула – артефакты) по своей сути, по своему происхождению и развитию социальны. Культура в этом случае – целостная совокупность артефактов, накопленных социальной группой в ходе ее исторического развития.

По определению Коула, «артефакт есть некий аспект материального мира, преобразованный по ходу истории его включения в целенаправленную человеческую деятельность. По природе изменений, произведенных в процессе их создания и использования, артефакты одновременно и идеальны (понятийны) и материальны. Они идеальны в том смысле, что их материальная форма произведена их участием во взаимодействиях, частью которых они были в прошлом и которые они опосредуют в настоящем. При таком определении признаки артефактов равно приложимы в тех случаях, когда речь идет о языке, и в случае более привычных форм артефактов, таких, как столы и ножи, составляющих материальную культуру. Слово «стол» и реальный стол отличаются особенностями материала, идеальными аспектами и видами взаимодействий, которые они допускают. При таком подходе опосредование артефактами равно применимо и к объектам, и к людям, различают же эти два случая способы, которыми идеальность и материальность сочетаются у представителей этих двух категорий существования, а также виды взаимодействия, в которые они могут включаться. Этот взгляд устанавливает первоначальное единство материального и символического в человеческом познании. Это важная отправная точка для определения отношения к непрекращающейся дискуссии в антропологии и связанных с ней дисциплинах: следует ли считать культуру внешней по отношению к индивиду, то есть совокупностью продуктов предшествующей человеческой деятельности,

или внутренней – источником знаний и представлений? Представление об артефактах как о продуктах истории человечества, являющихся одновременно и идеальными, и материальными, позволяет прекратить этот спор.

Центральной посылкой культурно-исторической психологии является утверждение о существовании глубинной связи между конкретным окружением, в котором существует человек, и фундаментальными отличительными категориями его разума: окружение человека наполнено приспособлениями, орудиями (адаптациями) поведения предыдущих поколений в овеществленной и (в значительной степени) внешней форме. Психологи российской культурно-исторической школы использовали треугольник, чтобы изобразить структуру отношения индивида к окружению, где субъект и объект (аналогично – стимул и реакция) связаны не только непосредственно, но одновременно и через артефакты, то есть – культуру. Возникновение опосредованного действия не означает, что оно замещает непосредственное. «Скорее, включение орудий в деятельность создает новые структурные отношения, в которых культурные (опосредованные) и естественные (непосредственные) средства действуют синергично; путем активных попыток приспособить окружающую среду к своим целям люди включают в свои действия дополнительные средства (в том числе, что очень важно, и других людей), создавая тем самым отчетливые тройственные отношения между субъектом, объектом и посредником». Отсюда на первый план выходит особое свойство человеческого мышления, называемое двойственностью человеческого сознания.

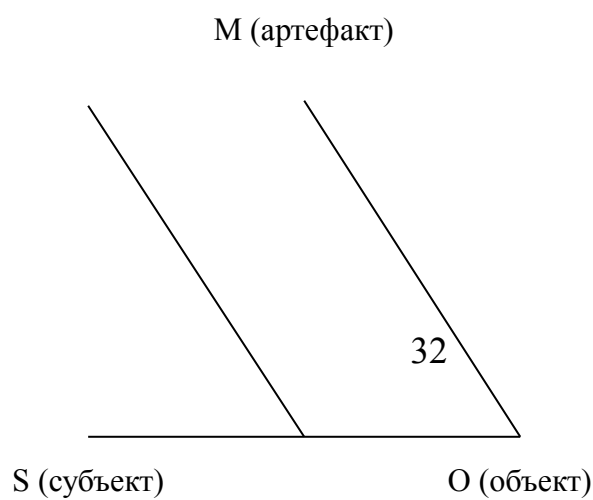


Рис. 2. Базовый треугольник опосредования, который показывает, что субъект и объект связаны не только «прямо», но и одновременно и «непрямо», через посредника, состоящего из артефактов (культуры) [106, с.142].

Эту двойственность человеческого сознания в американской традиции подчеркивает Лесли Уайт: «При помощи слов человек создает себе новый мир – мир идей и философии. И в этом мире человек живет столь же истинно, как и в физическом мире ощущений. В самом деле, человек ощущает, что настоящая ценность его существования сводится к пребыванию в этом мире символов и идей или, как он еще иногда формулирует, в духовном мире. И этот мир идей, в отличие от внешнего мира чувственных ощущений, обладает свойствами постоянства и непрерывности», включая прошлое и будущее. «С временной точки зрения он является не совокупностью дискретных эпизодов, а континуумом, открытым в обоих направлениях, в каждом из которых лежит вечность. Этот внутренний мир идей, в котором пребывает человек, подчас кажется ему более настоящим, чем внешний мир чувственных ощущений. В наиболее наивных философских системах идеи и слова всегда первичны. Они «более настоящие», чем предметы, данные в ощущениях. Они живучи, они вечны. И в этом мире чувственных ощущений человек познает и

использует орудия труда. Инструмент для него – не просто предмет материального мира и не чувственный образ, каким он может представляться обезьяне. Он – также и идея. Он – часть того вневременного внутреннего мира, в котором пребывает человек. Инструмент для человека не есть нечто, существующее лишь в данный момент, он действует в живом прошлом и проецируется на еще не наступившее будущее. Орудие труда в сознании человека вечно, как Платонова идея в Божественном сознании. Таким образом, опыт человека по использованию орудий труда не сводится к серии не связанных между собой эпизодов, в каждом из которых человек берет инструмент, пользуется им и потом откладывает в сторону. Каждое из этих внешних действий – лишь частное выражение идеационного опыта, который длителен и непрерывен [по: 106].

Как писал Лесли Уайт: «Всякий топор имеет субъективный компонент; он не имел бы никакого смысла без представления и отношения. С другой стороны, ни представление, ни отношение не имели бы никакого смысла без внешнего выражения в поведении или речи (которая есть форма поведения). Всякий культурный элемент, всякая культурная черта, таким образом, имеют субъективный и объективный аспекты» [106, с. 143].

Ни артефакты, ни действия, с точки зрения Коула, не существуют изолированно. Они переплетены друг с другом и с социальными мирами людей, выступая для них в качестве посредников в формировании сети взаимосвязей. Здесь Коул обращается к идее трехуровневой иерархии М. Вартофского (см. работу М. Вартофского «Модели», 1988 [39]), который описывает артефакты, включая орудия и язык, как «объективизацию человеческих потребностей и намерений, уже насыщенных когнитивным и аффективным содержанием».

Первый уровень по Вартофскому составляют первичные артефакты, непосредственно используемые в производстве (дубина, топоры, иглы, ведра). Примеры включают слова, письменные принадлежности, телекоммуникационные сети и мифические образы культуры. Первичные артефакты хорошо соотносятся с представлением об артефакте как о материи, преобразованной в предыдущей человеческой деятельности. Вторичные артефакты включают и сами первичные артефакты, и способы действия с их использованием. Вторичные артефакты играют центральную роль в сохранении и трансляции представлений и способов действия. Они включают предписания, обычаи, нормы, конституции и т.п. Третий уровень представлен классом артефактов, которые могут превратиться в относительно автономные «миры», в которых правила, конвенции и результаты уже не кажутся непосредственно практическими или которые на самом деле представляется ареной непрактической или «свободной» игры или игровой деятельности. Вартофский называет эти воображаемые миры третичными артефактами. Он полагает, что подобные воображаемые артефакты могут окрашивать наше видение «реального» мира, представляя средства для изменения текущей практики. Говоря современным психологическим языком, способы поведения, приобретенные во взаимодействии с третичными артефактами, могут распространяться за пределы непосредственного контекста их использования. Вартофский применяет свои представления о третичных артефактах к произведениям искусства и процессам восприятия; М. Коул обобщает, связав представления об артефактах, с одной стороны, с представлениями о схемах и сценариях, а с другой – с представлением о контексте, опосредовании и деятельности, существующими в современной когнитивной психологии» [по: 106].

В качестве вторичных артефактов Коул рассматривает культурные схемы, модели, сценарии, которые он определяет в качестве «культурных

средств». Коул обращается к когнитивной психологии, согласно которой человеческий опыт, опосредован когнитивными схемами, которые канализируют индивидуальное мышление, структурируя отбор, сохранение и использование информации. В последней термин «схема» используется для обозначения структур знания, части которого соотносятся друг с другом и с целым определенным заданным образом. «Схема содержит в себе сеть взаимоотношений, которые, сохраняются во всех частных случаях ее действия» [106, с. 148-149]. Существуют схемы знаний об объектах, ситуациях, событиях, последовательностях событий, действиях, последовательностях действий – все это вторичные артефакты. По собственному определению Коула, «схемы это механизмы отбора, они определяют, как связаны между собой определенные существенные элементы, оставляя возможность включения других, менее существенных элементов по необходимости в соответствии с обстоятельствами» [106]. В рамках современных представлений, схемы понимаются как внутренняя структура психики.

Один из вопросов, решаемых М. Коулом, – это вопрос о том, какие целостности образуют артефакты, составляющие человеческую культуру. Здесь он опирается на работы социологов и антропологов. Макс Вебер говорил о человеке как о «... животном, подвешенном в паутине смыслов, которую он сам и сплел». Культура и является подобной паутиной [106, с. 146]. Клиффорд Гиртц уточняет высказывание Вебера: «Культура не похожа ни на кучу песка, ни на паутину, она скорее похожа на осьминога – довольно плохо интегрированное существо...» [106, с. 147]. Понятие «схемы» позволяет учесть связность элементов культуры. Культура понимается как совокупность знаний, находящихся в сознании.

Понятие схемы можно распространить на объекты и события, чтобы соединить представления когнитивной психологии с представлениями и явлениями психологической антропологии. Культурные схемы отражают

не только мир физических объектов, но и более абстрактные миры социального взаимодействия, рассуждения и даже значения слов. Общие для групп субъектов культурные схемы Коул, следуя за Роем Д'Андрате, называет *культурными моделями*. Функция культурных моделей состоит в интерпретации опыта и управления поведением. Особенно важным видом схем для целей построения культурно-психологических теории на основе повседневной деятельности людей являются схемы событий, или сценарии. *Сценарий* – это событийная схема, которая определяет, какие люди должны участвовать в событии, какие социальные роли они играют, какие объекты используют и каковы причинные связи. Сценарии, как и культурные схемы, служат руководством к действию. Когда люди оказываются участниками новых события, они, прежде всего, должны найти ответ на вопрос, что здесь происходит. Если бы участники событий не имели разделяемых всеми сценариев, любые совместные действия приходилось бы заново согласовывать. Так и в процессе инкультурации взрослые скорее направляют действия детей и ставят цели, нежели напрямую обучают их чему-то. По существу, они используют свои знания о принятых сценариях для наложения ограничения на действия детей и позволяют детям включаться в ожидаемое от них ролевое поведение. Освоение сценариев играет центральную роль в освоении культуры.

Трактуемые как внутренние структуры психики, схемы и сценарии хорошо соответствуют представлению о культуре как о внутренних смыслах, отделившихся от своих материальных носителей. Но при таком подходе представление о схеме оказывается несопоставимым с представлением об артефактах, которое развивает Коул. «Решение состоит в том, чтобы признать, что сценарии не являются исключительно интрапсихическими феноменами, но, как и все артефакты, участвуют в событиях по обе стороны «поверхности кожи» [106].

Интересно, что Ф.К. Батлетт, основоположник теории схем, «писал о схемах как о конвенциях, *социальных практиках*, существующих как внутри, так и вне психики, являющихся одновременно и материализованными практиками, и психическими структурами» [106].

М. Коул вслед за антропологом Эдвином Хатчинсом, пытается интегрировать внутренние и внешние концепции культуры и предлагает способ осмысления тесной трехсторонней связи между культурой, познанием и миром, в котором культуру следует понимать как процесс, а не как «какое бы то ни было собрание объектов, осязаемых и абстрактных». Культура – «это процесс, и все «вещи», которые появляются в перечисленных определениях культуры, это то, что остается от этого процесса, – писал Хатчинс. – «Культура – это адаптивный процесс, аккумулирующий частичные решения части встречающихся проблем. Культура – это процесс человеческого познания, протекающий как внутри, так и вне человеческой психики; процесс, в котором участвуют наши повседневные культурные практики».

Вторичные артефакты (культурные схемы и сценарии) являются компонентами «набора культурный средств». Они и идеальны, и материальны; они и материализованы и идеализированы (концептуализированы). Самим фактом конкретизации они превращаются в источники как индивидуальных представлений, так и постоянного воспроизводства способов представления деятельности, необходимого для представления самой деятельности. Но такие структуры знаний лишь очень приблизительно предопределяют, что человек подумает или как себя поведет в каждом конкретном случае, даже если признать, что у него имеется необходимая культурная модель или сценарий. Следовательно, хотя культура и является источником инструментов для действия, индивиду, тем не менее, приходится проделать немалую работу по их

интерпретации, решая, какие схемы применимы в каких обстоятельствах и каковы пути их эффективного использования [106, с. 154]

Человеческое поведение должно пониматься относительно к «его контексту» [106, с. 155]. Под контекстом понимается связная целостность, обеспечивающая согласование своих частей», по определению Оксфордского словаря английского языка.

По мнению М. Коула, артефакты создаются и используются в деятельности и практике, которые являются видами социальной структуризации. Здесь Коул ссылается на высказывание К. Маркса в «Тезисах о Фейербахе» (1845): «Главный недостаток всего материализма ... заключается в том, что предмет, действительность, чувственность берется только в форме объекта, или в форме созерцания, а не как человеческая чувственная деятельность, практика, не субъективно» [по: 106, с. 161]. Этим высказыванием Маркс пытался преодолеть онтологическое разделение людей и артефактов, материального и идеального. Используя понятие практики, антропологи и социологи (Ч. Тейлор, А. Гидденс, П. Бурдьё) понимают контекст как «то, что окружает и то, что переплетается» [106, с. 162].

Идея культурного (и контекстного) опосредования в процессе деятельности, по мнению М. Коула, присуща не только российской традиции, но и исследованиям немецких, скандинавских, а теперь даже американских авторов. Общие принципы культурного опосредования отражены в работах скандинавского автора Ирве Энгестрема, который пишет, что система деятельности объединяет субъекта, объект и инструменты (материальные артефакты и символы) в единое целое [106, с. 163-164].



Рис. 3. Расширенный базовый треугольник опосредования (по Engestrom, 1987)
[106, с. 163-164].

Всякая система человеческой деятельности всегда содержит подсистемы производства, распределения, обмена и потребления. Отсюда следует идея двойственности артефактов.

Правила – это эксплицитные нормы или конвенции, ограничивающие действия, совершаемые в рамках системы деятельности.

Контексты – это системы деятельности. По мнению Уильяма Уэнтуорта, контекст можно рассматривать как ситуацию и временную арену для человеческой деятельности. Это – единица культуры.

Что представляют собой артефакты в системе мировоззрения Коула?

1. Артефакты являются фундаментальными составляющими культуры.

2. Артефакты одновременно и материальны и идеальны. Они связывают людей с миром и друг с другом так, что сочетаются свойства орудий и символов.

3. Артефакты как элементы культуры не существуют изолированно, скорее они могут быть поняты как совокупность уровней, которая включает культурные модели и специально сконструированные «альтернативные миры».

4. Существует близкое родство между развиваемой здесь концепцией артефактов и представлением о культурных моделях, сценариях и пр. Использование этого родства требует представления о сценариях и схемах как об объектах, имеющих двойственную природу в процессе опосредования.

5. Артефакты и системы артефактов существуют как таковые только в отношении к чему-то еще, что разные авторы называют ситуацией, контекстом, деятельностью и т.п.

6. Опосредованная деятельность имеет разнонаправленные последствия; она одновременно изменяет субъекта по отношению к другим и связь Я - другой по отношению к ситуации в целом, а также и среду, в которой Я взаимодействует с другими.

7. Культурное опосредование предполагает такие изменения в развитии, при которых деятельность предыдущих поколений аккумулируется в настоящем как специфически человеческая составляющая среды. Эта форма развития предполагает особую значимость социального мира для развития человека, поскольку только другие люди могут создать специальные условия, необходимые, чтобы это развитие произошло [106, с. 168-169].

Коул ставит для психологической антропологии проблему о соотношении внутренних и внешних культурных значений. В его интерпретации связь осуществляется через опосредующий механизм

артефактов. Коул рассматривает различные примеры решения когнитивных задач представителями различных культур в разных культурных контекстах и показывает, что культурный контекст оказывается чрезвычайно важным, т.е. существует «...разделенность навыков решения задач, освоенных в разных контекстах» [106, с.281]. Таким образом, при обучении и диагностике когнитивного развития следует моделировать повседневную практику решения задач. Так, система «вопрошающего чтения» при обучении осмысленному чтению детей «неспособных к обучению» оказалась эффективной, поскольку использовался понятный для учеников культурный контекст. С одной стороны, использовалось разделение труда (набор ролей), с другой – обеспечивалась более привлекательная цель.

Ядро процедуры составляло набор ролей и разделение труда. Каждая роль соответствует определенному гипотетическому аспекту целостного акта чтения. Роли обозначены на специальных карточках-указателях. Каждый участник должен исполнить по крайней мере одну роль в полной деятельности «вопрошающего чтения». Роли на карточках определены следующим образом:

1. Человек, спрашивающий о словах, которые трудно произнести.
2. Человек, спрашивающий о словах, которые трудно понять.
3. Человек, задающий вопрос о главной идее отрывка.
4. Человек, который определяет, кто будет отвечать на вопросы, поставленные другими.
5. Человек, который спрашивает о том, что должно произойти дальше.

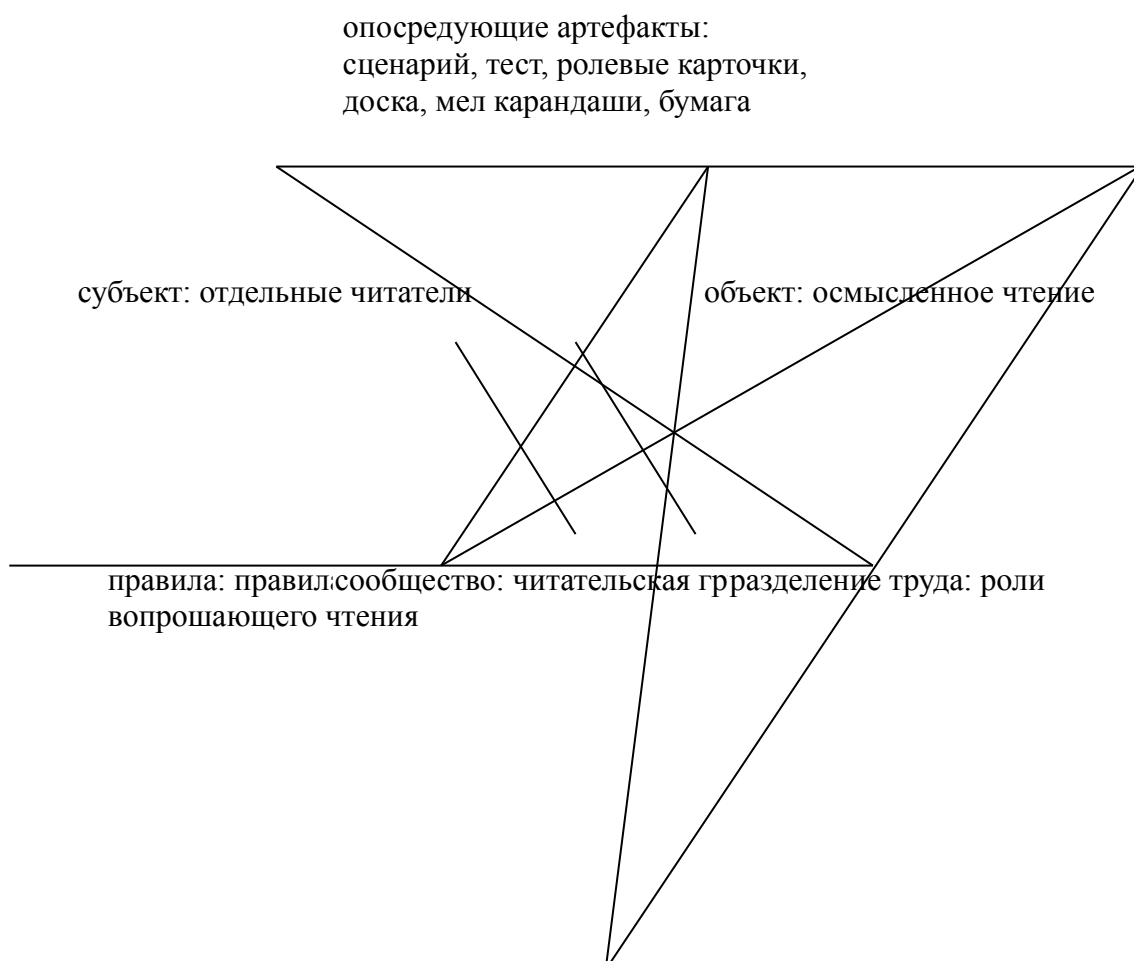


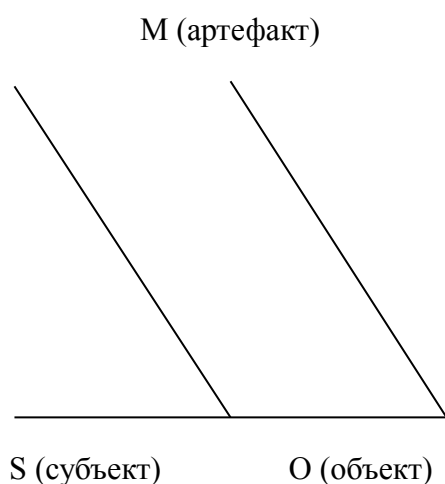
Рис. 4. Вопрошающее чтение в условиях расширенной системы модели деятельности [106, с. 318].

А.В. Брушлинский в статье «Деятельность и опосредование»[31] соотносит культурно-исторический подход Майкла Коула и теорию Л.С. Выготского, находя в них много общего. В рис.5 схематично представлены результаты сравнения.

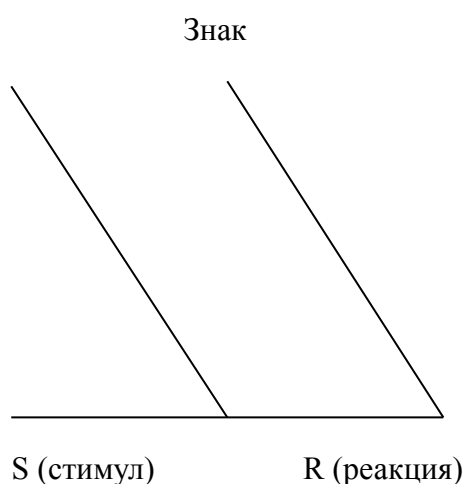
В русской культурно-исторической школе Выготского, Лурии и Леонтьева также придают значение опосредованию артефактами

(орудиями), которые являются результатом исторического развития культуры.

По мнению Коула, культурно-историческая психология должна изучать роль культуры в психической жизни человека. Но академические психологи недооценивают культуру. Следует вернуться к традициям В. Вундта, который разрабатывал две психологии: экспериментальную и неэкспериментальную (для которой характерно проникновение культуры в психику). Вундт в сущности был прав, поскольку язык создается целым народом, а не отдельным человеком. Близкие идеи относительно примата общественной жизни над индивидуальным сознанием отражает также французская социологическая школа. Данная традиция продолжается и в российской психологической школе. Однако Коул критиковал Выготского за то, что тот помещал филогенетические влияния впереди культурных, а также за то, что Л.С. Выготский недооценивал взаимопроникновение культуры и естественного развития уже «задолго до освоения языка» [по: 31]. По мнению Коула, разрыва между натуральным и культурным развитием не существует.



Вначале было дело
(С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, М. Коул)



Вначале было слово
(Л.С. Выготский)

Рис. 5. Базовый треугольник опосредования. Сравнительный анализ культурно-исторического подхода М. Коула и Л.С. Выготского [по: 31].

Очень важным отличием подхода М. Коула является то, что он не абсолютизирует «знак» (слово), как это делает Выготский. Абсолютизация слова у Выготского, по мнению А.В. Брушлинского приводит к подмене им субъекта деятельности. В то же время Коул основной акцент делает не на средствах, а на взаимодействии субъекта с объектом, поэтому в своих программах «Вопрошающее чтение» и «Пятое измерение» американский психолог придает большое значение проблеме субъекта и разнообразных видов его деятельности и общения.

IV. Теория деятельности: фундаментальная наука и социальная практика

Категория деятельности является одной из основных категорий психологии. В психологии категория деятельности рассматривается в 2-х функциях:

- 1) в качестве объяснительного принципа (изучение характеристик деятельности),
- 2) в качестве предмета исследования.

Деятельностный подход является основным подходом к изучению закономерностей развития сознания и личности человека в отечественной психологии. Традиции в изучении проблемы деятельности заложены в работах С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева.

Условно можно выделить три направления исследований, в которых заложены контуры деятельностного подхода в психологии [по: Волкова]:

- 1) знаково-символическое направление в развитии психики (разрабатывалось Л.С. Выготским);
- 2) личностное направление: личность формируется в деятельности (разрабатывалось С.Л. Рубинштейном);
- 3) деятельность как самостоятельный предмет исследования (разрабатывалось А.Н. Леонтьевым).

Приоритет переноса философской категории «деятельность» на психологическую почву принадлежит С.Л. Рубинштейну. Одна из первых работ в этом направлении (о «самодеятельности» человека) написана им еще в 1918 году. С.Л. Рубинштейн впервые выделил предметную деятельность как предмет психологической науки. А.Н. Леонтьев обратился к проблематике деятельности значительно позже С.Л. Рубинштейна. Но именно ему принадлежит развернутая общепсихологическая теория деятельности [по: 87].

Общая характеристика теории деятельности А.Н. Леонтьева

Деятельностный подход явился дальнейшим развитием идей Л.С. Выготского, одной стороны. С другой стороны, на А.Н. Леонтьева оказали сильное влияние гештальтпсихология и «теория поля» Курта Левина.

Деятельность понимается как активность человека. Главными характеристиками этой активности являются следующие:

- 1) деятельность – это практика,

2) практика одномоментно и всегда социальна, предметна и сознательна,

3) предметность деятельности проявляется в том, что она (деятельность) подчиняется свойствам объективной реальности,

4) деятельности присуща субъектность.

А.Н. Леонтьев активно разрабатывает теорию деятельности в 20-30-е годы XX века. Он рассматривал деятельность как процесс, внутри которого в качестве необходимого его момента возникает психическое вообще.

Леонтьев Алексей Николаевич (1903-1979) – выдающийся отечественный психолог. Совместно с Л.С. Выготским и А.Р. Лурия разрабатывал культурно-историческую теорию. Изучал произвольное внимание и память и проблемы развития психики. Основоположник деятельностного подхода к изучению развития; создатель теории деятельности. С 1966 г. – декан факультета МГУ.

Работы: «Восстановление движений» (совм. с А.В.Запорожец, 1945); «Деятельность, сознание, личность» (1975).

А.Н. Леонтьев различал внешнюю и внутреннюю деятельность.

Внешняя деятельность – чувственно-предметная, материальная. Внутренняя деятельность – это деятельность по оперированию образами, представлениями о предметах, или идеальная

деятельность сознания. Внутренняя деятельность вторична, процесс перехода внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность называется интериоризацией. Обратный процесс – экстериоризация (например, опредмечивание представлений).

Практическое отношение человека к действительности включает в себя три составляющих:

1) субъект, наделенный активностью,

2) объект,

3) активность.

Психологическое строение деятельности:

1) потребности – мотивы – цели – условия достижения цели (единство цели и условий составляет задачу); это предметное содержание деятельности;

2) соотносимые с ними деятельность – действия – операции; это структурные элементы деятельности;

3) взаимные переходы и превращения отдельных структурных элементов деятельности; это динамика деятельности.

Мотив – Деятельность

Цель – Действие

Условия – Операция

Рис. 6. Психологическое строение индивидуальной деятельности
(по А.Н. Леонтьеву).

Потребность понимается как переживание нужды в чем-либо. Мотив – форма проявления потребности, опредмеченная потребность. Цель – это представляемый или мыслимый результат. Деятельность понимается как активность, отвечающая определенному мотиву.

Действие – единица деятельности, отвечающая осознаваемой цели.

Операция – способ осуществления действия.

А.Н. Леонтьев открыл общий психологический механизм развития действий – сдвиг мотива на цель (действия перерастают тот круг деятельностей, которые они реализуют; в результате формируются новые мотивы).

Ключевыми моментами теории деятельности А.Н. Леонтьева являются следующие положения [по: 41]:

1. Принцип предметности.
2. Принцип активности.
3. Принцип неадаптивной природы предметной деятельности.
4. Принцип интериоризации и экстериоризации.
5. Принцип опосредования.
6. Психологическое строение деятельности.
7. Общность строения внешней и внутренней деятельности.
8. Принцип зависимости психического отражения от места отражаемого объекта в структуре деятельности.

В 1933 году А.Н. Леонтьев вводит в научный обиход понятие «смысловое поле», которое в определенной степени является отражением влияния Курта Левина. Понятие «смысл», «личностный смысл» становится важным компонентом теории деятельности А.Н. Леонтьева. Изучение А.Н. Леонтьевым детских интересов в харьковском Дворце пионеров (1933-1934) и московском Центральном парке культуры и отдыха им А.М. Горького (1935) воплощало первые идеи деятельностной психологии, которые заключались в управлении мотивами, т. е. деятельностью в целом, с целью управления конкретным действием личности. «Психологическое исследование деятельности и интересов посетителей ЦПКиО им. Горького» (см. приложение) [125] интересно тем, что оно одно из первых в мире посвящено влиянию на человека предметно-пространственной среды. «Ведь человек приходит в парк не для того, чтобы стать таким-то или получить такие-то знания; он приходит не для того, чтобы стать всесторонне развитым членом общества, а для того, чтобы отдохнуть; дело заключается, значит, в том, чтобы, придя в парк и свободно отдаваясь парку, т.е. будучи движимым системой вещей или, точнее, системой ситуаций, создаваемых вещами, он проделал бы ту программу развития, которая составляет общественно-педагогическую цель парка» [125, с. 374].

А.Н. Леонтьев проанализировал, «как движется поток посетителей по парку, т.е. как он «обтекает» вещи», «где влияет чистая топография и где «смысловая» топография, т. е. факторы нетопографические в прямом смысле» [125 с. 380] и установил, что «влияние топографии, т. е. чисто внешнего момента очень велико». Поэтому правильное размещение отделов, аттракционов и экспонатов на территории парка – это один из способов втягивания посетителя в систему парковых мероприятий. «Влияние топографии при реконструкции парка должно быть учтено: вопрос распределения объектов парка не есть вопрос их чисто

геометрического распределения. Это требование, конечно, не предполагает прямого подчинения топографии смысловым, психологическим моментам, но учитывать эти последние нам кажется необходимым. Дело в том, что вещь меняет свою побудительную силу в зависимости от включения её в известную деятельность, т. е. в известную систему других вещей» [125 с. 383]. А.Н. Леонтьев пришел к выводу: «Для того, чтобы интересы не затухали и не насыщались почти тотчас же, необходимо превратить существующее «горизонтальное» расположение объектов парка в «вертикальное» [125, с. 384]. При движении «по горизонтали» посетитель «скользит по поверхности ситуации, остаётся пассивным и переходит ко всё новым и новым объектам, не развёртывая своей деятельности и своих интересов» [125, с. 385]. Движение посетителя «по вертикали» – «это, во-первых, движение от привлекательного самого по себе объекта к объекту, который сам по себе обладает недостаточной побудительной силой и который приобретает её лишь в известном контексте, во-вторых, это – движение, которое вместе с тем также управляется системой вещей, а не прямым навязыванием посетителю обязательной программы, т.е. организованное так, что посетитель движется с чувством полной свободы, в-третьих, это – движение, психологическую основу которого составляет процесс развития деятельности и интересов посетителя» [125, с. 385].

Идеи о «смысловой» топографии территории нашли дальнейшее развитие в концепции образа мира А.Н. Леонтьева и в исследованиях развития ребенка и подростка в контексте влияния ландшафта.

Важное место в системе представлений А.Н. Леонтьева о сознании занимает его разработка проблемы структуры сознания – выделение трех образующих сознания - значения, личностного смысла и чувственной ткани. На рисунке 7 представлена оригинальная трактовка соотношения структурных элементов сознания. Аспект связи человека с миром через деятельность подчеркивается в определении деятельности А.Н. Леонтьева

(1975): «Деятельность есть молярная не аддитивная единица жизни телесного материального субъекта» [118].

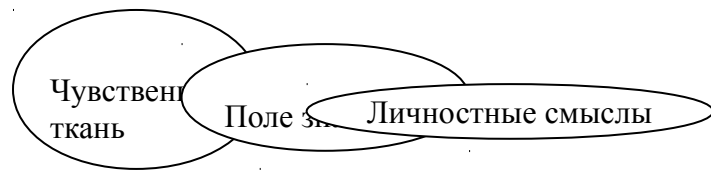


Рис. 7. Структура сознания, по А.Н. Леонтьеву [по: 155].

О.В. Гордеева [225, с. 40-41] подчеркивает важность введения понятия «смысла» и его отличие от «значения». Первым параметром различения значений и личностных смыслов явилось их противоположение как общественного и индивидуального (по происхождению и природе) соответственно. А.Н. Леонтьев рассматривает их дифференциацию и окончательное отделение друг от друга на этапе разложения первобытного сознания и постепенной трансформации его в сознание человека классового общества в связи с развитием отношений частной собственности, которые разрушают тождественность интересов индивида и его сообщества. Подчеркивая общественно-историческую природу значений, А.Н. Леонтьев отрицал ее у личностных смыслов, говоря, что они, в отличие от значений, не имеют своего надиндивидуального, своего «не психологического» существования.

Вторым параметром рассмотрения соотношения значений и личностных смыслов является дихотомия «знание – отношение», «рациональное – эмоциональное», «объективное – субъективное». В личностных смыслах воплощается пристрастность человеческого

сознательного отражения, в то время как значения представляют собой «отражение действительности независимо от индивидуального, личностного отношения к ней».

Разделение в отражаемом содержании объективного мира и потребностей субъекта существует, согласно А.Н. Леонтьеву, уже в до-сознательной психике, однако полное их обособление совершается только на уровне человека благодаря языку. В сознании первобытного типа еще сохраняется недостаточная расчлененность значений и смыслов: в значениях объективное содержание предмета отражается слитно с субъективным к нему отношением, с конкретизированной в нем потребностью.

Если разделение значений и личностных смыслов, противостоящих друг другу как общественное и индивидуальное (по своему происхождению), А.Н. Леонтьев объяснял появлением частной собственности, то их дифференциацию как «объективного» и «субъективного» он преимущественно связывал с первым разделением труда в человеческой истории – отделением умственного труда от физического и, соответственно, выделением в структуре практической деятельности познавательных действий [по: 225, с. 40-41]

Смыслы – это, прежде всего, общественно выработанные отношения к различным объектам и явлениям действительности, усвоенные и разделяемые конкретным индивидом. В концепции А.Н. Леонтьева личностный смысл определяется двояким образом: в структуре деятельности как отношение мотива к цели и в структуре сознания как «значение значения для субъекта».

В работе Е.Е. Насимовской [225, с. 79-81] рассматривается развитие проблемы мотивации личности в деятельностном подходе А.Н. Леонтьева. А.Н. Леонтьев последовательно внедрял материалистический взгляд на происхождение, строение и функционирование психических процессов, в

том числе и процессов мотивации (детерминации человеческого поведения). Принципиальными являются положения о первичности предметного бытия и о том, что «за сознанием открывается жизнь», то есть деятельность субъекта. Е.Е. Насимовская видит роль А.Н. Леонтьева в решении проблемы мотивации в том, что тот:

1) строит логически четкую систему взаимосвязанных понятий, соотнося друг с другом понятия деятельности, потребности, мотива, цели, задачи, эмоции, воли, процессов целеобразования и смыслообразования;

2) ставит проблему личностного смысла;

3) рассматривает проблему классификации мотивов, выделяя мотивы-побуждения (реально действующие) и мотивы смыслообразования (для порождения личностных смыслов);

4) изучает проблему соотношения мотивов (согласно А.Н. Леонтьеву, соотношение, «степень иерархизированности деятельностей, их мотивов» характеризует человека как личность);

5) ставит проблему эмоционально-волевой регуляции деятельности;

6) определяет подходы к решению проблемы возможностей реализации деятельности, т. е. предопределенности ее судьбы объективными условиями существования человека;

7) изучает проблему адекватности осознания мотивов, связывая процесс осознания с воспитанием;

8) определяет механизмы развития мотивов, их направленного воспитания и формирования (заслугой А.Н. Леонтьева является открытие психологического механизма «сдвига мотива на цель», приобретения целью самостоятельной побудительной и смыслообразующей функции; смыслообразующие мотивы представляют собой модель подлинной, внутренней (интринсивной) мотивации).

9) организует исследования проблемы изучения мотивации личности.

Мотив, по А.Н. Леонтьеву, соответствует потребности, но не совпадает с ней, он выступает как предмет потребности (материальный или идеальный), как форма ее конкретизации. Мотив порождает «зону целей», активизирует процессы целеобразования. Понятие задачи

предполагает учет условий, в которых происходит достижение целей. Эмоция является производной от мотива (потребности) и выполняет функции: отражения в сознании мотивационного состояния; сигнала об успешности выполнения деятельности; оценки степени реализации мотива, т. е. степени соотношения желаемого и действительного. Существенным моментом является связь эмоции и личностного смысла. Эмоции сигнализируют о личностном смысле событий и помогают ставить и решать задачу на личностный смысл.

В концепции А.Н. Леонтьева личностный смысл определяется двояким образом: в структуре деятельности как отношение мотива к цели и в структуре сознания как «значение значения для субъекта». Неразрывность категорий смысла и мотива представлена в определении личностного смысла, в самом термине «смыслообразующий мотив», в утверждениях, что развитие смыслов – это продукт развития мотивов деятельности и вопрос о смысле есть всегда вопрос о мотиве», а также в указании на то, что «единственный путь конкретно-психологического анализа сознания – путь анализа мотивации, в развитии которой и выражается с субъективной стороны развитие психической жизни человека» [по: 225]. Мотивы деятельности определяют значимость ее для личности, а также для самого человека.

Рассматривая проблему эмоционально-волевой регуляции деятельности, А.Н. Леонтьев определяет, что эмоции, являясь результатом деятельности и отражая «межмотивационные отношения», выступают как «механизм движения деятельности», сами при этом не выполняют самостоятельной побудительной функции. Роль эмоций заключается в том, что они «метят» потенциальные предметы потребностей, способствуя осуществлению «сдвига мотива на цель». В решении проблемы воли А.Н. Леонтьев выделил главное условие включения воли – наличие одновременной актуализации, по крайней мере, двух мотивов противоположной направленности при осознании их целесообразности.

В разработке методов А.Н. Леонтьев опирается на принцип изучения процессов в структуре целостной деятельности, являющийся как методологическим, так и методическим. Необходимо не только включение субъекта в конкретную деятельность, но и анализ ее структуры, так как от структурного места того или иного процесса зависит его психологическое содержание, его «смысловая нагрузка». На этом принципе основан разработанный еще в 40-е годы А.Н. Леонтьевым с сотрудниками прием включения одного и того же процесса в разномотивированные

деятельности (А.В. Запорожец, З.М. Истомина, М.Г. Морозова, Л.С. Славина) [по: 225].

В области изучения мотивации личности выделяются две основные группы методов:

- идеографические (анализ биографии, истории болезни, персональных документов, материалов художественной литературы);

- номотетические, которые могут быть экспериментальными или иными по своей процедуре, однако должны отвечать методическим требованиям, способствующим актуализации и изучению смысловых образований личности (смыслообразующих мотивов, личностных смыслов, смысловых установок, «значащих» переживаний).

В своих работах А.Н. Леонтьев применял методы того и другого рода. Например, он оставил великолепные образцы использования естественного эксперимента (исследование волевого действия в условиях реальных прыжков с парашютной вышки или изучение формирования интересов у детей в условиях авиамодельного кружка). Он создал яркие примеры использования биографического метода (анализ целеобразования Дарвина и Пастера) и метода анализа художественных произведений («Шинель» Гоголя, «Белые ночи» Достоевского и др.) [по: 225, с. 79-81].

Реализация деятельностного подхода находит отражение во многих отечественных концепциях развития ребенка (в игре, учении, предметной деятельности), например в теории игры и учебной деятельности Д.Б. Эльконина, в работах М.И. Лисиной, рассматривающей роль общения в развитии ребенка и др.

Параллельно с исследованиями А.Н. Леонтьева в ленинградской школе Б.Г. Ананьев [11] изучает человека как субъекта деятельности, предлагая собственную классификацию видов деятельности: теоретическая деятельность (познание); общение и общественное поведение; практическая деятельность (труд).

V. Биогенетические и социогенетические исследования развития психики, сознания и деятельности. Сравнительный анализ теории Ж. Пиаже и Л.С. Выготского.

Проблема развития психики отражена в истории споров по поводу источников психического развития, в которых участвовали, прежде всего, представители Женевской школы (Жан Пиаже и Барбель Инельдер) и российской школы культурно-исторической психологии (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович и др.)

В наиболее полной форме история развития Женевской школы психологии описана в работе под ред. Л.Ф. Обухова и Г.В. Бурменской «Жан Пиаже: Теория, эксперименты, дискуссии» (2001). Кроме того, существует довольно полное описание достижений Женевской школы до 1960 года в работе Джона Флейвела «Генетическая психология Жана Пиаже». Работа Джона Флейвела включает в себя послесловие П.Я. Гальперина и Д.Б. Эльконина «Ж. Пиаже. К анализу теории о развитии детского мышления».

Отправной точкой для генетической психологии Жана Пиаже послужили исследования поведения младенцев, что позволило ему уяснить многие важные мысли по таким фундаментальным проблемам, как специфическая природа познавательной адаптации и взаимосвязь между организацией познавательной деятельности в начальный (предсимволический) сенсомоторный период и в последующий период символического мышления.

Жан Пиаже (1896-1880) – швейцарский психолог, основатель Женевской школы психологии; автор генетической психологии; изучал развитие интеллекта детей, а также методологию науки: автор эпистемологии (изучал познавательные возможности человека)

В период 1929-1939 гг. Пиаже разрабатывает генетическую эпистемологию, науку о познавательных возможностях человека. В это же время начинаются

исследования понимания детьми числа и количества. В 30-е годы Пиаже использует для характеристики познавательной структуры у детей 7-11 лет понятие «группировка», под которой понимает гибридную логико-алгебраическую структуру, обладающую одновременно свойствами математических групп и решеток.

Барбель Инельдер (1913-1997) – ученица Жана Пиаже и продолжательница его идей.

В это время вместе с ним работает его ученица Барбель Инельдер.

Что же изучают в Женевской школе?

Объектами исследования являются:

- ✓ пространство
- ✓ время
- ✓ причинность
- ✓ случайность
- ✓ детская логика
- ✓ развитие восприятия, памяти, воображения

Исследователей интересуют механизмы познавательной деятельности. Ж. Пиаже выделял стадии когнитивного развития.

Таблица 2

Стадии когнитивного развития (по Ж. Пиаже)

Стадии когнитивного развития	Характеристика стадии
Сенсомоторная (до 1.5-2 лет)	Формирование структуры внешних материальных действий. Формируется понимание, что предметы окружающего мира (например, мама) сохраняются, уходя из поля зрения.
Дооперациональная (от 2 до 7 лет)	Использование понятий и символов для общения с окружающими, но понятия ограничены личным (эгоцентрическим) опытом.
Стадия конкретных операций (от 7 до 11-12 лет)	Овладение логикой, операции применяются к конкретным объектам и событиям, действия выполняются в уме, но с опорой на непосредственное восприятие. Способность соотносить свое поведение с другими людьми.
Стадия формальных операций (с 12 лет)	Формирование структуры формальных операций, логики и понятийного мышления. Способность осмысливать нравственные проблемы.

Рассматривая развитие ребенка на стадии сенсомоторного развития, Ж.Пиаже использует понятие «циркулярные реакции» [по: 234].

Циркулярные реакции - понятие генетической психологии Ж. Пиаже, служащее для обозначения повторения таких реакций, которые случайно привели ребенка к позитивному результату. *Первичные циркулярные реакции* описаны у детей 2-4 мес., когда действия повторяются ради них

самих и закрепляются как навыки; *вторичные циркулярные реакции* – это повторение действия ради получения определенного результата и продления интересных впечатлений (4-8 мес.); *третичные циркулярные реакции* – когда действие варьируется для анализа результирующих последствий этих изменений, ребенок открывает новые средства достижения цели путем активного экспериментирования (третичные реакции наблюдаются в 12-18 мес.). Циркулярные реакции характеризуют развитие интеллекта в младенческом возрасте [по: 234].

Группировка является логической структурой, с одной стороны, и психологической – с другой. В сущности, она является связующим звеном между логическими и психологическими структурами.

В формально-логическом плане группировка - это закрытая, обратимая система, в которой все операции подчиняются пяти формальным критериям:

- комбинативность: $A B = C$;
- обратимость: $C - B = A$;
- ассоциативность: $(A B) C = A (B C)$;
- общая операция идентичности: $A - A = 0$;
- тавтология, или специальная идентичность: $A A = A$.

Формами группировки являются такие логические операции, как простое и мультипликативное включение классов, простая и мультипликативная сериация, симметрия.

В психологическом плане группировка – это состояние «равновесия мысли». Весь процесс интеллектуального развития, по Пиаже, описывается последовательностью группировок, возможность выполнения каждой из которых обуславливается освоением предыдущей. Но собственно интеллектуальное развитие начинается не сразу, а после прохождения доперцептивного и перцептивного уровней, как результат последовательной децентрации, предполагающей освобождение объектов от восприятия и собственного действия с ними. Возможность истинной группировки появляется лишь на уровне конкретных операций. Ж. Пиаже выделил восемь элементарных группировок логики классов и отношений, сформированность которых необходима для достижения ребенком этого уровня: классификации, сериации, замещения, установления симметрии, представляющие группировки аддитивного порядка, которым соответствуют четыре группировки мультипликативного порядка, в которых речь идет одновременно о нескольких системах классов или отношений. На уровне формальных операций ребенок может выполнять шестнадцать видов группировок, независимых от их содержания, но не имеющих полностью комбинаторного характера. На основании комбинаторной системы осуществляются группировки более высокого порядка, составляющих систему пропозициональных операций [по: 234].

Женевская школа связывает развитие детского мышления с факторами:

- ✓ созревание нервной системы;
- ✓ опыт взаимодействия с миром вещей и людей;
- ✓ общебиологические способы жизнедеятельности организма, ассимиляция аккомодация.

Ж. Пиаже рассматривает развитие ребенка с позиции когнитивного подхода. В основе периодизации развития Ж. Пиаже лежит понятие интеллекта [по: 110, с. 74-82] Интеллект понимается как способность к адаптации. Адаптация проявляется в двух процессах: ассимиляции и аккомодации.

Ассимиляция – это процесс включения новой информации в качестве составной части в уже существующие у индивида интеллектуальные схемы.

Аккомодация – изменение существующих ментальных структур, когда объект или идея не соответствует прежнему опыту.

Для обозначения ментальных структур Пиаже использовал термин схема. *Схемы* – это способы обработки информации, меняющиеся по мере того, как человек растет и получает больше знаний. Существует два типа схем: сенсомоторные схемы (или действия) и когнитивные схемы, напоминающие понятия. Мы перестраиваем наши схемы при приспособления (аккомодации) к новой информации и одновременно интегрируем (ассимилируем) новые знания в старые схемы [183].

Интеллект всегда стремится к установлению равновесия между ассимиляцией и аккомодацией, устранению несоответствий или расхождений между реальностью и ее отображением, созданным в уме. Этот процесс называется уравниванием, и лежит в основе адаптации.

По мнению Ж. Пиаже, в процессе развития интеллекта схемы организуются в операции, различные сочетания которых соответствуют качественно различным стадиям когнитивного роста [183].

Ж. Пиаже в качестве критерия интеллекта рассматривал дифференциация цели и средства для ее достижения, т.е. интеллект появляется раньше инсайта, но позже «проб и ошибок». Интеллект, по его мнению, появляется в 8-12 мес., поскольку в этом возрасте ребенок использует одни действия в качестве цели (взять игрушку), а другие – в качестве средства для ее достижения (притянуть простынку).

Истоки интеллекта:

- восприятие (образ – опора для мысли);

- умственный образ
- речь
- предметное действие («мысль есть сжатая форма действия; мышление формируется в действии»)

Операция (операторные структуры) – активный элемент мысли, а образ (фигуративные структуры) – ее символ, позволяющий субъекту вспомнить целую операцию.

Интересно, что фигуративные структуры являются более важными. Об этом может косвенно говорить тот факт, что у слепых – запаздывание психического развития больше 2 лет, а у глухих – запаздывание психического развития – 1-2 года [234].

Полемика школ Ж.Пиаже и Л.С. Выготского

Полемика школ Ж. Пиаже и Л.С. Выготского связана с различным пониманием развития психики, сознания и деятельности в онтогенезе (в процессе индивидуального развития) и филогенезе (в процессе развития вида). В психологии существует несколько подходов к данному вопросу:

- биогенетический,
- социогенетический,
- биосоциальный.

Биогенетический подход предполагает приоритет генетических, морфологических, физиологических, но не социальных факторов. Одним из вариантов биогенетического подхода является так называемый основной биогенетический закон, согласно которому в онтогенезе повторяется программа филогенеза.

Генетическая психология Ж. Пиаже ориентирована на изучение развития мышления в онтогенезе, причем в процессе развития, по мнению ученого, развертывается генетическая программа.

Эгоцентризм (по Ж. Пиаже) – это разновидность систематической и неосознанной иллюзии познания, форма первоначальной центрации ума, когда отсутствует интеллектуальная релятивность и реципрокность [по: 234].

Школа Л.С. Выготского, опираясь на принцип историзма, ставила задачей изучение психического развития в двух направлениях:

- психическое развитие в онтогенезе
- психическое развитие в филогенезе

Особенности развития мышления в онтогенезе изучались Л.С. Выготским и Ж. Пиаже. Феноменология мышления ребенка на различных стадиях развития описана в данных школах сходным образом. Отличия заключались в интерпретации результатов и выводах относительно источников развития.

Мышление ребенка до 1 года Выготский называл «шимпанзе-подобным мышлением». В дошкольном возрасте (от 3 до 7 лет) наблюдается допонятийное мышление. В младшем школьном возрасте (с 6-7 лет) формируется понятийное мышление.

Л.С. Выготский совместно с А.Р. Лурия изучал закономерности развития логического мышления в ходе исторического развития, делая акцент на роли социального фактора. В школе Л.С. Выготского ставится вопрос о формировании понятий. Для изучения процесса формирования понятий Выготский использовал специально разработанную с Сахаровым методику (она так и называлась методикой Выготского-Сахарова).

По мнению Ж. Пиаже, развитие мышления подчиняется законам созревания.

Основные эмпирические характеристики
допонятийного и понятийного мышления (в описании Ж. Пиаже)

Допонятийное мышление	Понятийное мышление
1. Эгоцентризм (выпадение носителя мышления из анализа)	1. Интеллектуальная децентрация
2. Несогласованность объема и содержания понятия	2. Сформированы понятийные структуры – логические классы
3. Трансдуктивный характер связи – ребенок не стремится сделать вывод, осуществляет переход от частного к частному, минуя общее.	3. Индуктивно-дедуктивный характер связи понятийных структур.
4. Синкретизм и господство соединительных конструкций (тенденция связывать все со всем).	4. Иерархизированность и господство конструкций подчинения.
5. Несогласованность инвариантных и вариативных компонентов (количество и длина ряда; форма и объем; масса и объем и пр.).	5. Адекватное соотношение инвариантных и вариативных компонентов (осознание тождественности изменения объекта).
6. Неполнота обратимости операций.	6. Обратимость операций.
7. Нечувствительность к логическому противоречию.	7. Чувствительность к логическому противоречию.

Можно выделить следующие особенности мышления дошкольника:

- эгоцентризм;
- суждения единичны, о конкретном предмете, категоричны, относятся к наглядной действительности;
- в большинстве случаев – это суждения по сходству;
- отсутствуют дедуктивные умозаключения;
- форма суждения – трансдукция (например, ребенок 7 лет отвечает на вопрос: «Живое ли солнце?» – «Живое, потому что двигается»).

Другим предметом для дискуссии Выготского и Пиаже были споры по поводу развития речи у ребенка. Существует понятие эгоцентрической речи, которая может рассматриваться как «речь для себя», «речь преимущественно о себе», «речь со своей точки зрения».

Л.С. Выготский считал: эгоцентрическая речь – это «речь для себя», т.е. она выполняет интеллектуальную функцию планирования действия; она не отмирает, а переходит во внутренний план. По мнению Выготского, нет связи между эгоцентрической речью и эгоцентрическим мышлением.

Эгоцентрическая речь – один из многочисленных симптомов эгоцентрической позиции, когда ребенок не до конца осознает свою субъектность и не умеет находить место собственной точки зрения в системе других возможных.

Ж. Пиаже и Л.С. Выготский по-разному определяют развитие речи ребенка. Так, Ж. Пиаже считал, что вначале формируется эгоцентрическая речь (для себя), а затем – социализированная речь (для других). Л.С. Выготский полемизировал: вначале формируется социальная эгоцентрическая речь, а затем уже социальная индивидуализированная речь (внутренняя речь). Развивая идеи Л.С. Выготского, его ученица Р.Е. Левина показала сопровождающую, отображающую и планирующую функцию речи.

Социализация, по Пиаже, – это процесс адаптации к социальной среде, состоящий в том, что ребенок, достигнув определенного уровня развития, становится способным к сотрудничеству с другими людьми благодаря разделению и координации своей точки зрения и точки зрения других людей. Социализация – переход от эгоцентрической позиции к объективной.

В работе «Мышление и речь» Выготский пишет: «Действительное движение процесса развития детского мышления совершается не от индивидуального к социализированному, а от социального к индивидуальному. Процесс психического развития состоит не в социализации, а в индивидуализации» [47].

Таблица 4

Сравнительный анализ учения Ж. Пиаже и Л.С. Выготского [80, с. 11]

Жан Пиаже	Л.С. Выготский
Генетический метод (последовательность описания стадий аутизма, эгоцентризма и социализации)	Каузально-генетический метод (выявление причины психологического явления: чтобы понять психический процесс, его необходимо сформировать)
Естественнонаучный подход	Гуманитарный подход

Школа Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева: развитие психики в филогенезе

Изучение проблемы развития психики в филогенезе включало в себя вопросы возникновения психики и сознания в процессе трудовой деятельности человека (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев); психологические различия между орудиями труда у человека и вспомогательными средствами деятельности у животных (П.Я. Гальперин).

Эволюционные подходы к анализу развития психики были реализованы в работах В.А. Вагнера, А.Н. Северцова, К.Э. Фабри, А.Н. Леонтьева. Так, А.Н. Северцов [212] рассматривает различные способы приспособительной эволюции животных, выделяя два наследственных изменения животных:

- 1) наследственное изменение органов;
- 2) изменение поведения животного.

Существует три вида эволюции организма:

- 1) биологический (животное выживает в борьбе за существование, численность особей повышается);
- 2) морфологический (органы становятся сложнее, появляются новые органы);
- 3) физиологический.

Все три вида прогресса идут параллельно, но могут быть исключения, например, у паразитов наблюдается биологический прогресс, но морфологический и физиологический регресс. Пластичность организма определяется способностью к эволюционному изменению.

Изменения среды могут совершаться с различной скоростью. Так, размножение кроликов в Австралии происходило быстро. Скорость изменения самих животных должна быть не меньше, чем скорость изменения среды. Чем выше пластичность, тем больше шансов выжить в борьбе за существование [по: 212].

Существует четыре способа приспособления животного к изменяющимся условиям:

- наследственное изменение организации (медленный способ при медленном изменении среды);
- способ ненаследственного функционального изменения при быстро наступающих изменениях окружающих условий;
- изменение приспособительных реакций организма на специфические раздражения;
- разумная деятельность (ненаследственная, немашинообразная).

Способы адаптации животного к условиям жизни:

- инстинкты;
- условные рефлексы;
- дрессировка [по: 212].

Таблица 5

Классификация приспособлений животных (по А.Н. Северцову)

Наследственные к очень медленным изменениям среды		Ненаследственные к сравнительно быстрым изменениям среды	
Наследственные изменения строения животных	Наследственные изменения поведения (инстинкты и рефлексы)	Функциональные изменения строения	Изменения поведения животных «разумного типа»

Проблемы эволюции психики рассматриваются в работе А.Н. Леонтьев «Проблемы развития психики»[121]. Общий принцип его подхода: внутренняя, психическая деятельность возникает в процессе интериоризации внешней, практической деятельности.

Одна из проблем, которая занимала А.Н. Леонтьева: каковы критерии психического? Существует несколько вариантов определения критериев психического:

- панпсихизм (всеобщая одушевленность),

- биопсихизм (наделение психикой всего живого),
- нейропсихизм (наделение психикой живых существ, имеющих нервную систему),
- антропсихизм (наделение психикой только человека).

Основная особенность психики – отражение, т. е. способность отвечать на воздействия из окружающего мира. Существует физическое и биологическое отражение, но психическое отражение носит незеркальный характер.

Существуют простейшие формы отражения: раздражимость; чувствительность. А.Н. Леонтьев видит «водораздел» между допсихическим и психическим уровнями отражения в переходе от раздражимости к чувствительности [121].

Раздражимость – это свойство организма реагировать на биологически значимые (биотические) раздражители. Раздражимость наблюдается в форме *таксисов* (у простейших животных) и *тропизмов* (у растений).

Чувствительность – свойство реагировать на сигналы биотического воздействия. Наличие чувствительности является критерием психического. Чувствительность в своей простейшей форме связана с ощущениями, т. е. субъективным отражением отдельных свойств окружающего мира.

Характеристика психического отражения:

- 1) объективный характер отражения,
- 2) активный, незеркальный характер отражения, для человека отражение носит личностный характер,
- 3) связь отражения с мозгом,
- 4) опережающий характер отражения,
- 5) отражение все время развивается в процессе жизни.

А.Н. Леонтьев выделяет стадии эволюционного развития психики:

1. Элементарная сенсорная психика (связана с ощущением).

2. Перцептивная психика (связана с возникновением восприятия).

3. Стадия интеллекта [121].

По мнению А.Н. Леонтьева, сложность поведения напрямую не соотносится со сложностью строения организма и нервной системы. Новые ступени психического отражения возникают вследствие усложнения деятельности, связывающей организм с окружающей средой.

Кроме эволюции форм отражения, которые рассматривал А.Н. Леонтьев, можно также рассмотреть эволюцию форм поведения.

К. Бюлер выделил следующие формы поведения:

1) *инстинкт* (врожденное поведение, действия, которые строго приурочены к определенным условиям, вызываются совершенно определенными сигналами и выполняются по жесткой программе);

2) *навык* (действие, сформированное путем повторений, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля);

3) *интеллект* (способность решать нестереотипные задачи) [по: 53].

Интеллект присущ не только человеку, но и высшим животным (например, млекопитающим). Существуют отличия интеллекта животных от интеллекта человека:

1) животное, в отличие от человека, использует интеллект лишь в случае неудач,

2) животное ограниченно использует орудия труда (не хранят их, не создают специально; орудия труда имеют максимум двухфазный характер),

3) интеллектуальные действия у животных происходят в виде практического мышления в процессе ориентировочного манипулирования,

4) подражательность интеллекта животных,

5) «язык» животных не может служить средством передачи опыта.

А.Н. Леонтьев рассматривает развитие сознания человека в филогенезе. Сознание рассматривается как высшая форма психического отражения, присущая только человеку. В сознании содержится знание об окружающем мире; сознание - это не только знание, но и отношение к окружающему миру; сознание осуществляет функцию целеполагания, регуляции и контроля за деятельностью; благодаря сознанию осуществляется отделение субъекта от объекта познания и практической деятельности; сознание осуществляется с помощью языка, речи [121].

Отличительная черта сознания – возможность отражения мира безотносительно к биологическому смыслу этого отражения.

Возникновение сознания, согласно А.Н. Леонтьеву, связано с возникновением особой формы деятельности - коллективного труда. Коллективный труд предполагает разделение функций, участники выполняют различные операции, которые сами по себе выглядят бессмысленными, но ориентированы на общую цель, т. е. они подчинены не непосредственному побуждению, а результату, целесообразному в контексте коллективной деятельности [121].

Можно выделить следующие условия перехода к высшей форме отражения - человеческому сознанию:

- 1) общественный характер жизни человека;
- 2) коллективный труд (орудийная деятельность, планирование, разделение труда);
- 3) наличие языка и речи как формы выражения языка;
- 4) высокий уровень развития мозга (объем, многочисленные связи и разделение функций между отделами мозга, правым и левым полушарием);
- 5) способность к суггестии и контрсуггестии (Б.Ф. Поршнев).

Школа Л.С. Выготского: развитие психики в онтогенезе

Развитие понимается как процесс количественных и качественных изменений физических и психических свойств человека.

Законы развития подчиняются законам диалектики:

- 1) закон единства и борьбы противоположностей,
- 2) закон перехода количества в качество,
- 3) закон отрицания отрицания.

Существуют следующие общие законы развития (характерны не только человеку, но и животному; проявляются не только в развитии психики, но и биологических качеств):

- 1) закон стадильности (развитие носит качественный характер, существуют стадии развития),
- 2) закон неравномерности (развитие носит неравномерный характер – подъемы, спады, сенситивные периоды и критические возраста),
- 3) закон разновременности (гетерохронность развития психических функций),
- 4) интеграция психики (по мере развития психика человека приобретает все большую цельность, единство, устойчивость, постоянство),
- 5) пластичность и возможность компенсации психики.

Существуют закономерности, вторичные по отношению к воздействию среды (условий жизни и воспитания). Их можно назвать закономерностями социального характера. Л.С. Выготский описал закономерности развития высших психических функций:

- 1) в процессе развития происходит переход от непосредственных (естественных) форм поведения к опосредованным формам, возникшим в процессе культурного развития психических функций (так, происходит формирование опосредованного запоминания, произвольной памяти, внимания, восприятия, понятийного мышления),

2) в психике нет ничего такого, чего не было бы в отношениях между людьми,

3) в процессе развития происходит переход психических функций извне вовнутрь, т. е. интериоризация психических функций (эта мысль была в дальнейшем реализована в теории поэтапного формирования психических функций П.Я. Гальперина).

Можно выделить следующие условия (факторы) психического развития в онтогенезе:

- 1) наследственность,
- 2) среда (биологическая и социальная),
- 3) обучение и воспитание,
- 4) собственная активность ребенка в различных видах деятельности, в общении и самовоспитании.

VI. Филогенез и социогенез высших психических функций

Историческая психология

Одно из направлений исследований культурно-исторической психологии – это изучение развития психики в филогенезе.

Исследования филогенеза (изменений анатомо-физиологических и психологических признаков в процессе исторического развития вида) очень важно, поскольку раскрывает закономерности развития в онтогенезе. Основной биогенетический закон, сформулированный в XIX веке Ф. Мюллером и Э. Геккелем, гласит: онтогенез (индивидуальное развитие) каждой особи есть краткое и быстрое повторение филогенеза (исторического развития) вида, к которому эта особь относится. Большой вклад в развитие биогенетического закона внес российский ученый А.Н. Северцов, который установил, что в индивидуальном развитии животных повторяются признаки не взрослых предков, а их зародышей. Филогенез рассматривается теперь как исторический ряд отобранных естественным отбором онтогенезов. Разумеется, основной биогенетический закон работает в психологии не столь жестко, как в естественных науках, но, тем не менее, некоторые аналогии прослеживаются.

Развитие человека подчиняется не только биологическим законам, но и историческим (культурным) закономерностям. Важной частью программы культурно-исторической психологии и деятельностного подхода явились исследования развития высших психических функций в условиях различной культурно-исторической среды, проводившиеся А.Р. Лурия в Поволжье и в Средней Азии.

В статье А. Ясницкого «К истории культурно-исторической гештальтпсихологии: Выготский, Лурия, Коффка, Левин и др.» [253] показано, как реализовывались программы исследований развития высших психических функций во время экспедиций в Среднюю Азию.

Интерес Выготского и Лурия к гештальтпсихологии, по данным А. Ясницкого, возник уже в 1924 году. Затем этот интерес активно поддерживался с обеих сторон, поскольку общим был интерес к развитию методологии психологической науки, в чем немецкая школа в 20-е годы преуспела.

Идея проведения экспериментальных исследований влияния культурных сдвигов, вызванных модернизацией и индустриализацией послереволюционного времени, на психические процессы, возникла впервые, по всей видимости, у Выготского во время его поездки в Среднюю Азию весной 1929 года по приглашению из Средне-Азиатского государственного университета (САГУ) в городе Ташкенте. Уже в декабре 1929 года Лурия пишет Курту Левину о том, что их с Выготским посетила идея провести психологическое исследование «примитивных народов» Сибири или Центральной Азии, при этом предполагалось, что большая экспедиция состоится летом 1931 г.[по: 253]. Так или иначе, Левин от участия в экспедиции отказался, и вообще, планы по привлечению иностранных специалистов к участию в этой экспедиции не увенчались успехом. Таким образом, летом 1931 года экспедиция прошла при участии только советских исследователей из Москвы и Узбекистана и, очевидно, при поддержке только советских институций. Судя по всему, результаты этого исследования показали настолько интересными и многообещающими, что по завершении экспедиции 1931 г. ее организаторы начали планировать продолжение исследования культурного развития «примитивных народов» в процессе коллективизации и культурной революции. Вторая фаза исследования прошла летом следующего, 1932 года, а третья – планировалась на лето 1933 года, но ей не суждено было состояться.

Во второй экспедиции 1932 г., несмотря на приглашение, Кёлер участия не принимал, зато принял участие Курт Коффка. Его исследования процессов восприятия, проведенные в ходе экспедиции в Средней Азии, привели его к выводу, диаметрально противоположному несколько анекдотическому заключению Лурия о том, что «у узбеков нет иллюзий». Исследование Коффка, напротив, убедительно показало, что у его испытуемых в Средней Азии с несущественными и редкими отклонениями наблюдались все те же оптические иллюзии, какие обычно демонстрируют испытуемые в исследованиях, проведенных психологами в Европе. При этом Коффка подметил, что исключения из этого правила, хотя и встречались изредка в ходе второй среднеазиатской экспедиции, были гораздо более частыми в исследованиях первой экспедиции. Это явление, по мнению Коффка, можно легко объяснить, в первую очередь, различиями в технике проведения исследования. Так, по наблюдениям Курта Коффка, более непосредственные и наивные в социальном отношении испытуемые, которые держались с экспериментатором как с равным себе и не относились к эксперименту как к проверке их способностей, все без исключения демонстрировали иллюзии восприятия, такие как иллюзия Мюллера-Лайера и иллюзия Поггендорфа. И напротив, подозрительные, сомневающиеся и недоверчивые испытуемые, прежде чем вынести свой вердикт изучавшие предложенные им картинки на протяжении

продолжительного времени, не наблюдали оптической иллюзии, да и то лишь в некоторых, но категорически не во всех случаях, что, по мнению Коффка, опять-таки подтверждало предыдущие исследования европейских психологов [по: 253].

Несмотря на противоречивость в интерпретации результатов, экспедиция в Среднюю Азию имела большое значение для понимания закономерностей развития высших психических функций: восприятия и мышления. Было показано, что испытуемые, не имевшие опыта обучения, склонны опираться в своих умозаключениях на свой непосредственный чувственный опыт, меньше поддаются «культурным» стереотипам в оценке реальности.

Исследование когнитивных структур и мышления различных народов, находящихся на разных этапах исторического развития всегда интересовало психологов и антропологов. Так, Л. Леви-Брюль описывал первобытное мышление как дологическое (т.е. нечувствительное к противоречиям) и мистическое (т.е. подразумевающее веру в тайные силы). Со временем он пришел к выводу, что мистическое мышление присуще любому человеку, но легче наблюдается у примитивных народов. Авторы, различавшие мыслительные процессы первобытных и цивилизованных людей, объясняли такое различие генетическими факторами, традиционным для данного общества способом мышления или неопределенным «статусом развития». Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, занимаясь изучением развития мышления в филогенезе, показали роль социального фактора (обучения) в формировании логического мышления.

Исторические исследования проводились этнографами, социологами, психологами еще в XIX веке. Исторический подход был реализован в французской социологической школе Эмиля Дюркгейма, в «психологии народов В. Вундта, в работах В. Гумбольта, Л. Леви-Брюля, Леви-Стросса, В. Тэрнера, которые занимались изучением больших социальных групп и процессов социализации в данных группах.

Как отмечал А.Н. Леонтьев, в основе надсознательных надындивидуальных явлений лежит объективно существующая и являющаяся продуктом совместной деятельности система значений (А.Н. Леонтьев), опредмеченных в той или иной культуре в виде различных схем поведения, традиций социальных норм и т.п. Надсознательные явления представляют собой усвоенные субъектом как членом той или иной группы образцы типичного для данной общности поведения и познания, влияние которых на его деятельность актуально не осознается субъектом и не контролируется им. К таким образцам можно отнести этнические стереотипы, национальный характер. Все это изучает этнопсихология.

В самой социокультурной системе содержатся активные механизмы по выработке неопределенности (Ю.М. Лотман), в буквальном смысле слова обрекающие члена общины на выбор. На исторической оси социогенеза личности такие механизмы проявляются, например, в разных обрядах перехода, связанных с переменной социальной позиции личности и обретением своего Я. В ряде случаев наблюдается, когда старая позиция члена общины уже оставлена, а новая еще не родилась. Это явление в этнографии получило название *лиминальности* и описана в работах английского этнографа В. Тэрнера [по: 16].

С середины XX века начался настоящий бум относительно кросскультурных исследований, которые позволили лучше понять закономерности становления высших психических функций. По мнению Г.У. Солдатовой [225], общенаучной методологией к кросскультурным исследованиям, с одной стороны, выступает конструкционизм, который в современных социальных науках приобретает все большую популярность, с другой – социокультурные, культурно-исторические, деятельностные и историко-эволюционные принципы детерминации психических процессов и явлений (А.Г. Асмолов), как общая парадигма современной психологии.

Конструкционизм уже завоевал доминирующую позицию в социологии (П. Бергер, Т. Лукман), в этнологии и антропологии (Ф. Барт, Э. Геллнер, Э. Хобсбаум, В. Тишков), нашел авторитетного сторонника в социальной психологии в лице К. Гергена. К предшественникам социального конструкционизма в психологии относят основоположника феноменологической социологии А. Шюца, основателя символического интеракционизма Дж. Мида и авторов культурно-исторической теории Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия. С позиции историко-эволюционных идей (А.Г. Асмолов), деятельностный подход позволяет исследовать не только первичную, но и вторичную реальность «микросоциального уровня», учитывая влияние на формирование межэтнических отношений социальной ситуации, особенностей исторического и политического развития общества, особенностей этносоциальной и социокультурной среды, когнитивно-мотивационных сфер личности и группы. Такой подход, опирающийся на широкую совокупность переменных, дает возможность выйти в контексте межэтнических отношений на анализ психологической природы этносоциальных фактов действительности.

Микросоциальный уровень исследования предполагает рассмотрение в качестве реальных носителей межэтнической напряженности

социальных субъектов взаимодействия - этнических групп и индивидов, как их представителей. Особенности каждой этнической группы могут быть поняты только через призму культурно-исторических взаимоотношений и взаимодействий с другими группами. Таким образом, личность исследуется как типичный представитель данной этнокультурной среды и данного времени, претерпевающий в трансформирующемся обществе в процессе своей деятельности изменения вместе с группами, к которым он принадлежит, и самим обществом в целом [по: 225].

В работе Д. Мацумото «Психология и культура»[146] приводятся исследования культуры во второй половине XX века. К ним относится изучение «Я-концепции» личности; культурных стереотипов в восприятии «своей» и «чужой» группы; особенностей когнитивного развития и социализации человека в разных культурах; ценностей и организационной культуры. Особенно интересными являются исследования ценностей, которые выполняют смыслообразующую функцию в регуляции социального поведения человека.

VII. Практические приложения культурно-исторической психологии и деятельностного подхода

Развитие деятельностного подхода в возрастной психологии

Наиболее ярким выражением деятельного подхода в возрастной психологии явилась периодизация развития Д.Б. Эльконина.

Периодизация Д.Б. Эльконина явилась прямым развитием деятельностного подхода применительно к развитию ребенка.

Д.Б. Эльконин опирается на понятие «ведущая деятельность», введенное ранее А.Н. Леонтьевым.

Ведущая деятельность – это та, которая определяет развитие на определенном возрастном этапе. Именно ведущая деятельность ведет к развитию характерных для возрастного периода новообразований.

<p><i>Эльконин</i> Даниил Борисович (1904-1984) – известный отечественный психолог; автор периодизации психического развития ребенка до 17 лет; один из авторов теории учебной деятельности и развивающего обучения.</p>
--

Изучением ведущего вида деятельности занимался вначале А.Н. Леонтьев, затем Д.Б. Эльконин, который построил свою теорию

периодизации на критерии «ведущий вид деятельности».

Формирование личности осуществляется в форме освоения ребенком 2-х групп деятельностей:

1) деятельности по освоению основных смыслов человеческой деятельности, освоение задач, мотивов и норм отношений в системе «ребенок – общественный взрослый»;

2) деятельности по освоению общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов, выделяющих в предметах те или иные стороны.

Несоответствие между мотивационно-потребностной сферой ребенка, которая формируется в процессе деятельностей первой группы и операционально-техническими его возможностями, которыми он овладевает в процессе деятельностей второй группы и составляет, по

мысли Д.Б. Эльконина, основное движущее противоречие психического развития ребенка.

Противоречие вызывает смену ведущей деятельности, в которой главным образом и формируются психические новообразования, для того, чтобы ликвидировать отставание соответствующей линии развития. Как отмечает Д.Б. Эльконин: «К каждой точке своего развития ребенок подходит с известным расхождением между тем, что он усвоил из системы отношений «человек – человек», и тем, что он усвоил из системы отношений «человек – предмет». Как раз моменты, когда это расхождение принимает наибольшую величину, и называются кризисами, после которых идет развитие той стороны, которая отставала в предшествующий период. Но каждая из сторон подготавливает развитие другой» [250].

Д.Б. Эльконин выделяет следующие стадии развития (и соответствующий им ведущий вид деятельности – ВВД):

Таблица 6

Периодизация психического развития ребенка (по Д.Б. Эльконину)

Возрастные рамки	Название стадии развития	Ведущий вид деятельности
0-2 мес.	Период новорожденности	-
2 мес.-1 год	Младенческий возраст	Эмоциональное общение со взрослым
1-3 года	Раннее детство	Предметная деятельность
3-6(7) лет	Дошкольный возраст	Ролевая игра
6(7)-10(11) лет	Младший школьный возраст	Учебная деятельность
10(11) – 14(15) лет	Младший подростковый возраст	Интимно-личностное общение со сверстниками
14(15) – 17 лет	Старший подростковый возраст	Учебно-профессиональная деятельность

Практическим приложением деятельностного подхода уместно назвать концепцию онтогенеза общения ребенка М.И. Лисиной (1986) [по: 127], в которой выделяются следующие этапы развития с рождения до 7 лет:

1-й этап – ситуативно-личностного контакта, удовлетворяющего самый ранний вид потребности в общении в форме доброжелательного внимания взрослого. Он возникает с рождения ребенка, а потребность общения с взрослым обнаруживается к 2-х-месячному возрасту (появление социальной улыбки и комплекса оживления). Удовлетворение этой потребности обеспечивает ребенка чувством защищенности.

2-й этап – ситуативно-делового контакта, удовлетворяющего потребность в сотрудничестве в процессе совместных предметно-действенных операций. Он возникает с 6-ти-месячного возраста, а к 3-м годам потребность в общении распространяется и на сверстников («и рядом, и вместе»). В процессе такого общения ребенок чувствует себя уверенным, что необходимо для активного освоения внешнего мира.

3-й этап – внеситуативно-познавательного контакта, удовлетворяющего потребность в уважении и осуществляемого в процессе речевого общения на основе наглядных форм мышления. Он возникает в 3-4 года и проявляется наиболее ярко в период детских вопросов. Партнер по общению актуален для ребенка как источник познания о внеситуативных объектах, как собеседник в обсуждении причин и связей в физическом мире. Уважение к ребенку формирует у него уважение к себе, устойчивую самооценку, что предупреждает самоутверждение в форме упрямства и протеста.

4-й этап – внеситуативно-личностного контакта, удовлетворяющего потребность в сопереживании и взаимопонимании в процессе приобщения к морально-нравственным ценностям общества через речевое общение со взрослыми. Этот уровень общения, устанавливая эмоциональный контекст, обеспечивает уверенность ребенка в устойчивости и постоянстве социальной среды и дает ему чувство интегрированности в ней, ориентируя его поведение на эмоциональный контроль окружающих.

Развитие личностного общения с 5-6-летнего возраста с помощью последовательных логических рассуждений служит условием школьной зрелости (наряду с обучением игре по правилам с сохранением принятой роли, удержанием соответствующего игрового образа), поскольку внеситуативно-личностное общение сопровождается повышением внимания к воздействиям взрослого, организованности и целенаправленности поведения.

Все формы общения, формируясь последовательно в недрах предыдущих этапов и служа основой для последующих, остаются в субординации и взаимодополнении. Оживление, активизация каждой из них повышает эффективность и привлекательность общения, поскольку в общении человек вступает движимый потребностью в самопознании и удовлетворяет ее через познание других людей и с их помощью. Средства коммуникации возникают в совместной деятельности ребенка с взрослым.

Формирование высших психических функций в учебной деятельности

Отечественная психология ставит вопрос о формировании высших психических функций в процессе обучения.

Обучение понимается в общем виде как процесс стимуляции и управления внешней и внутренней активностью ученика, в результате которой у последнего формируются определенные знания, навыки, умения, происходит развитие личности.

Существует несколько классификаций моделей обучения. Наиболее систематическое описание моделей обучения можно найти в работах Л.Б. Ительсона.

Ительсон Лев Борисович (1926-1974) – доктор психологических наук, создатель кафедры во Владимирском педагогическом институте; известен работами в области общей и педагогической психологии.

Работы: «Проблемы современной психологии учения»; «Лекции по современным проблемам психологии обучения» (1972).

Л.Б. Ительсон (1970) [94] рассматривает две группы моделей:

- 1) ассоциативные и
- 2) интеллектуальные модели обучения.

Ассоциативные модели существуют, по крайней мере,

не менее 300 лет и предполагают обучение фактам, но не ориентируются на формирование мышления учащихся.

Л.Б. Ительсон относит к ассоциативным моделям три теории:

1. Теория сенсорного научения (обучение как управление процессом накопления знаний).
2. Теория информативной практической деятельности (обучение как организация познавательной активности).
3. Обучение как стимуляция познавательной активности.

Теория сенсорного научения сводится к накоплению новых ощущений, восприятий, представлений, идей, знаний и связыванию их друг с другом. Идеи сенсорного научения принадлежат Я.А. Коменскому и являются основой для принципов дидактики. Основным недостатком данного подхода является пассивность ученика: все, что учащийся должен узнать, дается ему в уже готовом виде. При этом ученик имеет дело не самой реальностью, а с ее моделью (учебным материалом); факты и явления реальности упрощаются и подчас искажаются.

Теория информативной практической деятельности предполагает усвоение знаний, умений и навыков в практических ситуациях. Основным принципом подобного обучения является обеспечение активной познавательной самостоятельности учащихся и помощь учащимся в поисках нужной информации. В качестве методов могут использоваться постановка и обсуждение практических заданий; показы и экскурсии; наблюдение и эксперимент; анализ литературы; моделирование; макетирование; расчеты и записи; оформление результатов и выводов;

сочинения, доклады, презентации и эссе; дискуссии; метод проектов. Идеи данного подхода широко используются на Западе (особенно в США). Несмотря на несомненные достоинства данной модели, она имеет существенный недостаток: не формирует систему общих понятий и мышление учащихся, т.е. высших интеллектуальных типов научения.

Теория стимуляции исследовательской активности учащихся – дальнейшее развитие предыдущей модели и предполагает организацию исследовательской активности учащихся в «школе действия» и «самовыражения», по определению В. Лая (игры; драматизации; танцы и пение; рисование и лепка; моделирование и конструирование), а также в «методе открытия» (лабораторное экспериментирование; научное и художественное творчество). В рамках данной модели предполагается оказание помощи учащимся в постижении ими свойств реальности и обобщениях результатов изучения реальности. Стимуляция исследовательской активности ставит ученика в положение маленького Робинзона, заново открывающего известные истины. Познавательный опыт человечества слишком обширен, чтобы использовать только подобные сугубо индивидуальные средства передачи [по: 95].

Л.Б. Ительсон считает, что более прогрессивным способом обучения являются интеллектуальные модели, поскольку они предполагают формирование общих принципов, категорий и понятий. К ним он относит следующие теории:

1. Теория учебной деятельности (Л.С. Выготской, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Дж. Брунер) и связанная с ней теория содержательного обобщения (В.В. Давыдов).
2. Проблемное обучение (К. Дункер, Бункер, В. Оконь, Л.В. Занков).
3. Управление мыслительной деятельностью учащихся (Б.Ф. Скиннер, Л.Н. Ланда).
4. Теория интериоризации (П.Я. Гальперин).
5. Теория формирования приемов умственной деятельности в процессе применения соответствующих понятий и принципов (Н.А. Менчинская. Е.Н. Кабанова-Меллер, Д.Н. Богоявленский, С.Ф. Жуйков, З.И. Калмыкова).

Другая классификация моделей обучения:

- 1) традиционное обучение;
- 2) развивающее обучение.

Основные критерии для сравнения традиционного и развивающего обучения – это степень активности учащегося в освоении учебного

материала. В традиционном обучении материал организует, прежде всего, учитель.

Схемы традиционного обучения показывают пассивность учащегося.



Рис. 8. Схема традиционного обучения со стороны преподавателя



Рис. 9. Схема традиционного обучения со стороны учащегося

К традиционным формам обучения относятся: урок; лекция-монолог (предъявление информации); семинарское занятие (закрепление знаний); лабораторное занятие (выработка навыков по применению знаний). Традиционные модели предполагают пассивность учащегося в овладении учебным материалом. Примером традиционной модели является программированное обучение.

Таблица 7.

**Сравнительный анализ традиционной и развивающей модели
обучения**

Параметры для сравнения	Традиционное обучение	Развивающая модель
Цели обучения	Усвоение предметных знаний	Развитие личности
Рольевые позиции учителя и стиль руководства	Предметно-ориентированная позиция. Директивный стиль.	Личностно-ориентированная позиция. Демократический стиль.
Мотивационно-смысловые установки	Анонимность, закрытость личности учителя.	Открытость личности учителя, установка на совместную деятельность
Характер организации учебно-познавательной деятельности	Преобладают репродуктивные задания	Творческие задания
Формы учебных взаимодействий	Форма взаимодействия: подражание, имитация	Цели и задачи разрабатываются совместно учителем и учащимся, совместная деятельность
Контроль и оценка	Преобладает внешний и пооперациональный контроль.	Преобладает взаимо- и самоконтроль.

Программированное обучение

Программированное обучение – это модель обучения, которая изначально тяготеет к схемам «традиционного» обучения.

Виды программ

1. Линейная программа (скиннеровская) рассчитана на «слабого» учащегося.

2. Разветвленные программы: учащийся приходит к заданной цели обучения различным путем в зависимости от своих индивидуальных особенностей. Это обеспечивается работой не только на основных ветвях программы, но и на боковых.

3. Адаптивные программы: в них учитывается не только результат, но и весь процесс обучения в целом, что позволяет учесть индивидуальную скорость обучения.

Пять этапов программирования

1. Определение целей обучения.
2. Определение существенных характеристик категории обучаемых, для которых предназначена программа.
3. Составление полного набора элементов учебного предмета, подлежащих усвоению в соответствии с целями обучения.
4. Систематизация и упорядочивание фактов и составление на этой основе обучающей программы.
5. Экспериментальная проверка программы, ее доработка.

Технические средства обучения

1. Информационные (предъявление информации): на слух (микрофоны); на зрение (эпипроекция, эпидиапроекция, диапроекция); комплексно (видеофильмы, компьютерные программы).
2. Контролирующие (обеспечение канала обратной связи).
3. Обучающие (технические средства для обучения, которые обеспечивают весь замкнутый цикл управления).

Общая характеристика развивающей модели обучения

Теория развивающего обучения, основы которой были намечены в трудах Л.С. Выготского, сегодня представляет целую систему концепций:

- 1) теория деятельности А. Н. Леонтьева,
- 2) теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина,
- 3) теория развития произвольных движений А.В. Запорожца,
- 4) возрастная периодизация Д.Б. Эльконина,
- 5) теория учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова,
- 6) теория содержательного обобщения В.В. Давыдова [163, с. 17-27].

Развивающее обучение можно рассматривать в широком и узком смысле. В широком смысле, это действительно система концепций, включающая в себя идеи культурно-исторического и деятельностного

подходов, а также вытекающих из них концепций П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова и др.

Запорожец Александр Владимирович (1905-1981) – ученик Л.С. Выготского; известный отечественный педагог и психолог. Основные исследования – в области развития дошкольника (теория амплификации). В рамках общепсихологической теории деятельности раскрыл роль практических действий в генезисе познавательных процессов; выдвинул теорию перцептивных действий. Совместно с А.Н. Леонтьевым разработал метод восстановления двигательных функций

Одним из выдающихся учеников Л.С. Выготского был А.В. Запорожец, который, развивая идеи культурно-исторической теории и деятельностного подхода, разработал концепцию развития и воспитания дошкольника.

Д.Б. Эльконин,

В.В. Давыдов, Л.В. Занков,

А.К. Маркова известны работами в области обучения младших школьников. Так, А.К. Маркова развивает учение Выготского о зонах актуального и ближайшего развития и вводит понятия: обученность и обучаемость; воспитанность и воспитуемость.

Л.В. Занков в работе «Обучение и развитие» [81] раскрывает теоретические основы развивающего обучения. Истоки лежат в исследованиях Л.С. Выготского («Мышление и речь»), который отметил точки зрения на соотношение обучения и развития:

1. Генетическая психология (Ж. Пиаже, Б. Инельдер). Обучение и развитие рассматриваются как два независимых друг от друга процесса. Развитие подчинено природным законам созревания, а обучение понимается как чисто внешнее использование возможностей, возникающих в процессе развития. Таким образом, обучение идет в хвосте развития.

2. Поведенческие теории (У. Джемс, Э. Торндайк и бихевиористы). Обучение и развитие отождествляются. Обучение рассматривается как развитие.

3. Гештальттеория (В. Коффка). Развитие имеет двойственный характер, протекая и как созревание, и как обучение. Отсюда следует, что обучение может идти не только вслед за развитием, но и впереди его, вызывая новообразования.

4. Учение Л.С. Выготского о двух уровнях развития. В процессе жизни связь между обучением и развитием все время меняется. Однако обучение должно идти впереди развития. При оценке уровня развития следует учитывать два уровня развития:

➤ актуальный уровень развития (самостоятельное решение ребенком интеллектуальных задач),

➤ зона ближайшего развития (решение тех задач, с которыми ребенок не может справиться самостоятельно, но оказывается в состоянии решить с помощью взрослого).

Благодаря обучению ребенок осознает то, что не было ранее осознано. Обучение создает зону ближайшего развития. Сила научных понятий, которыми ребенок овладевает благодаря обучению, в их осознанности и произвольности. Как говорил Л.С. Выготский, «Осознание приходит через ворота научных понятий» [47].

Таким образом, по мнению Л.В. Занкова [81], в процессе обучения необходимо стремиться не к усвоению знаний, а к развитию школьников. Отсюда вытекают основные принципы обучения:

- 1) обучение на высоком уровне трудности;
- 2) ведущая роль теоретических знаний;
- 3) обучение должно идти вперед быстрыми темпами;
- 4) школьники должны осознавать процесс обучения;
- 5) учитель должен вести целенаправленную и систематическую работу над общим развитием всех учащихся класса.

Главное в развивающей модели обучения – опора на мотивацию учебной деятельности и развитие внутренней мотивации. Мотивация делится на внутреннюю и внешнюю; она обусловлена следующими факторами:

- 1) образовательным учреждением,
- 2) организацией учебной деятельности,
- 3) особенностями обучающегося (общее развитие, пол, возраст, социальные факторы),
- 4) субъектными особенностями педагога (особенно важна система отношений с учениками),
- 5) спецификой предмета.

Структура учебной мотивации (А.К. Маркова):

- 1) потребность в учении,
- 2) смысл учения,
- 3) мотив учения,
- 4) цель,
- 5) эмоции,
- 6) отношение к учебе,
- 7) интерес к предмету.

Мотив учения – это направленность учащегося на различные стороны учебной деятельности.

Мотивы учения	
Познавательные мотивы: 1) широкие познавательные; 2) учебно-познавательные; 3) мотивы самообразования.	Социальные мотивы: 1) широкие социальные; 2) узкие социальные (позиционные, заслужить авторитет); 3) мотивы социального сотрудничества.

Рис. 10. Мотивы учения

К развивающим моделям обучения в узком смысле относятся теория учебной деятельности Эльконина-Давыдова, трансформировавшаяся в «теорию развивающего обучения Эльконина-Давыдова-Репкина».

Теория учебной деятельности

В разработке теории учебной деятельности принимали участие отечественные психологи Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, а также известный американский психолог Джером Брунер, известный исследованиями в области познавательных процессов (восприятия, мышления и формирования понятий).

Согласно теории учебной деятельности, условиями и предметом развития и обучения (научения) становятся общие принципы, категории и понятия, отображающие общие структуры и отношения действительности, общие объективные связи вещей и явлений, логические связи понятий, функциональные связи причин и следствий и т. д. (в отличие от ассоциативного обучения). Основной путь интеллектуального научения – это не содержание и сравнение, а деятельность по формированию понятий (принципов) и их применению.

Давыдов Василий Васильевич (1930-1998) – доктор психологических наук и академик РАО. Экспериментально доказал, что психическое развитие осуществляется не в процессе взаимодействия ребенка с предметами, а в системе «ребенок-общество». Автор теории учебной деятельности (совместно с Д.Б. Элькониним), теории содержательного обобщения, которые в дальнейшем вылились в «теорию развивающего обучения».

Отсюда – общие принципы обучения:

- 1) начинать обучение с подготовки в сознании и памяти ученика познавательных структур (понятий, принципов,

отношений), необходимых для осмысления предстоящего фактического материала;

2) начинать ознакомление не с простого, а с общего, не с близкого, а с главного, не с частей, а с целого, не с элементов, а со структуры;

3) вести обучение, переходя от общего к частному, от абстрактного к конкретному;

4) организовать материал обучения соответственно этим требованиям в порядке логического развертывания исходных принципов и понятий по мере их конкретизации в систему соответствующей науки;

5) достигать освоения знаний, понятий и принципов через применение соответствующих им знаковых систем (слов, формул, высказываний, схем).

Методы обучения:

Демонстрация ученику разных вариаций объектов или явлений, которые объединены определенным общим принципом или понятием. Чтобы ученик «усмотрел отношение», на котором основывается применимость к этим объектам или явлениям соответствующего общего понятия или принципа. Главный путь формирования познавательных структур и значений – освоение учащимися систем научных понятий. Главное в обучении – не применяемые методы обучения, а содержание, т. е. учебный материал, его система, структура понятий. Главные требования к содержанию обучения научность, последовательность и система.

Теория исходит из фундаментального принципа отечественной психологии – развитие психики происходит в деятельности. Цель и результат учебной деятельности – изменение самого действующего субъекта. Основное положение этой теории – обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет, прежде всего, через содержание усваиваемых ребенком знаний.

Особенности целенаправленной учебной деятельности и процесса ее формирования:

1. Учебная деятельность ориентирована на изменение самих учащихся, их развитие. Учебно-познавательные мотивы должны быть доминирующими.

2. Содержание обучения – общие способы действий по решению широкого класса задач.

3. Раскрытие генезиса вновь вводимых понятий.

4. Обучение от абстрактно общего к конкретному частному. В основу положен принцип содержательного обобщения: знания общего характера предшествуют знаниям частного характера.

5. Научно-теоретический характер учебной деятельности. Содержанием обучения должны быть научные, а не эмпирические знания. Формирование научно-теоретического стиля мышления.

Согласно этой теории формирование понятий строится как движение по спирали от центра к периферии, где в центре абстрактно общее понятие, а на периферии это общее представление конкретизируется, обобщается частыми представлениями и тем самым превращается в подлинно научно-теоретическое понятие. Такое структурирование отлично от линейного способа (при традиционном обучении), когда обучение идет от рассмотрения частных фактов и явлений к их последующему обобщению на завершающей ступени обучения.

Проблемное обучение

Цели проблемного обучения

1. Развитие проблемного мышления.

2. Развитие частных способностей (увидеть проблему в тривиальной ситуации; увидеть по-новому структуру тривиального объекта; способность к переносу ранее усвоенных знаний и умений в новую

ситуацию; комбинировать новый способ решения из элементов ранее известных методов; способность к построению оригинального решения).

Общая характеристика проблемного обучения:

1. Цель проблемного обучения - это не усвоение знаний, умений и навыков, а формирование творческого мышления.

2. Проблемное обучение меняет мотивацию учебной деятельности; происходит переход от непосредственно-побуждающих и перспективно-побуждающих мотивов к интеллектуально-побуждающим.

3. В предметно-содержательном плане учебная проблемная ситуация характеризуется: тем или иным типом противоречия, выявляемого преподавателем совместно с учащимися; наличием известным способов решения подобных проблем; дефицитом новых данных или теоретических моделей.

4. Проблемная ситуация имеет педагогическую ценность лишь при условии, что она позволяет отделить известное от неизвестного (искомого) и наметить путь решения. Тем самым проблемная ситуация выступает как своего рода «знание о незнании», когда решающий задачу человек знает, что именно он не знает. В противном случае проблемная ситуация становится лишь смутным ощущением познавательного затруднения. Анализ проблемной ситуации должен преобразовать ее в проблемную задачу.

5. Обычно для решения сложной проблемы требуется расчленить ее на подпроблемы, построив их определенную последовательность.

Правильно сформулировать проблему – уже наполовину ее решить.

6. В процессе обучения проблемные ситуации выполняют тройную функцию: выступают в качестве начального звена в процессе усвоения; обеспечивают основные условия успешности этого процесса; являются основным средством контроля для выявления уровня результатов обучения.

Условия успешности проблемного обучения:

1. Обеспечение достаточной мотивации, способной вызвать интерес к деятельности.
2. Обеспечение посильности работы.
3. Значимость информации, которую учащийся получить при решении проблем.
4. Предметная подготовка специалиста, его психологические качества, педагогическое мастерство.

Основной путь научения – давать ученику такие конкретные задачи (проблемы), которые требуют от него для решения выбрать и использовать подходящие понятия и принципы. А это и есть процесс мышления. Следовательно, решение задач на выбор и применение понятий может рассматриваться как обучение мышлению.

Принцип этой теории: «учиться мышлению, мысля».

Отсюда вытекают следующие дидактические принципы:

- а) создавать стимулирующие ситуации, требующие активной мыслительной деятельности;
- б) ставить проблемы, которые требуют выбора и использования определенных понятий и принципов;
- в) снабжать учащихся понятиями и принципами, которые могут быть использованы для решения проблем;
- г) обобщать и закреплять найденные правильные мыслительные действия и структуры.

Основные методы проблемного обучения: творческие работы и задания проблемного характера, проблемные вопросы и ситуации, анализ и дискуссия по поводу способов решения задач и проблем.

Достоинства данной концепции:

➤ дает умение сверять понятия с фактами, связывать принципы с типами проблем и ситуаций. Это намного ближе к тем задачам, которые ставит перед мышлением реальная жизнь.

➤ присутствует творческий поисковый момент в решении большинства реальных задач, т. к. самое сложное – это выяснить под какой тип (понятие) следует подвести задачу, какие принципы решения для нее избран.

Ограничения для проблемной модели обучения:

➤ это метод «для одаренных», это жесткий метод, рассчитанный на выживание приспособленных и беспощадное отсеивание отставших.

➤ большие потери времени, случайность и малая эффективность результатов, их ограниченность и чрезмерная зависимость от индивидуальных способностей, склада ума.

В связи с указанными недостатками американский психолог Ганье рекомендует включать в учебный материал и в объяснения учителя специальные инструкции, ведущие мысль. Эти инструкции должны направлять мышление ученика (показывая, как связаны части материала, факты и суждения, содержащиеся в нем), создавать у ученика правильные установки (что существенно и почему), помогать воспринять проблему (в чем противоречие и неполнота сведений), подводить к методам решения (на чем оно основано).

Цели проблемного обучения в вузе

1. Развитие профессионального проблемного мышления.

2. Развитие частных способностей (увидеть проблему в тривиальной ситуации; увидеть по-новому структуру тривиального объекта; способность к переносу ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию; комбинировать новый способ решения из элементов ранее известных методов; способность к построению оригинального решения).

Формы и средства проблемного обучения: овладение логикой поиска через историю открытий; использование творчества и исследования.

Уровень проблемности определяется (степенью сложности проблемы; долей творческого участия обучаемых).

Различают три формы проблемного обучения:

- 1) проблемное изложение (в лекции, в «монологическом режиме»);
- 2) частично-поисковая деятельность (в проблемном семинаре);
- 3) самостоятельная исследовательская деятельность (в теоретической «игре» и в научной работе).

Задача (по мнению Ю.Н. Кулюткина) – это отражение в сознании человека отношения его целей с конкретной ситуацией.

Структура задачи:

- 1) цель, выраженная в требованиях;
- 2) предметная область с заданными отношениями (условия);
- 3) совокупность действий, с помощью которых преобразуются условия для достижения целей.

Задачи бывают двух типов:

- 1) открытого типа (все альтернативы не определены);
- 2) закрытого типа.

Факторы, влияющие на процесс решения задачи:

- уровень притязаний;
- экстернальность - интернальность стратегии;
- проблемность задач;
- уровень трудности задачи;
- стиль решения;
- индивидуальный или групповой характер задач.

Проблемная ситуация, по мнению Г.Н. Солнцевой, связана:

- либо с неопределенностью целей;
- либо с неопределенностью способов действия;
- либо с тем и другим одновременно.

Ситуация становится проблемной, когда:

- ее характеристики отражаются;
- оцениваются субъектом с точки зрения его целей и ценностей.

В проблемной ситуации человек проявляет три основных типа поведения:

1) не делает попытки разрешения ситуации из-за слабой субъективной значимости;

2) использует ранее известные способы действия;

3) формирует новые способы действия.

Г. Акофф и Ф. Эмери выделяют типы выхода из проблемных ситуаций:

1) устранение проблемы путем замены целей;

2) решение проблемы с помощью выбора одного из известных способов действий;

3) выбор собственного способа поведения.

Осознание учащимся созданной преподавателем любой проблемной ситуации принимает форму учебной задачи. Специфика учебной задачи в том, чтобы изменить психическое развитие учащегося.

Способы создания проблемной ситуации (В.М. Вергасова) [цит. по: 215]:

1. Знакомство с противоречащими фактами.

2. Необходимость выбора нужной информации в ситуациях избыточной информации.

3. Противоречие между имеющимися знаниями и необходимыми (недостаток информации).

4. Побуждение к сравнению, сопоставлению, обобщению.

5. Противоречия между существующими техническими решениями и требованиями к ним на современной этапе.

6. Предъявление парадоксов (противоречия между жизненными и научными представлениями).

7. Задание ситуаций практического характера, требующих оценки (самостоятельной, совместной с преподавателем, групповой).

8. Постановка эксперимента, результаты которого необходимо понять и объяснить.

Теория интериоризации, или теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина

Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина является квинтэссенцией теории развития высших психических функций Л.С. Выготского. Опираясь на идею интериоризации, П.Я. Гальперин строит свои представления о формировании высших психических функций в процессе обучения.

Теория деятельности А.Н. Леонтьева также нашла отражение в работах П.Я. Гальперина, который выделяет три основных ее аспекта: предметность, осмысленность и объективность. Однако если А.Н. Леонтьев рассматривал деятельность с мотивационной точки зрения, то П.Я. Гальперина больше интересовала операциональная составляющая деятельности. Гальперин рассматривает деятельность с точки зрения направленности на активную ориентировку в ситуации; к этому же исследователь обращается в тезисах о необходимости психики, ее значении. Принцип интериоризации получил у П.Я. Гальперина развитие как теория поэтапного формирования умственных действий и понятий.

Гальперин Петр Яковлевич (1902-1988) – крупнейший отечественный психолог; автор теории поэтапного формирования умственных действий, которая послужила основой для практики развития высших психических функций, обучения детей новым понятиям и действиям.

В основе теории интериоризации лежит обучение мыслительным операциям и умственным действиям через организацию соответствующих предметных и речевых действий учащихся. П.Я. Гальперин пишет об этом: «Верно, что усвоение

происходит только через собственную деятельность, но она сама должна быть сформулирована, а, следовательно, и организована».

Принципы обучения:

- сочетать сообщение понятий и принципов с решением задач на их применение;
- расчленять мыслительную деятельность на операции и действия, из которых она складывается;
- определять наилучшие способы выполнения и системы операции и действий для различных типов задач и ситуаций;
- выявлять ориентиры, определяющие тип задачи или ситуации и формулировать их в понятиях;

➤ выявлять предметные и словесные действия, которые порождают умственные действия и организовывать такие предметные или словесные действия;

➤ контролировать непрерывно и пооперационно выполнение учеником всей указанной деятельности, немедленно анализируя и исправляя допущенные ошибки.

Этапы интериоризации:

1) этап предварительного ознакомления с целью действия, создание необходимой мотивации у обучаемого;

2) составление ориентировочной основы деятельности (ООД):

➤ по образцу,

➤ сочетание предъявления образца и объяснения схемы действия,

➤ самостоятельное выделение учащимся схемы действия;

3) этап выполнения действий в материальном или материализованном виде;

4) формирование действия как внешнеречевого (в форме громкой речи или письменном виде) без опоры на материальные средства; учащиеся проговаривают своими словами все операции, выполняемые в соответствии с ООД;

5) формирование действия во внешней речи про себя;

6) этап выполнения действия в умственном плане (интериоризация).

Интериоризация действия заключается в том, что происходит обобщение, вербализация, свертывание психических процессов.

Характеристики умственного действия:

1) степень овладения (в предметном действии, в громкой речи, в уме);

2) степень обобщенности;

3) полнота выполняемых операций;

4) мера освоенности.

Методы обучения: инструктаж о характере требуемых предметных и речевых действий; организация ориентиров для правильного выбора

действий и их исполнения; поэтапное и поэлементное выполнение предметных и речевых операций.

Достоинства данной модели обучения:

- 1) экономичность обучения;
- 2) разумность, осознанность действия, ориентация на существенные свойства задач, решаемых данным действием, обеспечивается развертыванием этого действия при замедленном его выполнении на начальных этапах формирования;
- 3) происходит обобщение действия на 3-ем этапе, когда оно выполняется в материализованном виде (на модели);
- 4) при поэтапном формировании умственных действий не возникает проблемы разрыва знаний от умений и навыков, ибо знания формируются без предварительного заучивания в процессе применения к решению задач формируемого действия;
- 5) происходит управление мыслительной деятельностью с тем, чтобы в ходе ее осваивались умственные операции, действия и приемы их системы, необходимые для формирования определенных принципов, решения определенных классов проблем и задач.

Ограничения концепции:

1. Исчерпывающее управление, обеспечивая высокую эффективность обучения и предупреждая ошибки учащегося, вместе с тем ограничивают его самостоятельность и творческую активность.

2. Неуниверсальность данной модели научения. Это модель научения на уровне обобщенных понятий и структур, но и сегодня учащимся требуется освоить немало конкретного фактического материала, сведений, представлений и действий.

Экспериментальное формирование внимания

В работе П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой «Экспериментальное формирование внимания»[60] описано практическое применение теории планомерного формирования умственных действий в практике педагогической деятельности по обучению школьников грамотному письму. По мнению авторов книги, многочисленные ошибки в

письме связаны не столько с незнанием правил, сколько с нарушением внимания.

Анализ проблемы внимания

П.Я. Гальперин и С.Л. Кабыльницкая в основу восстановительного обучения школьников ставят понимание «внимания как идеальной сокращенной и автоматизированной формы контроля». Они рассматривают несколько основных теорий внимания (см. рис. 11).

В психологии существует две основные тенденции в определении внимания:

- выделение внимания как отдельного психического процесса;
- сведение внимания к какому-либо другому психическому процессу и, соответственно, рассмотрение неспецифических проявлений внимания (тенденция получила логическое завершение в гештальтпсихологии).

Внимание – направленность любой деятельности субъекта на свой объект и сосредоточенность на нем усилий для наилучшего выполнения этой деятельности. Можно выделить два признака внимания:

- направленность;
- сосредоточенность.

Теории внимания (история изучения до конца XIX века)

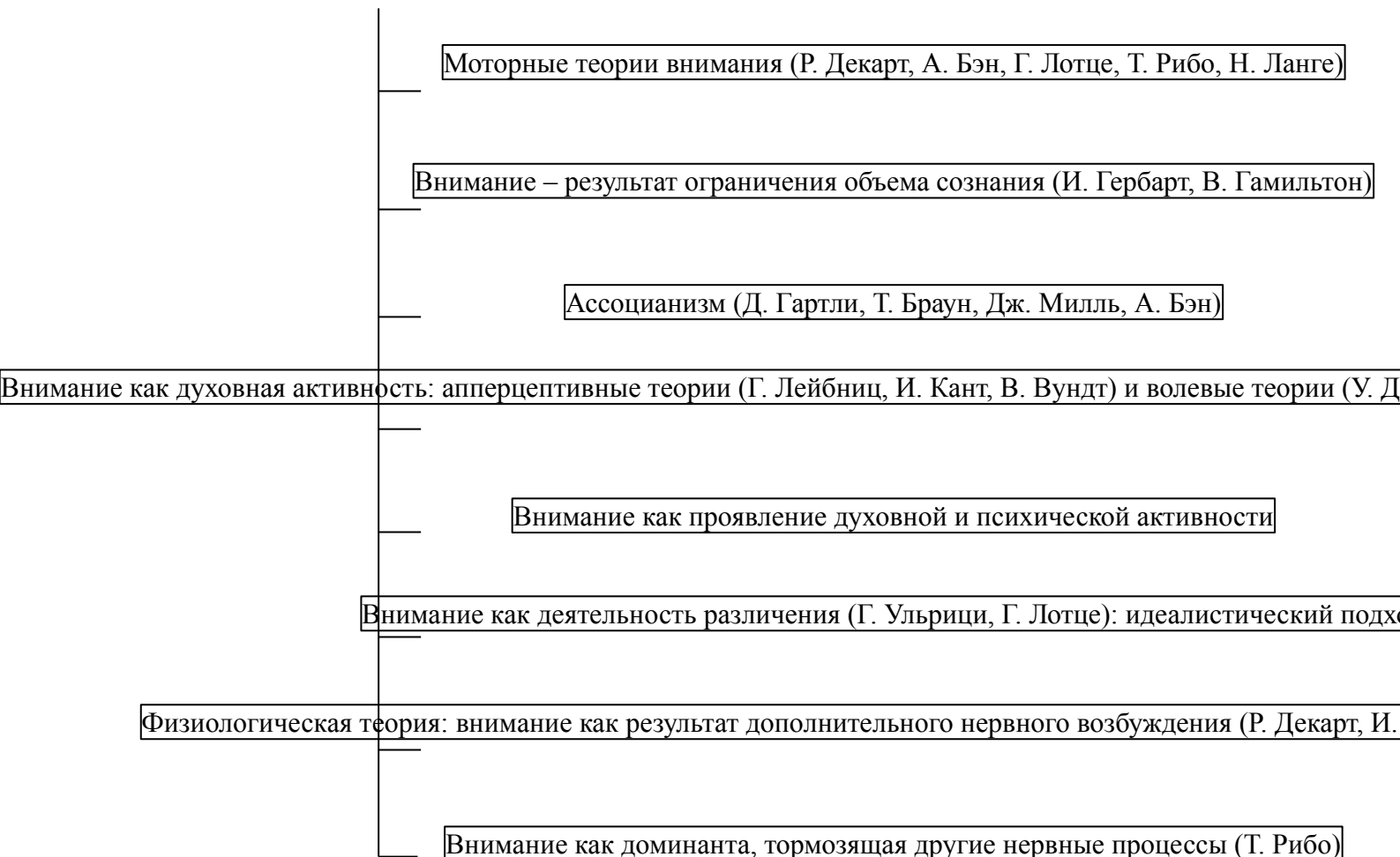


Рис. 11. Классификация теорий внимания (по работе Н.Н. Ланге «Теория волевого внимания» (1893).

В отечественной психологии внимание связывается с установкой (К.Н. Корнилов). Л.С. Выготский выделял два вида установки: сенсорную и моторную. Н.Ф. Добрынин связывал внимание с личностью человека, поскольку личность осуществляет избирательное поведение. Он дает определение внимания как «направленность и сосредоточенность психической деятельности личности. Под направленностью Н.Ф. Добрынин понимал избирательный характер этой деятельности и сохранение этой выбранной деятельности, под сосредоточением – углубление в данную деятельность и отвлечение от остального [по: 60, с. 10].

Таким образом, внимание в психологии часто рассматривается не как самостоятельный процесс, а характеризует другие процессы мышление, эмоции, интерес, потребности и пр.). С.Л. Рубинштейн критиковал подобное понимание внимания, поскольку при подобном подходе не раскрытыми остаются природа и источники внимания.

В то же время, в работах физиологов (И.П. Павлова) внимание связывается с ориентировочным рефлексом и ориентировочно-исследовательской деятельностью. В системе ориентировочных реакций различают две фазы:

- 1) безусловная реакция на новизну;
- 2) собственно исследовательская деятельность (как система условных рефлексов на основе безусловного ориентировочного рефлекса).

Павлов Иван Петрович (1849-1936) – крупнейший отечественный физиолог; разработал учение о типах ВНД; описал свойства и типы нервной системы; ввел понятие «условный рефлекс»; разработал учение о динамическом стереотипе как устойчивом комплексе реакций на раздражители; разработал учение о двух сигнальных системах.

Физиологическая трактовка функции внимания игнорирует тот факт, что внимание является высшей психической функцией.

А.В. Запорожец отождествляет внимание с «элементарной ориентировкой», которая не сводится к ориентировочной

деятельности и, соответственно, является отдельным психическим процессом. Подобное понимание внимания выступало основой для исследования П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой. Внимание рассматривается ими как отдельная форма психической деятельности, которой надо учить, и понимается как «контроль, доведенный до уровня идеального, сокращенного и автоматизированного действия». П.Я. Гальперин и С.Л. Кабыльницкая предлагают *развивать внимание через формирование самоконтроля учащихся* [60, с. 26].

Л.Б. Ительсон определяет самоконтроль в трудовой деятельности как «совокупность сенсорных, моторных и интеллектуальных компонентов деятельности, необходимых для оценки целесообразного и эффективного планирования, осуществления и регулировки выполняемого трудового процесса» [по: 60, с. 27]. Он различает виды и структуру самоконтроля в трудовой деятельности.

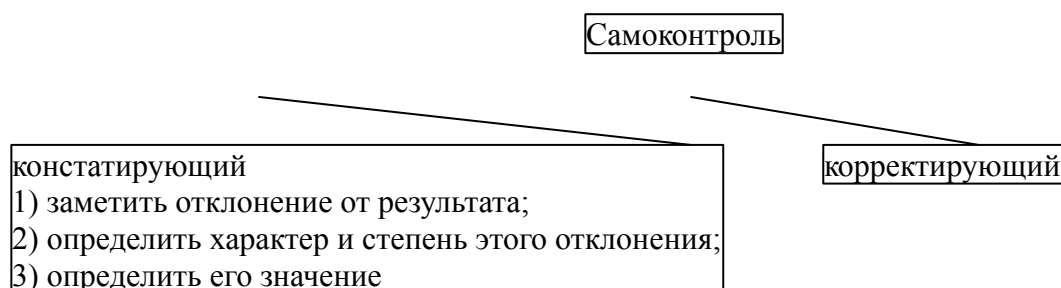


Рис. 12. Структура самоконтроля (по Л.Б. Ительсону) [по: 60].

Поиск метода формирования самоконтроля учащихся

Н.И. Кувшинова выделяет этапы самоконтроля и типичные недостатки самоконтроля учащихся.

Таблица 8

Этапы самоконтроля учащихся [по: 60].

Этапы самоконтроля	Недостатки самоконтроля
ориентировочный	Учащиеся не придают значение ориентировочному контролю (начинают работу, не определив задач; не составляют плана действий; не предусматривают условия)
Рабочий	Учащиеся редко обращаются к контролю, не замечают ошибок
заключительный	Учащиеся не проводят заключительный контроль

К.П. Мальцева изучала формирование самоконтроля в учебной работе младших школьников при составлении плана текста. В обучающем эксперименте ученик последовательно отвечал на вопросы:

«О ком (или о чем) говорится в начале рассказа?»

«Что сообщается об этом?»

Для выполнения контроля учащийся должен был задавать себе вопросы:

«Что делаю сейчас?»

«Что выполнено?»

«Что предстоит делать?»

«Как выполнено?»

«Соответствуют ли мои действия заданным требованиям?»

Таким образом, знание образца действия недостаточно, необходимо соотносить свои действия с образцом.

Теоретическая основа для формирования внимания – гипотеза о том, что внимание является самостоятельной формой психической деятельности. Контроль является таким действием, в котором проявляется внимание, это продукт внимания. Идея ведет свое происхождение от Ж.О. Ламетри, который делил все познавательные функции на две группы:

- группа построения образцов, фантазии;
- группа внимания (чтобы фантазия не слишком отстала от действительности).

Перенос предметного действия в умственный план и его преобразование и его преобразование в нечто такое, что в самонаблюдении представляется «психическим процессом», можно проследить только в так называемом «позаэтапном формировании умственных действий» [60, с. 35].

В процессе поэтапного формирования явно различаются две основные части каждого действия – ориентировочная и исполнительская. В контроле нуждаются и действия с готовым механизмом, и те действия,

которые еще только формируются. Одна и та же схема действия требуется и для его выполнения, и для его контроля.

Составляется схема выполнения действия, и субъект выполняет действие, следуя за указаниями.

Сначала контроль производится после исполнения, как развернутое сопоставление фактического процесса с его образцом.

В результате систематического применения и подкрепления схема ориентировочной основы действия усваивается и становится достоянием памяти. Намечаемое действие открывается в представлении.

Затем по мере дифференцировки возрастает стереотипность и начинается автоматизация действия. Так, две функции ориентировочной основы действия – образца для исполнения и эталона для контроля – сливаются в потоке прямой и обратной афферентации.

На заключительной стадии не только исполнение действия, но и контроль за ним в основном осуществляется автоматически. Но если от основного действия остается его результат (который и свидетельствует о нем), то от контроля сохраняется только направленность на это основное действие и сосредоточенность на нем. Т.о. вначале контроль следует за действием, а затем он уже опережает само действие.

Экспериментальная проверка предполагает формирование внимания, которое осуществляет контроль за деятельностью. Мы хотим сформировать умение контролировать свои действия – умение, которое потом превратится во внимание. Следовательно, мы имеем в виду сформировать произвольное внимание и должны предусмотреть его особенности в отличие от внимания произвольного.

Как сформировать функцию контроля? Требования:

1. Установить конкретное содержание контроля, т. е. выделить операции, входящие в его состав.

2. Дать ученику такую систему предписаний, которую он воспринимал бы однозначно, и которая систематически обеспечивала бы получение заданного результата.

3. Найти исходную материальную или материализованную форму такого действия.

4. Подобрать такую систему заданий, которая обеспечивала бы совершенствование действия по всем намеченным показателям (разумности, обобщению, сознательности и пр.).

5. Обеспечить переход действия в идеальный план и, далее, его систематическое сокращение и автоматизацию.

Чтобы выполнить первое требование, нужно выбрать одно из действий младшего школьника. Например, проверка ошибок в тексте.

1. Путем наблюдения – выяснить конкретное содержание и строение контроля (состав и последовательность операций).

2. Записать операции в учебную карточку (для ориентировки).

3. Установить исходную, материализованную форму контроля за текстом:

– А) отчерчивание вертикальной чертой каждого проверяемого слова в предложении, каждого слога в проверяемом слове;

– Б) а затем громкое прочтение написанного слова или слога и его проверка.

4. Подобрать систему заданий, отвечающих задаче разностороннего обобщения контроля.

5. Наметить форму его переноса в умственный план.

6. Разработать приемы сокращения умственного контроля и его автоматизации на завершающей стадии.

В качестве испытуемых выступали учащиеся 3-го и частично – 4-го класса. Экспериментальная работа проводилась с каждым учеником индивидуально.

Первая серия: экспериментальное исследование структуры контроля. В первой серии эксперимента изучались причины низкой грамотности и особенности самоконтроля учащихся. Испытуемые делали ошибки в диктанте не только «на правило», но и «по невниманию» (пропуск букв, подмена букв, пропуск слов, повторение одного и того же слова). Ошибки «на правило» также часто были связаны с отсутствием планирования деятельности и сниженным самоконтролем.

Установлено, что в состав действия по проверке текста входят следующие операции:

1) выбор порядка выполнения проверки (что раньше – по смыслу или по написанию);

2) четкое выделение проверяемых частей текста (слова, предложения);

3) предусматривание возможных типов ошибок:

пропуск – перестановка слов, слогов, букв

удвоение – подмена слов, слогов, букв.

Таким образом, в первой серии экспериментов была выявлена основная структура контроля.

Вторая серия: формирование контроля у невнимательных школьников. В соответствии с предполагаемой структурой контроля во второй серии разрабатывалась ориентировочная основа деятельности, т.е. «правило» (определенный порядок выполнения операций по проверке текста).

1. Наметь порядок выполнения проверки: по смыслу – по написанию.

2. Читай предложение вслух.

3. Подходят ли слова друг к другу?

4. Нет ли пропуска слов?

5. Читай слово вслух по слогам и выделяй каждый слог.

6. Подходят ли буквы к слову?
7. Нет ли пропуска букв? [60, с. 50].

Всего с каждым испытуемым было проведено 20-25 экспериментальных занятий, каждое продолжительностью 25-35 минут.

Третья серия: обобщение контроля в отношении обстановки работы. Оказалось, что даже успешное выполнение экспериментальных работ не гарантировало переноса усвоенных приемов на работу в классе и дома. В ходе третьей серии экспериментов предполагалось распространить экспериментальный опыт проверки на ситуацию урока и выполнение заданий дома.

Четвертая серия: управляемое сокращение действий (контроля).

Пятая серия: обобщение контроля по видам материала. На этом этапе изучались действия контроля уже не на материале диктанта, а на материале «срисовывания» узора, картинки и пр. Результаты показали, что возможно обобщение сформированного действия контроля в отношении широкого класса задач. Показателями такого обобщения в эксперименте были:

- а) самостоятельное планирование работы некоторыми испытуемыми в заданиях на новом материале;
- б) более и скорое освоение новых действий всеми участниками эксперимента.

При анализе затруднений, возникающих в процессе формирования внимания, авторы выделили отсутствие осознанной положительной мотивации ученика в отношении приобретаемого умения. Немаловажно также и то, что условия учебной деятельности не всегда способствуют тому, чтобы процесс формирования внимания был развернут в полной мере, как это должно быть в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий.

Формирование познавательной деятельности учащихся

Талызина Нина Федоровна (родилась в 1923 году) – ученица П.Я. Гальперина; работала на факультете психологии МГУ; известна исследованиями в области педагогической психологии.

Работа: «Формирование познавательной деятельности младших школьников» (1988).

Н.Ф. Талызина, опираясь на теорию планомерного развития умственных действий П.Я. Гальперина, в своей работе «Формирование познавательной деятельности младших школьников» (1988) [224] рассматривает такое важное понятие как «умение

учиться». Умение учиться важно именно потому, что деятельность учения направлена не только на действия, подлежащие усвоению (что является предметом усвоения), но и на действия-средства.

Умение учиться состоит из познавательных действий, которые ранее необходимо было усвоить, приобрести. Умение учиться – это, прежде всего, познавательные действия [224].

Н.Ф. Талызина перечисляет действия-средства:

- 1) общедеятельностные средства;
 - ориентировка (план)
 - исполнение (условия)
 - контроль
- 2) средства, составляющие приемы логического мышления;
 - прием выделения свойств в предметах
 - сравнение
 - прием выделения существенных свойств
- 3) специфические средства, характерные для какой-то конкретной предметной области (математика, язык и т.п.).

Закономерности процесса усвоения (Н.Ф. Талызина)

Структура действия включает в себя следующие элементы:

- цель
- мотив
- система операций (например, операция сравнения – выделить основание для сравнения)
- ориентировочная основа действия
- субъект

Эти элементы обеспечивают три основные функции:

- ориентировочную
- исполнительную
- контрольно-корректировочную

Основные свойства умственного действия делятся на:

- первичные
- вторичные

Исходная форма действия:

- материальная
- материализованная

Наглядность – выделение тех свойств, которые являются объектом усвоения.

Первичные свойства умственного действия:

1. Изменение действия в процессе усвоения:

- в материальной и материализованной форме
- внешнеречевая форма
- действие во внутренней речи

➤ умственная форма (в виде образов (наглядность) и понятий).

2. Мера обобщенности – вторая линия изменения действия в процессе усвоения. Обобщение может идти по свойствам, включенным в ориентировочную основу деятельности

Для получения заданной степени обобщения деятельности необходимо применить ее к заданиям, отражающим основные типовые случаи в данных пределах обобщения. При этом последовательность их предъявления должна основываться на принципе контрастности: вначале предъявляются задания, содержащие наиболее отличающиеся друг от друга ситуации, а затем – более похожие.

3. Сокращенность и освоенность действия.

Ребенок действует развернуто, осознавая и выполняя _____ Ребенок выполняет лишь начальную и конечную операцию

Следует избегать раннюю автоматизацию действий.

4. Мера разделенности (самостоятельности) действия.

Ученик нуждается в помощи учителя

Самостоятельность ученика

Вторичные свойства умственного действия включают в себя:

- 1) Прочность действия.
- 2) Осознанность действия (умение обосновывать правильность выполнения действия).
- 3) Разумность (определяется ориентировочной основой действия).

Требования, обеспечивающие эффективное управление процессом усвоения:

- 1) указать цели;
- 2) установить исходное состояние управляемого объекта;
- 3) определить и реализовать программу воздействий с учетом основных переходных состояний процесса;
- 4) обеспечить получение информации – обратной связи;
- 5) переработать информацию на каналах обратной связи;
- 6) выработать корректирующие действия;
- 7) обеспечить их реализацию.

Д.Б. Эльконин выделил три момента, определяющие готовность ребенка к школе:

1. Произвольность действий (в том числе, умение действовать по правилу, инструкции).

2. Уровень владения средствами (прежде всего, знаково-символическими).

3. Умение учитывать позицию другого человека.

Показателем умственного развития ребенка является умение использовать им в деятельности знаково-символические средства.

Н.Г. Салмина занималась исследованием использования ребенком знаково-символических средств. Она выделяет следующие знаково-символические средства:

1) замещение (употребление заместителей в игре);

2) кодирование (умение отобразить явление, событие по определенным правилам);

3) схематизация;

4) моделирование [по: 224, с. 161-162].

Н.Г. Салмина (1988) [211] выделяет действия моделирования:

1) анализ материала (текста), подлежащего моделированию, выделение смысловых частей – системы элементов и их отношений, которые подлежат изображению с помощью знаково-символических средств;

2) перевод на язык символов и знаков (принцип взаимно-однозначного соответствия между выделенными элементами материала и элементами модели);

3) одинаковые элементы и отношения обозначаются одинаковыми символами и знаками, а разные элементы и отношения – разными;

4) действие преобразования модели (дополнение модели недостающими элементами);

5) соотнесение полученной модели с реальностью.

Обучение моделированию проводилось в первом классе в форме игры на примере загадывания картинки.

Коммуникативные модели обучения

Еще одна классификация моделей обучения – это деление их на поисково-исследовательские и коммуникативные [99].

Коммуникативные модели иногда отождествляют с активными методами обучения. Активные методы носят развивающий характер; к ним относится обучение в группе (коммуникативные модели), деловые игры, тренинги. Активные методы нашли применение в интенсивном обучении иностранным языкам (Г. Лозанов, Г.А. Китайгородский) [175].

Преимущества активной коллективной познавательной деятельности, по сравнению с индивидуальной:

1. В предметном аспекте – существует зависимость повышения уровня познавательной активности от группового взаимодействия (партнеры по группе – «средство» овладения предметом).

2. В педагогическом аспекте – взаимодействия учащихся порождают в них потребность в более четком восприятии себя самого и своих соучеников, что способствует развитию самооценки и саморегуляции.

3. В психологическом аспекте – ведущим компонентом механизма саморегуляции является самооценка.

Деловая игра является формой воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования тех систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого.

Психологические механизмы эффективности деловых учебных игр:

1. Деловая игра является воссозданием контекста будущего труда в его предметном и социальном аспектах.

Предметный аспект – предметная обстановка.

Социальный аспект – обучающийся находится во взаимодействии с представителями других ролевых позиций.

2. Развитие личности специалиста в деловой игре обусловлено усвоением двух типов норм: норм профессиональных (предметных) действий и норм отношений в коллективе.

3. Каждый обучающийся находится в активной позиции.

4. Деловая игра служит средством развития теоретического и практического мышления, актуализации, применения и закрепления имеющихся знаний. Это достигается тем, что содержанием деловой игры являются производственные ситуации.

Деловую игру лучше применять там, где нужно сформировать качества личности, необходимые для работы в производственном коллективе.

5. Развитие личности специалиста в деловой игре обусловлено системой социально и личностно значимой мотивации учения; возможностью целеобразования и целеосуществления в коллективной деятельности; возможностью получения целостного динамического образа ситуации профессионального действия в его предметном и социальном аспектах.

Принципы организации учебных деловых игр:

1. Принцип имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства, а также моделирования содержания профессиональной деятельности специалистов.

2. Принцип проблемности содержания учебной деловой игры и процесса ее развертывания в познавательной деятельности студентов.

3. Принцип совместной деятельности участников в условиях ролевого взаимодействия, разделения и интеграции имитируемых в игре производственных функций специалистов.

4. Принцип диалогического общения и взаимодействия партнеров по игре как необходимое условие решения учебных задач, подготовки и принятия согласованных решений, развития познавательной активности личности.

5. Принцип двухплановости игровой учебной деятельности (одним из планов является развитие личностных характеристик) [по: 89].

Культурно-исторический и деятельностный подход в клинической психологии

Идеи культурно-исторического и деятельностного подхода вошли в клиническую психологию в связи с разработкой методологии диагностических и реабилитационных процедур.

Зейгарник Блюма Вольфовна (1900-1988) – основатель патопсихологии в России; ученица Курта Левина; в рамках своего дипломного исследования открыла эффект незавершенных действий, который доказывает роль мотивационного компонента деятельности.

Б.В. Зейгарник привнесла идеи деятельностного подхода в патопсихологию. Одним из принципов патопсихологического исследования является

изучение нарушений психики в деятельности. Следует отметить, что Б.В. Зейгарник была ученицей К. Левина, а гештальтпсихология и теория поля в определенной степени повлияли и на становление деятельностного подхода А.Н. Леонтьева. Не случайно Зейгарник в своей работе «Патопсихология» [85] уделяет значительное внимание нарушениям мотивационного компонента восприятия, памяти, мышления и речи. Эффект незавершенных действий показывает, что здоровые испытуемые в два раза чаще воспроизводят выполняемые ими незавершенные действия (в отличие от завершенных), поскольку сохраняется мотивационный компонент незавершенного действия.

Теоретической основой нейропсихологии является теория системной динамической локализации высших психических функций и структурно-функциональная модель мозга А.Р. Лурия.

Теория системной динамической локализации высших психических функций человека опирается на принцип динамической локализации психических функций (И.П. Павлов и А.А. Ухтомский) и учение о развитии

высших психических функций (Л.С. Выготский и А.Р. Лурия). Высшие психические функции, или сложные формы сознательной психической деятельности, системны по своему психологическому строению и имеют сложную психофизиологическую основу в качестве многокомпонентных функциональных систем. Данные положения являются центральными для теории системной динамической локализации высших психических функций – теоретической основы современной отечественной нейропсихологии. Согласно теории системной динамической локализации высших психических функций человека каждая высшая психическая функция обеспечивается мозгом как целым, однако, это целое состоит из высокодифференцированных отделов (систем, зон), каждый из которых вносит свой вклад в реализацию функции. Непосредственно с мозговыми структурами следует соотносить не всю психическую функцию и даже не отдельные ее звенья, а те физиологические процессы (факторы), которые осуществляются в соответствующих мозговых структурах. Нарушение этих физиологических процессов (факторов) ведет к появлению первичных дефектов, а также взаимосвязанных с ними вторичных дефектов (первичных и вторичных нейропсихологических симптомов), составляющих в целом закономерное сочетание нарушений высших психических функций – определенный нейропсихологический синдром [134].

Структурно-функциональная модель мозга как субстрата психической деятельности предложена А.Р. Лурия и характеризует наиболее общие закономерности работы мозга как единого целого и является основой для объяснения его интегративной деятельности. Согласно данной модели весь мозг может быть подразделен на три основных структурно-функциональных блока:

а) энергетический блок, или блок регуляции уровня активности мозга;

б) блок приема, переработки и хранения экстероцептивной (т. е. исходящей извне) информации;

в) блок программирования, регуляции и контроля за протеканием психической деятельности.

Каждая высшая психическая функция (или сложная форма сознательной психической деятельности) осуществляется при участии всех трех блоков мозга; каждый из блоков вносит свой вклад в ее реализацию. Блоки мозга характеризуются определенными особенностями строения, физиологическими принципами, лежащими в основе их работы, и только той ролью, которую они играют в осуществлении психических функций [134].

Деятельностный подход показывает, что высшие психические функции, вовлеченные в деятельность, сохраняются дольше. Мало того, восстановление высших психических функций более эффективно через организацию деятельности больного. Так, восстановление речи (при афазиях), восприятия (при агнозиях), праксиса (при апраксиях), счета (при акалькулиях), чтения (при алексиях) и письма (при аграфиях) эффективнее всего осуществляется в деятельности (например, в игре). Организация деятельности предполагает формирование у больного цели и мотивации в процессе восстановления высших психических функций.

Методики восстановления высших психических функций были разработаны А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьевым, А.В. Запорожцем, Л.С. Цветковой и апробированы во время Великой отечественной войны,

VIII. Субъектно-деятельностное направление в психологии

Субъектно-деятельностное направление развивалось, прежде всего, в работах С.Л. Рубинштейна и его последователей – А.В.Брушлинского, К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой. Разрабатывая свою философско-психологическую концепцию, С.Л. Рубинштейн вводит понятие субъекта, наделяя его характеристиками активности, способности к развитию и интеграции, самодетерминации, саморегуляции и творчеству.

В определенной степени на развитие субъектно-деятельностного направления повлияли также взгляды А.Н. Леонтьева, который рассматривал личность как предмет предметно-практической деятельности. Идеи А.Н. Леонтьева нашли отражение в исследованиях А.В. Петровского, В.А. Петровского, А.Г. Асмолова, Б.С. Братуся и др.

Теории деятельностного опосредования личности

Так, стратометрическая концепция личности (или теория деятельностного опосредования межличностных отношений) А.В. Петровского рассматривает личность в системе устойчивых межличностных связей, которые опосредуются содержанием, ценностями, смыслом совместной деятельности для каждого из ее участников. Таким образом, связь между индивидами выступает как объектная ролевая связь. Эти межличностные связи и их носитель – конкретный индивид – практически нерасторжимы.

А.В. Петровский предлагает принцип деятельностного опосредования, опираясь на общепсихологическую теорию деятельности Л.С. Выготского-А.Н. Леонтьева. Межличностные отношения не могут рассматриваться вне деятельности.

А.В. Петровский выделяет следующую структуру межличностных отношений:

А – первая страта – совместная деятельность;

Б – вторая страта – отношение каждого члена группы к совместной деятельности (к целям, задачам, мотивам);

В – третья страта – феномены межличностных отношений в группе, опосредованные совместной деятельностью;

Г – четвертая страта – поверхностные проявления межличностных отношений (симпатии-антипатии).

Историко-эволюционный подход к анализу личности А.Г. Асмолова характеризуется интересом к проблеме самопричинности (самотрансценденции личности) [16]. Личность в теории самопричинности Александра Григорьевича Асмолова рассматривается как особая, идеальная форма бытия человека, придающая ему свойство субъективности, то есть способности быть причиной себя, воспроизводить свое бытие в мире.

Принципиально возможны два ракурса анализа источника и форм обнаружения субъектности человека: синхронический (феноменология «здесь-и-теперь-бытия» личности) и диахронический (анализ того, как складывается и постепенно выявляется в эволюционно-историческом ряду субъектное качество человека).

Вадим Артурович Петровский, разрабатывая теорию самопричинности личности [179] выделяет субъектность как определяющую характеристику личности. Субъектность – это полагающая себя причинность индивида в его взаимоотношениях с миром. «Быть личностью» – значит быть субъектом себя самого, своего существования в мире, носителем идеи «Я» как причины себя (идеи «causa sui»).

В основе теории лежит принцип неадаптивности – расхождения между целью стремлений и достигаемыми результатами. Личность здесь выступает как «трансцендирующее существо». Однако при этом неадаптивность как выход за границы предустановленного может иметь произвольный и непредотвратимый характер. Если отказаться от принципа неадаптивности, то сейчас же выясняется, что идея субъектности девальвируется: *свобода* человека подменяется его зависимостью от внешних обстоятельств и поворотов судьбы; *целеустремленность* обесмысливается, выглядит самообманом; *целостность* утрачивается; *развитие* лишается вектора.

Возможный путь восстановления в правах представлений о субъектности индивида заключается в принятии идеи *самотрансценденции*. Суть самотрансценденции состоит в предпочтении индивидом действий, результат которых непредреши. Открывающаяся индивиду перспектива неизведанного переживается им как вызов, отвечая на который, он производит (полагает) себя как субъект. Стремясь предреши непредреши, свою зависимость от обстоятельств он превращает в зависимость обстоятельств от себя как деятеля. Поступая на свой страх и риск, он выявляет особое, скрытое под спудом других его черт качество – «быть субъектом» себя самого, или, иначе, - причиной себя.

На основе метода «виртуальной субъектности» (В.А. Петровский, 1975, 1993) очерчен класс явлений активной неадаптивности: в витальных проявлениях индивида, духовно-практической деятельности, деятельности общения и самосознания [179].

Борис Сергеевич Братусь исходит из деятельностного подхода в определении координат «пространства развития личности»:

- 1) деятельность (как и почему происходит развитие);
- 2) культура как система значений (для чего, для каких целей и задач);
- 3) смыслы (ради чего человек живет) [по: 197, Т.2, с. 444-456].

Сущность личности не совпадает ни с темпераментом, ни даже с характером. Плоскость характера – это плоскость действия, способов

осуществления основных смысловых линий, и здесь обычно говорится о волевых качествах. В личности плоскость движения – нравственно-ценностная. Личность в узком понимании (ядро личности) – это не способ осуществления позиции, а сама позиция человека в этом сложном мире, которая задается системой общих смысловых образований. Лишь в более широком понимании (включая характер) – это динамическая система смысловых образований, опосредующих ее главных мотивов и способов их реализации.

Б.С. Братусь, опираясь на исследования Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, выделяет свойства смысловых образований:

1. Смысловые образования существуют не только в осознаваемой, но часто и в неосознаваемой форме.

2. Они не поддаются прямому произвольному контролю и чисто словесным, вербальным воздействиям.

3. Смыслы не имеют своего «надындивидуального», «непсихологического» существования, они не бытуют сами по себе, как мир значений.

4. Смысловые образования не могут быть поняты и исследованы вне их деятельностного, жизненного контекста. Таким образом, психологию личности должны интересовать не отдельные факты, а акты поведения, т.е. целостные ситуации в их взаимосвязи, в которых возникают и находят свое проявление те или иные смысловые отношения к действительности.

Выделяются две функции смысловых образований:

1. Создание образа, эскиза будущего, той перспективы развития личности, которая не вытекает прямо из наличной, сегодняшней ситуации. Целостные системы смысловых образований задают не сами по себе конкретные мотивы, а плоскость отношений между ними, т.е. эскиз будущего.

2. Любая деятельность может оцениваться и регулироваться со стороны ее успешности в достижении тех или иных целей и со стороны ее нравственной оценки. Нравственные оценки и регуляция необходимо подразумевают иную, внеситуативную опору, особый относительно самостоятельный психологический план. Этой опорой и становятся для человека смысловые образования, в особенности в форме осознанных личностных ценностей. Так, честность как смысловое образование – это не правило, не конкретный мотив, а общий принцип соотнесения мотивов, целей и средств жизни в конкретной ситуации.

Б.С. Братусь определяет уровни смысловой сферы личности:

0. Собственно прагматические ситуационные смыслы, определяемые самой предметной логикой достижения цели в данных конкретных условиях.

1. Эгоцентрический уровень, в котором исходным моментом является личная выгода, удобство, престижность. Все остальные люди выступают как помогающие или препятствующие.

2. Группоцентрический: отношение к другому зависит от степени близости.

3. Просоциальный (коллективистские, общественные смысловые ориентации).

Если уровни смысловой сферы (эгоцентрический, группоцентрический, просоциальный) составляют как бы вертикаль сетки смысловых отношений, то степени присвоенности их личностью (ситуативная, устойчивая, личностно-ценностная) составляют горизонталь, абциссу данной сетки. В каждом конкретном случае можно выделить ведущий для данной смысловой сферы уровень, характер его связи со смысловыми образованиями, степень его внутренней устойчивости [по: 197, Т.2, с. 385-432].

Субъектный подход в психологии

Впервые психология субъекта начала развиваться, главным образом, С.Л. Рубинштейном, еще в 1920-30-е годы. Субъект, согласно С.Л. Рубинштейну, – это человек, люди, на высшем уровне активности, целостности (системности), автономности.

Согласно С.Л. Рубинштейну и его последователям, человек становится субъектом по мере того, как он, будучи еще ребенком, подростком и т. д., начинает выделять себя из окружающей действительности и противопоставлять себя ей как объекту действия, познания, созерцания и т. д. Категория субъекта, по С.Л. Рубинштейну, многомодальна: она выявляет не только разные характеристики самого субъекта, но и его разные отношения к миру: познавательное, деятельностное (деятельность), этическое (отношение к другому человеку) и созерцательное.

Разрабатывая теорию личности как субъекта единства сознания и деятельности, С.Л. Рубинштейн делает следующие важные теоретические обобщения относительно основных особенностей деятельности [по: 28].

1. Деятельность субъектна, т. е. принадлежит человеку, а не животному и не машине, не может быть деятельности бессубъектной (выделен субъект деятельности).

2. Деятельность осуществляется в условиях совместной деятельности субъектов (выделены субъекты деятельности и совместная деятельность).

3. Деятельность предполагает взаимодействие субъекта с объектом, т.е. всегда предметна, реальна, содержательна.

4. Деятельность сознательна и целенаправленна.

5. В деятельности творческой и самостоятельной по своему характеру люди и их психика не только проявляются, но и создаются, формируются, развиваются, и, прежде всего, в ней они могут быть объективно исследованы.

Выделяя в качестве специфической особенности человеческой деятельности ее сознательный и целенаправленный характер, С.Л. Рубинштейн отмечает, что «значение деятельности в том, прежде всего, и заключается, что в ней и через нее устанавливается действенная связь между человеком и миром, благодаря которой бытие выступает как реальное единство и взаимопроникновение субъекта и объекта» [206, с. 436].

Разрабатывая методологический принцип единства сознания и деятельности, С.Л. Рубинштейн выделил схему анализа деятельности, которая включает в себя *действие* (в отличие от операции и движения), *операцию* и *поступок* в их соотношении с целью, мотивом и условиями деятельности субъекта. Действие, в отличие от реакции, выражает отношение субъекта к объекту, оно всегда направлено на объект. Отношение субъекта к объекту регулирует деятельность. Действие отличается от поступка, прежде всего, иным отношением к субъекту. Действие становится поступком по мере того, как оно начинает

регулироваться общественными отношениями к действующему субъекту и к другим людям как субъектам (в процессе формирования самосознания) [по: 223]. Согласно С.Л. Рубинштейну, действие становится поступком, когда оно осознается самим субъектом как общественный акт, выражающий отношение человека к другим людям. «Поступком в подлинном смысле слова является не всякое действие человека, а лишь такое, в котором ведущее значение имеет сознательное отношение человека к другим людям, к общему, к нормам общественной морали» [206, с. 438]. Согласно С.Л. Рубинштейну, специфическая психологическая проблематика деятельности как таковой и действия как единицы деятельности связана с вопросом о целях и мотивах человеческой деятельности, о ее внутреннем смысловом содержании и строении. Цели и мотивы, согласно С.Л. Рубинштейну, характеризуют и деятельность и систему входящих в нее действий, но характеризуют по-разному [по: 223]. Цели и мотивы деятельности выступают как единство целей и мотивов субъекта, из которых он исходит. Мотивы и цели деятельности, в отличие от мотивов и целей действий, носят обычно интегрированный и обобщенный характер, выражая общую направленность личности. На различных этапах исходные мотивы и конечные цели деятельности порождают разные частные мотивы и цели, характеризующие те или иные действия. Действие, отмечает С.Л. Рубинштейн, в контексте целей и мотивов действующего субъекта приобретает для него тот или иной личностный смысл, определяющий внутреннее смысловое содержание действия, которое не всегда совпадает с его объективным значением, хотя и не может быть оторвано от него. Объективное значение определяется предметным результатом действия. При этом одно и то же действие может приобретать объективно различный общественный смысл в контексте различных конкретных общественных ситуаций [206]. Цель действия, данная в конкретных условиях, может достигаться соответственно

различными способами и средствами. Такими средствами, согласно С.Л. Рубинштейну, являются операции, входящие в состав действия. Действие, приводящее к цели, в конкретных, изменяющихся условиях становится решением задачи. Действие, таким образом, по мнению С.Л. Рубинштейна, является исходной «единицей» не только деятельности, но и исходной «единицей», «клеточкой» или «ячейкой» психологии.

Брушлинский Андрей Владимирович (1933-2002) – выдающийся российский психолог, директор Института психологии с 1989 по 2002 годы, в 1988-2002 гг. был главным редактором «Психологического журнала».

Ученик С.Л. Рубинштейна; известен исследованиями в области методологии; психологии мышления и субъекта.

Работа: «Психология субъекта» (1999).

Категория субъекта в работах А.В. Брушлинского, представляет собой результат целостного видения человека в единстве его природного, социального и духовного начал. Целостность субъекта означает прежде всего единство,

интегративность его деятельности и вообще всех видов его активности. Согласно А. В. Брушлинскому: «Субъект – это человек, люди на высшем (индивидуализировано для каждого) уровне деятельности, общения, целостности, автономности и т. д. ... Субъектом может стать и группа людей по мере формирования у них общих интересов, целей и т. д. (например, субъект совместной деятельности, совместной собственности)» [35, с. 21]. Высший уровень активности субъекта, отмечает А.В. Брушлинский, является таковым по отношению к предшествующим (досубъектным, детским) стадиям развития и по отношению к остальным определениями человека (как личности, индивидуальности и т. д.). Человек как субъект развивается всю жизнь, на основе своего индивидуального, группового, и, прежде всего, профессионального опыта. Человек не рождается субъектом, а становится им, начиная примерно с 7-10 лет, когда постепенно овладевает хотя бы простейшими понятиями, в которых он все

более полно раскрывает существенные свойства объекта, инвариантного к наглядно-чувственным признакам последнего [35].

А.В. Брушлинским разработан континуально-генетический (недизъюнктивный) метод исследования человека и его психики, обобщающий специфическую непрерывность последней [35]. Данный подход раскрывает основной способ существования психического как процесса и учитывает дифференциацию психики на процесс, его продукт и результат. Согласно А.В. Брушлинскому, непрерывность (недизъюнктивность) психического как процесса означает, что все его компоненты, стадии, уровни и т. д. онтологически нераздельны, но различны [35, с. 26]. В этом смысле, отмечает А.В. Брушлинский, психическое и физиологическое нераздельны, но различны, поскольку являются суть разными уровнями саморегуляции всей жизни человека и животного. Континуально-генетическая логика предполагает, таким образом, выявление различий между компонентами даже тогда, когда последние нераздельны.

Теория психического как процесса наиболее разработана на материале психологии мышления. Мышление как процесс – недизъюнктивно, а формирующиеся и функционирующие в нем операции (логические, математические и т. д.) – дизъюнктивны. Процесс мышления всегда первичен, предельно пластичен, непрерывен. Умственные действия и операции, формирующиеся в процессе мышления, являются вторичными, производными от него, относительно стабильными, менее пластичными и прерывными. Мышление субъекта представляет собой живой, развивающийся процесс, никогда полностью не завершённый, не заданный (не «запрограммированный») и всегда хотя бы немного обгоняющий любую алгоритмизацию и формализацию. Не операции, в этом смысле, порождают мышление, а мышление как процесс порождает операции, которые потом в него включаются. Любая интеллектуальная операция формируется, таким образом, не сама по себе, лишь по ходу мышления как непрерывного процесса [35].

В понятиях, смыслах и т. д. фиксируется содержание объекта. Как отмечает А.В. Брушлинский, «психика – не переработка информации, а важнейший способ непрерывного взаимодействия субъекта с объектом, вообще людей с окружающей действительностью» [35, с. 25]. Субъект осуществляет данное взаимодействие и деятельность в целом на разных, но взаимосвязанных уровнях. Так, например, мышление формируется субъектом на личностном и процессуальном уровнях. В личностном аспекте мышление рассматривается на уровне личностных психических свойств (мотивации, целей, способностей, рефлексии и т. д.). В данном аспекте мышление осуществляется в основном, но не полностью на уровне сознания. В процессуальном аспекте мышление рассматривается как

процесс анализа, синтеза и обобщения, с помощью которых субъект выявляет новые существенные свойства и отношения познаваемого объекта. В данном аспекте мышление формируется в основном, но не полностью на уровне бессознательного.

Теория психического процесса аккумулируется в следующих идеях А.В. Брушлинского (1984) [30]:

1. Психическое объективно существует как живой, пластичный, непрерывный процесс, никогда изначально полностью не заданный, а формирующийся и развивающийся субъектом в ходе деятельности, общения и т. д. порождающий те или иные продукты и результаты (психические образы и состояния, понятия, чувства, решение или не решение задачи и т. д.).

2. Психическое существует как процесс, формирующийся субъектом в ходе непрерывно изменяющегося взаимодействия (деятельности, общения) с внешним миром и не сводим к последовательности стадий во времени. Психическое потому всегда и, следовательно, само непрерывно изменяется и развивается, все более полно отражая эту динамичность окружающей действительности и тем самым участвуя в регуляции всех действий, поступков и т. д.

3. Психическое существует как единство непрерывного и прерывного. Процессуальность психического есть его непрерывность, продукт или результат такого процесса (например, инсайт) представляет собой нечто прерывное. Психика – это всегда взаимосвязь и органическое единство непрерывного и прерывного. Специфическая непрерывность психического как процесса обусловлена неразрывной взаимосвязью сознательного и бессознательного (осознанного и неосознанного) в ходе постоянно изменяющегося взаимодействия индивида с внешним миром [30, с. 22]. Для теории психического как процесса «единицей» психического является уже не действие, а единство в любом психическом акте уже двух противоположных компонентов – познавательного (интеллектуального) и аффективного (эмоционально-волевого), из которых то один, то другой выступает в качестве преобладающего [30, с. 22-23].

4. Психическое как процесс всегда является содержательным, а не формально-динамическим. Данное положение было раскрыто на примере исследования мышления как процесса.

Одним из важных положений, разрабатываемых А.В. Брушлинским, является положение об изначальной социальной природе субъекта: «социальность – это всегда непрерывные взаимосвязи (производственные, духовные и др.) между людьми во всех видах активности, независимо от степени их общественной полезности, нравственной оценки и значимости: будь то высшие уровни творчества или противоправное поведение и др. Это социальность всех взаимодействий человека с миром (обществом,

природой, другими людьми и т. д.) – его индивидуальности, свободы, ответственности и т. п.» [30, с. 31].

Абульханова_Славская Ксения Александровна (родилась в 1932 г.) – выдающийся российский психолог, главный научный сотрудник Института психологии.

Ученица С.Л. Рубинштейна; известна исследованиями в области методологии; психологии мышления, личности и субъекта.

Работы: «О субъекте психической деятельности» (1973); «Стратегия жизни»

К.А. Абульханова-Славская, развивая идеи своего учителя, рассматривает понятие «субъект жизнедеятельности». Она представляет личность как субъект жизненного пути и субъект активности и разрабатывает гипотетическую модель структуры активности. Активность была определена как семантический интеграл притязаний и достижений

личности, но, в отличие от К. Левина и Ф. Хоппе, в модель включена саморегуляция в качестве опосредующего их звена. Таким образом, саморегуляция рассматривалась не как рядоположная активности, а как операционально-исполнительская составляющая и механизм активности.

Определяя активность как семантический интеграл притязаний, достижений и саморегуляции личности, К.А. Абульханова-Славская учитывала позицию А.В. Петровского и В.А. Петровского, которые предлагали дифференцировать понятия и сущность деятельности и активности и рассматривали активность как надситуативную, т. е. сущностную характеристику личности. Понятие активности, раскрытое через притязания, включило (в том числе) ориентацию на тот или иной способ самореализации личности себя в деятельности

К.А. Абульханова изучала такие качества личности, как активность (инициатива, ответственность), способность к организации времени, социальное мышление. Вслед за С.Л. Рубинштейном она рассматривала личность в масштабе жизненного пути. *Жизненный путь* рассматривался как специфический, развернутый во времени процесс, в котором сталкиваются две основные детерминанты: внешняя и внутренняя, исходящая от самого субъекта. Субъектом становится личность, способная разрешать противоречия между этими внешними и внутренними детерминантами жизни, таким образом, создавая условия для реализации, самовыражения. Таким образом, личность рассматривается как динамическая, саморазвивающаяся система.

К.А. Абульханова-Славская предложила три понятия для обозначения трех пространственно-временных и ценностно-смысловых модальностей: «жизненная позиция», «жизненная линия», «жизненная перспектива». *Жизненная позиция* есть результирующая достижений личности (она аккумулирует жизненный опыт, но и оценивает потенциал самореализации для будущего). Жизненная позиция связана с жизненной

перспективой. К.А. Абульханова-Славская выделяет такой важный аспект личности, как временная перспектива. Соответственно, К.А. Абульханова-Славская выделяет четыре типа личности: активно-ситуативный, пассивно-ситуативный, пассивно-продолженный, активно-продолженный.

Параллельно с исследованиями К.А. Абульхановой-Славской, в работах В.И. Ковалева [104] описаны четыре типа личности в контексте жизни:

- 1) стихийно-обыденный тип (ситуативность поведения, отсутствие личной инициативы);
- 2) функционально-действенный (личность активно организует течение событий без особой рефлексии последствий);
- 3) созерцательный (отсутствие способности к практической организации времени, но активная творческая жизнь);
- 4) творчески преобразующий тип (продолженная организация времени, соотношенная со смыслом жизни, с общественными тенденциями).

Идеи изучения личности как субъекта жизнедеятельности представлены в работах Е.Ю. Коржовой и Л.И. Анцыферовой. Так, личность и событие, по мнению Л.И. Анцыферовой, взаимно преломляются, и в зависимости от психологической переработки индивидом разных обстоятельств жизни, определения смысла и значения происходящего, вызывают у человека переживания и обуславливают выбор субъектом стратегии поведения, деятельности.

В психологии накоплен значительный массив данных о человеке как субъекте деятельности (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, Д.Б. Эльконин, А.А. Бодалев и др.). Богатый опыт исследования человека как субъекта профессиональной деятельности отражен в работах Б.Ф. Ломова, Е.А. Климова, В.Д. Шадрикова, Ю.К. Стрелкова, Л.Г. Дикой.

С.Л. Рубинштейн описал генетическую классификацию видов деятельности человека; выделил структурные компоненты деятельности.

В литературе существует обширный материал относительно игровой деятельности. Так, Й. Хейзинга описывает две функции игры (соревнование и представление), а сама игра определяется им как «действие, протекающее в определенных рамках места, времени и смысла, по добровольно принятым правилам и вне сферы материальной полезности и необходимости» [238]. В работах Д.Б. Эльконина раскрываются основные свойства игровой деятельности. В отличие от труда основными характеристиками игры являются: 1) *условность* (двухплановость) игрового действия, которое протекает одновременно и в реальном времени и пространстве и в плане воображения), 2) *добровольность участия*, 3) *определенная система правил и ограничений*, 4) *субъективность* (для разных людей одно и то же игровое действие может как игра не восприниматься) и 4) *ситуативность* игры (в разных условиях одна и также игровая процедура может и не восприниматься как игра) [по: 41].

Психологические признаки труда характеризуют труд со стороны содержания сознания человека, при этом каждый из выделенных психологических признаков (по мнению Е.А. Климова) имеет свои компоненты (когнитивные = информационные и аффективные = эмоциональные).

Существует значительное количество исследований, связанных с развитием субъекта (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Е.А. Сергиенко, В.В. Селиванов).

Периодизация общего психического развития (В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман) основана на выделении основных ступеней развития субъекта человеческих общностей. В.И. Слободчиков выделяет пять базисных общностей или ступеней развития человеческой субъектности [216]:

- 1) оживление (непосредственная общность с родным взрослым);

2) одушевление (совместное предметно-опосредованное действие с близким взрослым - реальным или идеальным);

3) персонализация (поиск и освоение общих способов решения логических, этических, социальных задач совместно с общественным взрослым);

4) индивидуализация (воспроизводство и творчество в системе общественных деятельностей);

5) универсализация (творчество в пространстве экзистенциальных ценностей).

В.В. Селиванов [213] проводит обобщение свойств субъекта, выделяя следующие:

- 1) носитель активности;
- 2) источник познания и преобразования действительности;
- 3) включенность в общественное развитие;
- 4) способность отражать мир в виде познаваемого объекта;
- 5) наличие сознания;
- 6) целостность, единство, интегральность;
- 7) системность свойств;
- 8) способность к саморегуляции и творчеству;
- 9) овладение определенными видами деятельности и их функционированием;
- 10) саморазвитие;
- 11) самодостаточность и автономность;
- 12) осуществление функционирования психических процессов, свойств, состояний;
- 13) индивидуализация психического;
- 14) использование психических ресурсов (процессов, свойств, состояний, способностей) как средств объяснения жизнедеятельности и деятельности личности;
- 15) использование индивидуальных стратегий, стилей жизни и деятельности;
- 16) тесная взаимосвязь (согласованность, единство) между личностью и психическими функциями;
- 17) высокая психологическая дифференциация;
- 18) континуально-генетическая природа психического мира;
- 19) усиление своим бытием бытия другого человека, его индивидуальности и самооценности;

20) восприятие, понимание и обращение с другим человеком как субъектом (отношение к другой личности как проблеме, с учетом всей полноты ее сущности, с признанием за ней права на самоопределение и свободу);

21) наличие личной истории, жизненного пути;

22) способность решать внешние и внутренние противоречия.

По мнению В.В. Селиванова, при построении возрастной периодизации необходимо учитывать все приведенные свойства субъекта. В качестве основных критериев стадий развития субъекта на первый план выступили параметры субъекта, которые были исследованы в школе С.Л. Рубинштейна. В.В. Селивановым выделены основные стадии развития субъекта в онтогенезе [213].

1. *Предсубъектная* (от 0 до 1 года). Развитие ребенка характеризуется отсутствием собственно познавательного отношения к окружающему, низкой самодостаточностью, неспособностью самостоятельно осуществить большинство форм поведения и психической активности. Предсубъектная стадия развития не означает асубъектности человека на этом этапе. Это лишь условное, предварительное название данного периода в развитии. Так, Е.А. Сергиенко выделяет в младенчестве два уровня развития: 1) уровень первичной субъектности, где уже формируются некоторые интегративные представления (мультирепрезентации) о физическом мире; 2) уровень вторичной субъектности, на котором осуществляется сочленение физического и интерперсонального Я, образование триад «Я – другой человек – объект».

2. Стадия *аморфной субъектности* (от 1 года до 3–4 лет). Основной особенностью этого этапа является осуществление собственной субъектности ребенком через других людей, с их помощью; здесь еще недостаточно развита дифференцированность психологических структур; к завершению этапа происходит выделение себя из окружения, появление собственно познавательного отношения к действительности, а, значит, субъекта как такового. Д.И. Фельдштейн указывает, что «...к 3 годам ребенок завершает первый цикл знакомства с человеческим миром, фиксируя свое новое социальное положение, выделяя свое «Я», осознавая свою «самость», ставя себя в позицию субъекта».

3. Стадия *парциальной субъектности* (от 4 до 6 лет). Основным для ребенка становится освоение общественного поступка, общественного способа действия. Дети уже способны к самостоятельному осуществлению отдельных видов деятельности (полностью или частично), овладевают саморегуляцией основных видов физиологических отправления и некоторых форм психической активности. Реализация различных способов обращения с социальной действительностью и другими людьми осуществляется через игру.

4. Стадия *познавательной* субъектности (от 6 до 12 лет). Интересы ребенка направлены, прежде всего, на познание окружающего мира и себя в этом мире. Дети в этот период совершенствуются способы познания, активно накапливается информация, сведения о том, что происходило и происходит. В целом словесно-логическое мышление доминирует, субъект осваивает основы некоторых наук, приобщается к познавательной деятельности. Происходит совершенствование различных видов общественного поступка (в школе, в семье, во взаимодействии со сверстниками, в играх и т. д.). Однако еще существует внешнее, формальное, поверхностное присвоение основных видов деятельности и общения. «Я» расплывчатое и размытое, познавательные процессы слиты с личностными характеристиками.

Отношения к событиям и людям в целом детерминированы знанием о них. Собственный психический мир слабо дифференцирован, саморегуляция психической активности осуществляется неосознанно, полуавтоматически.

5. Стадия *противоречивой* субъектности (от 12 до 17 лет). Половое созревание приводит к бурному росту самосознания своей идентичности, собственной принадлежности к определенному полу.

Человек начинает становиться субъектом большинства форм телесной активности. Интерес центрирован на собственной мотивационно-потребностной сфере и физиологических изменениях в организме. Возникает понимание своей уникальности, индивидуальности. Период поиска взаимопонимания со сверстниками и конфликтов со взрослыми и товарищами. Неустойчивость эмоционально-аффективной сферы, обусловленная лабильностью физиологии. Начало серьезных обобщений и содержательных абстракций. Психическая организация более структурирована, но недостаточно, отсутствует осознание связей между ее элементами. Познавательный интерес к окружающему сочетается с жадностью знаний о себе. Абстрактное мышление слабо развито, чтобы глубоко понять нравственность, отношения между людьми, собственную психическую организацию. В нравственности – начало релятивизма, но сохраняется ориентация и на нравственный реализм, большая согласованность личности и познавательных функций, эмоций. Но отсутствует достаточный контроль и способность управления собственными психическими проявлениями, особенно в нестандартных ситуациях. Относительная самодостаточность и само-стоятельность сочетаются с зависимостью от окружения; и ориентацией на других: отсутствие внутренней психологической (в целом духовной) определенности, разноплановость и разнородность психики.

Сочетание хорошо освоенных детских форм поведения и психического реагирования с только появляющимися (несовершенными,

неглу-бокими) взрослыми способами деятельности и переживания, которые в основном являются подражательными и имитационными.

6. Стадия *личностной* субъектности (от 17–18 до 25 лет). Начало приобретения зрелости субъектных характеристик в физиологии, познании, профессии, нравственности. Ориентация на собственное духовное, личностное развитие. Для субъекта на этом этапе первостепенное значение приобретает его сознание (мировоззрение, смысловая система и отношения к труду, другим людям). Актуализация и развитие способностей через достигнутое совершенства познание и через пробы себя в практической профессиональной деятельности. Это начало становления субъекта в сексуальных, семейных отношениях.

Достижение гармонии между личностью и психическими функциями, их оптимальное согласованное функционирование, их тесная взаимо-связь. Данное согласованное функционирование психических компонентов осуществляется во многом неосознанно, автоматически, без специальных усилий и регуляции со стороны субъекта. Человек как субъект собственной профессиональной деятельности только начинает формироваться, как субъект собственной психической активности достигает апогея, вершины. Отсюда расцвет и совершенство тела и психических функций (памяти, абстрактного мышления, способностей). Достижение внутренней определенности, цельности.

7. Стадия *полноценной* субъектности (от 25 до 50 лет). Несмотря на то, что продолжается начавшееся еще на предшествующем этапе снижение, угасание некоторых психофизиологических функций (зрительной, слуховой, кинестетической чувствительности, невербального интеллекта и т. д.), активно развивается абстрактное, понятийное мышление.

Человек достигает глубокого осознания собственного психического мира, своих возможностей и способностей (высокая психологическая дифференциация). Происходит достижение максимальных результатов в становлении личности как субъекта профессиональной деятельности. По Э. Эриксону, это время высокой продуктивности, созидательности в самых разных областях социальных отношений, а также период развития генеративности – чувства сохранения рода, проявляющегося в повышенном интересе к подрастающему поколению. Производительность и продуктивность выражаются в порождении, плодовитости и творчестве. Застой выступает в качестве антитезы производительности и проявляется в регрессе к предшествующим стадиям.

Человек становится полноценным субъектом в профессиональной, семейной, личностной сферах бытия. Развиваются способность к саморегуляции по отношению к собственным психическим функциям, процессам, потребностям, достижение высоких результатов в познавательном освоении мира.

Кризис «середины жизни» (35–40 лет) может быть охарактеризован в качестве кризиса нереализованной субъектности, который свидетельствует об отсутствии воплощения программы жизненной перспективы.

8. Стадия *воплощенной* субъектности (от 50 до 60 лет). Здесь личность более определенно начинает рассматривать себя в связи со временем. Часто переживается нереализованность замыслов и жизненной программы. Осуществляются попытки осуществления задуманного, которые при большой интенсивности приводят к психологическим и физиологическим срывам.

Происходит понимание того, что постепенно приближается предел в развитии и воплощении собственного субъектного начала; наступает успокоение, снижение профессионального развития, дальнейшее угасание психофизиологических функций. Забота о близких, воспитание подрастающего поколения, устройство досуга и решение бытовых проблем, тяга к природе. Появляется тяга к обобщению собственного ментального опыта (мудрость), меньше внимания к себе и способность к пониманию молодых. По мнению В.В. Селиванова, достигаются наивысшие результаты в теоретическом освоении мира, социальных и межперсональных отношений.

9. Стадия *угасающей* субъектности (от 60 до 75 лет и старше).

Основной особенностью психического функционирования в этот возрастной период выступает снижение субъектных проявлений в самых различных сферах: в осуществлении физиологических функций, в сексуальной и профессиональной сферах. Способность же к саморегуляции психических функций остается высокой, например, в 60-летнем возрасте может быть максимальной. Переживание страха асубъектности (смерти) предопределяется достигнутым социальным положением: при благоприятной реализации субъектности они не носят чрезмерно травмирующего характера. По Э. Эриксону, личность подводит итоги прожитой жизни, происходит осознание жизненного пути как единого целого, в котором ничего нельзя изменить. Дифференцированность психологических структур становится менее выраженной, связи между мышлением и личностью более синкретическими, аморфными [213].

Глоссарий

Ведущая деятельность – деятельность, выполнение которой определяет возникновение и формирование основных психологических новообразований человека на данной ступени развития его личности. Понятие было введено А.Н. Леонтьевым, а затем применено Д.Б. Элькониним в периодизации психического развития [177].

Виды деятельности были выделены С.Л. Рубинштейном в его генетической классификации (игра, учение, труд); Б.Г. Ананьевым (труд, познание, общение). Б.Ф. Ломов отделил общение от деятельности, рассматривая как самостоятельную категорию [216].

Внимание как управление действиями – теория внимания П.Я. Гальперина. Основные положения данной теории: 1) Внимание является одним из моментов ориентировочно-исследовательской деятельности. 2) Главная функция внимания – контроль за содержанием действия и образа. Внимание включает ориентировочную, исполнительную и контрольную часть. 3) Деятельность внимания не имеет отдельного результата. 4) Внимание как самостоятельный акт выделяется лишь тогда, когда действие становится не только умственным, но и сокращенным. 5) Если рассматривать внимание как деятельность психического контроля, то все конкретные акты внимания – и произвольного, и непроизвольного – являются результатом формирования новых умственных действий. 6) Произвольное внимание есть планомерно осуществляемое внимание, т.е. форма контроля, выполняемого по заранее составленному плану, или образцу [219].

Внутренняя речь – речь для себя; ее функция – планирование, регуляция поведения [185].

Возрастная психология изучает онтогенез и социогенез различных психических функций и качеств личности развивающегося человека;

разветвляется на детскую психологию, психологию подростка, психологию юности, психологию взрослого человека, геронтопсихологию [53].

Воля – способность к выбору действий, связанная с преодолением внешних и внутренних препятствий. Воля, как и многие другие психологические термины (восприятие, мышление, память), – это обобщенное понятие, обозначающее определенный класс психических процессов, действий, объединенных единой функциональной задачей – сознательным и преднамеренным управлением поведением и деятельностью человека [91, с. 39].

Воображение – формирование новых образов на основе представлений. Функции воображения: 1) проектирование будущей деятельности, 2) воссоздание целостного образа, восполнение недостающих элементов, 3) создание образа будущего результата, 4) антиципация (предвидение хода развития событий), 5) разрешение проблемных ситуаций, 6) творчество. По критерию произвольности воображение бывает: 1) произвольное (активное), 2) произвольное (пассивное), например, грезы. По способам создания образов произвольное воображение делится на воссоздающее (создание образов, соответствующих описанию) и творческое. Операции воображения: агглютинация (склеивание образов), гиперболизация (преувеличение или преуменьшение), заострение (подчеркивание каких-либо признаков), схематизация (сглаживание различий, выявление сходства), типизация (выделение существенного в однородных явлениях) [185].

Восприятие – отражение предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. Восприятие – отражение целостного объекта или явления, включающее его предметное значение (восприятие луны, удара колокола, вкуса дыни), в отличие от ощущения – отражения отдельных сторон воспринимаемой действительности, не отнесенного к конкретному объекту с его предметным значением

(ощущение светового пятна, громкого звука, сладкого вкуса). Можно выделить следующие виды восприятия (по модальности): 1) зрение, 2) слух, 3) кинестезия, 4) обоняние, 5) вкус. В зависимости от особенностей объекта восприятие делится: 1) восприятие предметов, 2) восприятие речи и музыки, 3) восприятие человека человеком. В зависимости от формы существования материи можно выделить восприятие: 1) времени (длительность, скорость, последовательность), 2) движения, 3) пространства (форма, величина, глубина и удаленность, восприятие направления, глазомер). *Свойства восприятия*, определяющие его продуктивность - это: 1. Объем – количество объектов, которые может воспринять человек за единицу времени. 2. Быстрота, или скорость восприятия – время, необходимое для адекватного восприятия предмета или явления. 3. Точность – соответствие возникшего образа особенностям воспринимаемого объекта и задаче, стоящей перед человеком. 4. Полнота – степень такого соответствия. 5. Надежность – возможность длительного восприятия с требуемой точностью, или вероятность адекватного восприятия объекта в заданных условиях и в течение заданного времени [185].

Восприятие как действие (А. Запорожец, Л. Венгер) – теория, показывающая генезис восприятия: исходно перцептивные действия имеют у детей форму манипулирования, что обеспечивает селекцию и организацию сенсорных данных. Эксперимент с призмами показывает функцию движений, которая заключается в объективации (опредмечивании образа) [219].

Вторичные образы возникают при отсутствии непосредственных раздражителей. К вторичным образам относятся образы памяти; воображение; наглядно-образное мышление; представление [185].

Выбор личности – творческое преобразование ситуации, саморазвитие личности как субъекта деятельности, возникающее при

наличии каких-либо преград или в процессе постановки личностью тех или иных сверхзадач. Отклонение от шаблонной манеры поведения приводит личность к *выбору*. Это может быть выбор новой позиции, новой роли; таким выбором могут стать поиск и осмысление для себя мотивов другого человека; это может быть выбор между различными мотивами своего собственного поведения. Одной из проблем психологии личности является изучение того, каким образом личностью осуществляется выбор тех или иных социальных ролей. Кардинальное отличие процесса социализации ролей в ходе онтогенеза от сознательного выбора личностью социальной роли состоит в том, что в первом случае роль овладевает личностью, а во втором личность овладевает ролью, используя роль как инструмент, как средство для перестройки своего поведения в различных ситуациях (А.Г. Асмолов) [16, с. 355].

Высшие чувства делятся на моральные (переживание отношения к другим людям, обществу); эстетические (чувство красоты); интеллектуальные (переживание отношения к продукту и процессу интеллектуальной деятельности); практические (чувства, связанные с деятельностью человека) [53].

Генетическая психология Ж. Пиаже. Ж. Пиаже рассматривает развитие ребенка с позиции когнитивного подхода; интеллект является основным его понятием. *Интеллект* понимается как способность к адаптации. Адаптация проявляется в двух процессах: ассимиляции и аккомодации. *Ассимиляция* – это процесс включения новой информации в качестве составной части в уже существующие у индивида интеллектуальные схемы. *Аккомодация* – изменение существующих ментальных структур, когда объект или идея не соответствует прежнему опыту. Для обозначения ментальных структур Пиаже использовал термин *схема*. *Схемы* – это способы обработки информации, меняющиеся по мере того, как человек растет и получает больше знаний. Существует два типа схем: сенсомоторные схемы (или действия) и когнитивные схемы, напоминающие понятия. Мы перестраиваем наши схемы при приспособлении (аккомодации) к новой информации и одновременно интегрируем (ассимилируем) новые знания в старые схемы. Интеллект всегда стремится к установлению равновесия между ассимиляцией и

аккомодацией, устранению несоответствий или расхождений между реальностью и ее отображением, созданным в уме. Этот процесс называется уравниванием, и лежит в основе адаптации. По мнению Ж. Пиаже, в процессе развития интеллекта схемы организуются в операции, различные сочетания которых соответствуют качественно различным стадиям когнитивного роста. Ж. Пиаже выделил стадии когнитивного развития: 1) сенсомоторная (от рождения до 1,5-2 лет); формирование структуры внешних материальных действий; 2) дооперациональная (от 2 до 7 лет); использование понятий и символов для общения с окружающими, но понятия ограничены личным (эгоцентрическим) опытом ребенка; 3) стадия конкретных операций (от 7 до 11-12 лет); овладение логикой, математическими понятиями, операции применяются к конкретным объектам и событиям, действия выполняются в уме, но с опорой на непосредственное восприятие; 4) стадия формальных операций (с 12 лет); формирование структуры формальных операций, логики и понятийного мышления [219].

Герменевтика – наука истолкования текстов (литературных, религиозных, исторических, научных) [67].

Гештальтпсихология – появившееся в начале XX века теоретическое направление в психологии, предметом изучения которого являются целостные структуры – гештальты (например, инсайт). Выдающиеся представители – М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка, К. Левин [239].

Гиперкомпенсация – сверхкомпенсация чувства недостаточности, которая проявляется в чувстве превосходства. Гиперкомпенсация является одним из основных понятий теории А. Адлера [244, с. 210].

Гипотезы – предположения относительно некоторых закономерностей, которые можно проверить в эксперименте [67].

Глазомер – специальный вид восприятия, это «развивающаяся в результате опыта способность сравнивать пространственные величины, направления и удаленность объекта от наблюдателя» [206]. Глазомер бывает: 1) линейный; 2) плоскостной; 3) объемный [185].

Гуманистический психоанализ – сформулированная Фроммом теория личности, в которой подчеркивается роль социологических, политических,

экономических, религиозных и антропологических факторов в развитии и формировании характера индивидуума [244, с. 264].

Гуманистическая психология – психология, в первую очередь, сконцентрированная на изучении здоровых и творческих людей. Гуманистические психологи подчеркивают уникальность человеческой личности, поиск ценностей и смысла существования, а также свободу, выражающуюся в самоуправлении и самосовершенствовании. Также называется *психологией третьей силы* после психоанализа и бихевиоризма [244, с. 524]. Выдающиеся представители – Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу.

Диалог – ситуативная речь, носит произвольный, реактивный, неорганизованный характер [185].

Детерминизм – исходное положение о том, что наше поведение обусловлено воздействием каких-либо событий и не проявляется свободно [244, с. 52]. Это учение о всеобъемлющей причинной материальной обусловленности природных, общественных и психических явлений. Принцип детерминизма требует истолковывать изучаемые явления (феномены) исходя из закономерного взаимодействия доступных эмпирическому контролю факторов. Детерминизм может выступать в форме причинности; как системный детерминизм; как детерминизм обратной связи; как статистический детерминизм; как целевой детерминизм (предваряющая результат цель определяет процесс ее достижения) [177].

Деяние – понятие, которое используется в гегелевской трактовке: «*Деяние* – это, собственно говоря, произведенное изменение и произведенное определение наличного бытия. К *поступку* же относится только то, что из деяния входит в намерение, иначе говоря, было в сознании, то, что воля признает своим» [177, с. 233-235].

Деятельность – активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности [200, с. 95-97]. В деятельности выделяют субъект, объект и собственно активность. Основные элементы деятельности: *мотивы*, побуждающие субъект (побуждение к деятельности человека); *цели* (то, на что направлена деятельность) и *средства* (действия, направленные на достижение промежуточных целей). Основные характеристики деятельности – предметность и субъектность. Существует три плана рассмотрения деятельности: генетический; структурно-функциональный; динамический. Основные черты деятельности: это активность (внешняя и внутренняя); социальный характер удовлетворения потребностей; связь с потребностями, источником активности является мотив; регуляция сознанием; сознавание цели. Генетическая классификация видов деятельности С.Л. Рубинштейна: игра; учение; труд. Классификация Б.Г. Ананьева (и Б.Ф. Ломова): познание; общение; предметная деятельность (труд).

Диспозиция есть выражение взаимодействия потребности и конкретных условий деятельности в теории В.А. Ядова. Диспозицию определяют как предрасположенность субъекта к оценке и определенному способу поведения.

Диспозиционное направление – подход к индивидууму, особо выделяющий устойчивые качества (черты личности), присущие человеку, и обеспечивающие постоянство поведения человека с течением времени и с изменением ситуаций. К диспозиционному направлению относятся Олпорт, Кеттел и Айзенк [244, с. 326].

Дуализм – учение, исходящее в объяснении всего сущего из наличия двух противоположных начал: материального и духовного [177].

Духовное – это содержание внутреннего мира человека, которое может выходить за рамки человеческого существования. К проблемам внутреннего мира человека относятся: 1) проблема смысла жизни и смерти; 2) проблема свободы и ответственности (проблема поступка человека); 3) проблема одиночества, доверия и веры; 4) проблема творчества [216].

Жизненное пространство – понятие Курта Левина. К. Левин предлагает формулу, характеризующую понятие: Жизненное пространство, $L = P$ (Личность) + E (Психологическая среда) [239, с. 350].

Жизненный путь личности – это путь становления ее индивидуальности (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев). Изучение жизненного пути личности отражено также в работах следующих авторов: Л.И. Анцыферова, Е.В. Шорохова, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, В.С. Мерлин, В.Э. Чудновский, Л.В. Сохань, В.А. Тихонович. Изучая личность как субъект деятельности, исследуют то, как личность преобразует, творит предметную действительность, в том числе и самое себя, вступая в активное отношение к своему опыту, к своим потенциальным мотивам, к своему характеру, способностям и продуктам своей деятельности. Понятия жизненного пути, ведущей линии жизни, жизненных целей и планов занимают важное место в работах Адлера. Анализируя жизненный путь, Ананьев выделяет в нем периоды подготовки, старта, стабилизации, первой кульминации (или «пика»), временного спада, второй кульминации (или подъема), за которой следует усиление инволюционных процессов и финиш.

Жизненный цикл – последовательность психосоциальных стадий, следующих друг за другом от рождения до смерти, по терминологии Э. Эриксона [244, с. 265].

Законы – открытые человеком устойчивые связи между явлениями [68].

Закон Вебера: существует постоянство едва заметного приращения величины стимула к его исходной величине. Просуммировав измеренные величины езр (различительный порог) над абсолютным порогом до данного ощущения, получим его величину. Предположение (постулат) о равенстве субъективных величин езр во всем диапазоне стимулов и закон Вебера были использованы Фехнером для выведения логарифмической функции зависимости ощущения от величины стимула [219].

Закон Йеркса-Дотсона показывает влияние мотивации на успешность деятельности: инвертированная U-образная кривая характеризует связь мотивации и деятельности. Познавательная мотивация увеличивает эффективность деятельности, она не подчиняется закону Йеркса-Дотсона [219].

Закон механического запоминания: объем запоминания составляет 7 ± 2 единицы [219].

Закон Рибо: нарушения памяти (также как и ее восстановление) происходят в хронологическом порядке – вначале утрачивается память на наиболее сложные и недавние впечатления, затем – на старые. Восстановление происходит в обратном порядке [219].

Законы гештальта, обеспечивающие выделение фигуры из фона (М. Вертгеймер) – это:

➤ Закон «хорошей формы» (закон прегнантности) – тенденция воспринимаемого образа принимать всегда «хорошую» форму, т. е. законченную, простую, упорядоченную.

➤ Фактор сходства – фигуры, сходные по каким-либо элементам (цвету, величине, форме и пр.) в восприятии объединяются и группируются.

➤ Фактор близости – близко расположенные фигуры обычно объединяются.

➤ Фактор «общей судьбы» – фигуры могут объединяться общим характером изменений, наблюдаемых в них.

➤ Фактор «хорошего продолжения» – из двух пересекающихся или касающихся линий выбирают линии с меньшей кривизной.

➤ Фактор замкнутости – замкнутые фигуры воспринимаются лучше.

➤ Фактор группировки без остатка – несколько фигур стараются сгруппироваться таким образом, чтобы не осталось ни одной стоящей отдельно фигуры.

➤ Фактор объективной установки – если структура фигуры уже сформировалась, то все остальные воспринимаются как ее продолжение.

➤ Фактор прошлого опыта (апперцепции) [219].

Знак – это слово или выражение, символ, общий для всех говорящих на данном языке, связанный для них с одним и тем же предметом. В знаке можно выделить две стороны: значение (общее для всех носителей языка содержание знака) и смысл (субъективное значение слова для коммуникатора) [66].

Зрелость личности - ответственность личности за свои поступки. П.Я. Гальперин отмечает, что личностью может считаться лишь общественно ответственный субъект. В процессе жизненного пути развитие ответственности формируется в направлении от «объективной ответственности» к «субъективной ответственности». Подобное развитие ответственности описано в исследованиях Ж. Пиаже, посвященных изучению морального развития личности. Ж. Пиаже выделяет моральный реализм и автономную мораль; для зрелой личности присуща автономная мораль. Б.С. Братусь в качестве критерия зрелости личности в искусстве выделяет разделение идеальных и реальных целей (через целеполагание). Критерий зрелости – осуществление личностью свободного личностного выбора [197].

Игра является важнейшим источником развития сознания ребенка, произвольности его поведения, особой формой моделирования им отношений между взрослыми. Мотивация игры лежит в самом процессе выполнения данной деятельности [206].

Ид (Id) – аспект структуры личности, все содержание которого является унаследованным, присутствует с рождения и закреплено в конституции индивидуума. Ид чувственно, иррационально и свободно от каких-либо ограничений. Ид является одним из основных понятий психоанализа [244, с. 154].

Идеалы – совокупность привлекательных черт, на которые ориентируется человек [216].

Идентификация – процесс, посредством которого ребенок присваивает характеристики другого лица, обычно родителя, чтобы освободиться от собственной тревоги и ослабить внутренние конфликты. Идентификация является одним из основных понятий психоанализа [244, с. 154].

Идеографический подход – подход к изучению личности, при котором уникальность каждого человека является первичной целью исследования; основные методы – методы понимания [244, с. 326].

Иерархия потребностей – расположение потребностей человека от низших к высшим в смысле предпочтения или необходимости [244, с. 524].

Избирательность восприятия – вторичное свойство восприятия; преимущественное выделение одних объектов по сравнению с другими [185].

Индивид – это человек как представитель вида *homo sapiens*. Характеристики индивида: целостность психофизиологической организации; устойчивость во взаимодействии с окружающим миром; активность [11].

Индивидуальная психология – теория личности А. Адлера, в которой подчеркивается уникальность каждого индивидуума и тех процессов, с помощью которых люди преодолевают свои недостатки и стремятся к достижению жизненных целей [244, с. 210].

Индивидуальная черта – по Олпорту, это черта, единственная в своем роде, присущая индивидууму (называемая также индивидуальной диспозицией) [244, с. 326].

Индивидуальность – человек, характеризующийся со стороны своих социально значимых отличий от других людей; своеобразие психики и личности индивида, его неповторимость (Б.Г. Ананьев) [11]. Понятие индивидуальности впервые рассматривалось, с одной стороны, в работах психофизиологов (В.Н. Небылицын), а, с другой, – в школе Б.Г. Ананьева. Психофизиологи ввели понятие индивидуальности, рассматривая проблемы темперамента. Так, В.Н. Небылицын обнаружил, что существуют общие свойства нервной системы, присущие всем основным анализаторным системам. Существуют и другие определения индивидуальности. Индивидуальность – это авторство собственной жизни – миропонимании, в стиле деятельности, в социальном поведении (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) [216]. Основными субъективными составляющими индивидуальности человека являются система смысловых отношений и ценностных ориентаций, мировоззрение, совесть, вера. Индивидуальность – это особая форма бытия человека в обществе, в рамках которой он живет и действует как автономная и неповторимая система, сохраняя свою целостность и тождественность самому себе, в условиях непрерывных внутренних и внешних изменений. Важнейшие признаки и свойства человеческой индивидуальности (по И.И. Резвицкому): целостность; обособленность; неповторимость; автономность; самосознание; творческие способности. В отечественной психологии выделяются три концепции целостной индивидуальности:

комплексная (Б.Г. Ананьев); системная (Б.Ф. Ломов); интегральная (В.С. Мерлин) [209].

Индивидуальный стиль деятельности (в труде, учении, спорте) – характерная для данного индивида система навыков, методов, приемов, способов решения задач той или иной деятельности, обеспечивающая более или менее успешное ее выполнение. Индивидуальный стиль деятельности изучался Е.А. Климовым на примере деятельности ткачих и деятельности учителя. Было выделено два стиля деятельности у представителей данных профессий [139].

Интегральная индивидуальность – это рассмотрение индивидуальности человека с точки зрения много-многозначных связей между уровнями организации человека. *Интегральная индивидуальность* понимается как «особый, выражающий индивидуальное своеобразие характер связи, между всеми свойствами человека. Это динамическая система, обеспечивающая приспособление человека к среде». Индивидуальность человека интегрирует свойства ряда иерархических уровней: биохимических, физиологических, психологических, личностных, социально-психологических, общественно-исторических. Метаэффект интегральной индивидуальности понимается как «изменения в структуре личностных и поведенческих характеристик одной индивидуальности, вызванные непосредственным влиянием другой индивидуальности» [10]. Понятие интегральной индивидуальности было разработано В.С. Мерлином, который выделяет следующие иерархические уровни большой системы интегральной индивидуальности: 1. Система индивидуальных свойств организма. Ее подсистемы: а) биохимические, б) общесоматические, в) свойства нервной системы (нейродинамические). 2. Система индивидуальных психических свойств. Ее подсистемы: а) психодинамические (свойства темперамента), б) психические свойства личности. 3. Система социально-психологических индивидуальных

свойств. Ее подсистемы: а) социальные роли в социальной группе и коллективе, б) социальные роли в социально-исторических общностях (класс, народ) [147, с. 50].

Интеллект (понимание, постижение) – это относительно устойчивая структура умственных способностей индивида. Интеллект определяется в психологии как общая способность, обуславливающая хорошую адаптацию и успешность в большинстве видов деятельности. В. Штерн определяет интеллект как «некоторую общую способность приспособления к новым жизненным условиям». Многие психологи, в том числе и Ж. Пиаже, понимают интеллект как *способность к адаптации*. Часто под интеллектом понимают также *способность человека к обучению, обучаемость*. Ряд авторов рассматривает интеллект как *способность осуществлять мыслительные операции*. Существуют формальные определения интеллекта (Анастаси): «интеллект – это то, что измеряется тестами интеллекта»).

Инсайт – мгновенное постижение ситуации. Понятие введено В. Келером. В результате систематического экспериментального исследования интеллектуального поведения антропоидов (опыты с обходными путями, опыты с употреблением и изготовлением орудий и др.), В. Келер пришел к выводу о существовании у высших обезьян разумного поведения «того же самого рода, что и у человека».

Интеракционистский подход – подход внутри самой психологии, согласно которому подчеркивается значимость как индивидуальных различий, так и ситуационных факторов в объяснении поведения [244, с. 52].

Интроверсия (в теории Ганса Айзенка) – это один из экстремумов диапазона экстраверсия – интроверсия, характеризующийся сдержанностью, самоконтролем и склонностью к самоанализу [244, с. 326].

Интроверсия – экстраверсия – базисные эго-ориентации, предложенные К.Юнгом для объяснения связей человека с внешним миром. Интроверсия характеризуется отстраненностью от людей, а экстраверсия – вовлеченностью и интересом к миру людей и вещей [244, с. 210-211].

Информационно-когнитивный подход (Дж. Сперлинг) предлагает идею иконической памяти как основы переработки информации в восприятии. [219]

Иррациональность – исходное положение о том, что поведение человека направляется иррациональными силами, которые частично или полностью не осознаются [244, с. 52].

Комплексный подход – систематическое изучение целостного индивидуально-психологического становления человека на всех этапах его жизненного пути. Согласно принципам комплексного подхода к человеку Б.Г. Ананьева, индивидуальное развитие человека выступает в трех планах: онтопсихологическая эволюция психофизиологических функций; становление деятельности и истории развития человека как субъекта труда; жизненный путь человека – характеристика человека как личности [10; 11].

Контент-анализ – метод работы с документами; перевод качественных данных в количественные.

Константность восприятия – вторичное свойство восприятия; независимость образа восприятия от условий восприятия [185].

Конституционализм – исходное положение о том, что личность сформирована генетическими и биологическими факторами [244, с. 52].

Конституция человека – совокупность всех морфологических, физиологических и психических особенностей человека, обусловленных в своем развитии действием генетических факторов [193, с. 159]. В.М. Русалов рассматривает общую и частную конституцию человека, соответственно, выделяет два значения термина конституция: 1)

Конституция – совокупность наиболее существенных индивидуальных особенностей и свойств, закрепленных в наследственном аппарате и определяющих специфичность реакций всего организма на воздействие среды. В основе общей конституции лежит генотип человека. 2) Конституция (в узком смысле), или частная конституция – тип телосложения, габитус, соматотип, физические особенности человека. В основе частной конституции лежат наборы определенных генов. Генотип – статическое образование, а конституция – это генотип в действии. О существовании «общей конституции» говорит тот факт, что существует тесная связь между различными системами организма: нервной, эндокринной, вегетативной, сердечно-сосудистой, дыхательной, пищеварительной. Именно от совокупности всех индивидуально-типических свойств организма в целом (т.е. от общей конституции, в нашем понимании), а не от отдельно взятых соматических или нейродинамических особенностей зависит, как считал Б.Г. Ананьев, группа «вторичных свойств индивида»: сенсомоторная организация, структура органических потребностей, темперамента, задатки. Вопрос о роли биологической подсистемы человеческой индивидуальности имеет смысл только при выяснении содержания термина «конституция». Если имеется в виду общая конституция человека, то она обуславливает: все физические свойства; все физиологические свойства; возможно, формально-динамические свойства. Если имеется в виду частная конституция, то ею обусловлено телосложение, физические свойства; физиологические свойства. В.М. Русалов выделяет дерево функциональных и морфологических конституций человека: хромосомная, телесная, биохимическая, физиологическая и нейродинамическая конституция [209].

Концепция сенсорных эталонов. А.В. Запорожец в 1963-1967 гг. разработал концепцию сенсорных эталонов: сенсорное обучение предполагает активное присвоение выработанных обществом сенсорных эталонов (музыкальных звуков, фонем, геометрических форм), которые

становятся оперативными единицами восприятия. Сенсорное обучение было более успешным, когда на начальном его этапе сенсорные эталоны давались в виде материальных образцов [219].

Культурно-историческая концепция – теоретическое направление в отечественной психологии, развивавшееся Л.С. Выготским, А.Р. Лурия. Предметом изучения является развитие высших психических функций в филогенезе и онтогенезе [67].

Личностный конструкт – центральное понятие в теории личности Джорджа Келли. Это категория мышления, посредством которой человек интерпретирует или истолковывает свой жизненный опыт. По крайней мере, три элемента необходимы для формирования конструкта – два из них должны восприниматься как схожие, а третий элемент должен восприниматься как отличный от этих двух [244, с. 476].

Личностный принцип в психологии был выдвинут С.Л. Рубинштейном: «Необходимо изучать не изолированное восприятие, мышление, память, а то, как воспринимает, мыслит и т. д. человек» («Основы общей психологии») [206].

Личностный смысл – индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых развертывается ее деятельность, осознаваемое как «значение-для-меня» усваиваемых субъектом безличных знаний о мире [200, с. 192-193]. Категория отражения и субъективности выражается в понятии «личностный смысл». Как замечает Д.А. Леонтьев, понятие личностного смысла воплощает принцип единства деятельности, сознания и личности. Таким образом, личностный смысл предстает перед нами как отношение, связывающее предметное содержание сознания с предметом деятельности, как пристрастное отношение процессов психики к процессам жизни субъекта, его сознания к его бытию. Деятельностная концепция личностного смысла является теорией «объективно детерминированной субъективности» (Леонтьев Д.А., 1989).

Личность – термин, с помощью которого можно определить человека как носителя социальных качеств. Термин не берется определять в западных словарях и обзорах персонологических подходов, поскольку трактовка данного понятия зависит от позиции психологической школы. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев считают, что личность в психологии обозначает особый статус существования человека – существование его как члена общества и группы. Сущность личности проявляется при изучении положения, позиции человека во взаимоотношениях его с другими людьми, раскрывается в его жизненных целях и стоящих за ними мотивах, в способах поведения и средствах действия, применительно к общим своим целям и задачам, социальной ролью и социальным статусом [216].

Локус контроля – термин, используемый Роттером, относящийся к тому, верят ли люди, что подкрепления зависят от их собственного поведения или контролируются извне. Джулиан Роттер выделяет два полюса локуса контроля: интернальность и экстернальность [244, с. 425].

Метод – это путь научного исследования или способ познания какой-либо реальности [216, с. 81].

Мировоззрение есть общее понимание мира, человека, общества и ценностное отношение к ним; это система представлений и понятий человека относительно значимых сфер общественной жизни, определяющих поведение [216].

Монизм – идея единства мироустройства, идеальное рассматривается как свойство и функция материи. Монизм в решении психофизической проблемы реализовался в творчестве Спинозы. Ему принадлежит идея мыслящего тела. По его мнению, материальная субстанция включает атрибуты: 1) протяженность; 2) мышление. Душа и тело определяются одними и теми же причинами, т.е. относятся к одной и той же субстанции.

Мотив – это побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей. Мотив – это отражение потребности, опредмеченная потребность (по терминологии А.Н. Леонтьева). Потребность может отражаться в двух формах: 1) человек испытывает стремление (влечение); 2) человек осознает стремление к объекту (желание). Характеристики мотива: 1) динамические (сила; устойчивость); 2) содержательные (полнота осознания структуры мотива; уверенность в правильности выбора, принятого решения; направленность мотива – личностная, индивидуальная или общественная, коллективная; ориентированность на внешние или внутренние факторы при объяснении своего поведения; на удовлетворение каких потребностей – биологических или социальных – они направлены; с какой потребностью они связаны (игровой, учебной, трудовой, спортивной). Изучением силы мотива занимались К. Левин, Дж. Атkinson, Дж. Роттер, Г. Холл. Виды мотивационных образований: мотивационные состояния (заинтересованность, когнитивный диссонанс, состояние сомнения и тревоги, нерешительность-решимость, надежда, мечтательность); мотивационная установка; мечта как разновидность мотивационной установки; влечения, желания, хотения; склонность (предрасположенность, потребностное отношение к деятельности); привычки; интересы (устойчивое положительное эмоциональное отношение к объекту). Формы мотивов: побудительные и притягательные [90].

Мотивация – совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее. Мотивация – это средство и механизм реализации уже имеющихся мотивов. В западной психологии выделяют два вида мотивации: *экстрисивную* (обусловленную внешними условиями и обстоятельствами); *интрисивную* (внутреннюю мотивацию, связанную с личностными диспозициями: потребностями, установками, влечениями, желаниями), при которой

действия и поступки совершаются по «доброй воле» субъекта. В.Г. Асеев выделяет двуmodalное строение мотивации: 1) стремление к чему-либо (положительная мотивация); 2) избегание чего-либо (отрицательная мотивация). Этапы мотивационного процесса выделял А.А. Файзулаев [90].

Мышление – отражение существенных свойств предметов и явлений. Мышление – процесс сознательного отражения деятельности в таких объективных ее свойствах, связях и отношениях, в которые включаются и недоступные непосредственному чувственному восприятию объекты (А.Н. Леонтьев). Мышление – это опосредованное и обобщенное отражение действительности в ходе ее анализа и синтеза, возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и выходящий за ее пределы (А.В. Брушлинский). Таким образом, можно выделить следующие характеристики мышления: 1) это отражение общего и существенного в окружающей действительности (обобщенное и опосредованное); 2) мышление выполняет регулирующую функцию (образование программ поведения); 3) мышление – это свойство мозга; 4) мышление – это социально обусловленный процесс; 5) опосредованный характер (в отсутствии объектов окружающего мира). Функции мышления: 1) понимание; 2) решение проблем и задач; 3) целеобразование – порождение новых целей в мышлении и деятельности; 4) рефлексия – анализ метода познания, своих действий, самого себя. Мыслительные операции: 1) сравнение (отражение отношений сходства и различия между соотносимыми объектами), 2) анализ (мысленное расчленение целостной структуры объекта на составляющие элементы), 3) синтез (мысленное воссоединение элементов в целостную структуру), 4) абстракция (освобождение от случайных, несущественных связей), 5) обобщение (выделение общих признаков), 6) конкретизация (возврат ко всей полноте индивидуальной специфичности объекта) [219].

Мышление как деятельность – теория, выделяющая этапы мыслительного процесса. *Этапы мыслительного процесса*: возникновение проблемы и ее осознание; предварительная ориентировка в условиях задачи (понимание, переформулирование и постановка вопросов); выдвижение и перебор гипотез; формулирование общей схемы решения (алгоритма) [219].

Мышление как действие - учение об умственной деятельности; впервые выделяется психологами, относящимися к так называемой Вюрцбургской школе (О. Кюльпе, Н. Ах, К. Марбе и др.), которые в противоположность ассоцианизму рассматривали *мышление как внутреннее действие (акт)*. Мышление рассматривалось как *акт усмотрения отношений*. Под отношением понималось «все, что не имеет характера ощущений», все разнообразие категориальных синтезов, вся система категорий. Усмотрение отношений считалось до некоторой степени независимым (с психологической точки зрения) от восприятия членов этого отношения. Представители Вюрцбургской школы использовали также понятия для обозначения состояний, возникающих у испытуемого, принявшего задачу. Под *установкой* понимались неопределенные, трудно анализируемые состояния сознания, регулирующие в соответствии с задачей отбор и динамику содержания мышления [219].

Мышечное чувство – инструмент познания пространственно-временных свойств внешней среды (И.М. Сеченов) [185].

Наблюдение – 1) изучение мира на уровне чувственного познания, целенаправленное и осознанное; 2) метод эмпирического психологического исследования, состоящий в преднамеренном, активном, систематическом и целенаправленном восприятии психических явлений [217, с. 319-320].

Навык – всякое индивидуально приобретенное и заученное действие; это центральное понятие для всей психологии поведения.

Номотетический подход – эмпирический подход к изучению личности, стремящийся установить общие законы функционирования человека [244, с. 326].

Образ Я – представление о себе, целостный образ, возникший в результате деятельности самосознания, который включает познавательный, эмоциональный и оценочно-волевой компонент.

Общая психология изучает факты, общие закономерности и механизмы психической деятельности человека [53].

Общие способности – это те, которые обеспечивают успешность во многих видах деятельности. В. терн соотносит общие способности с интеллектом, понимая интеллект как некоторую общую способность приспособления к новым жизненным условиям.

Отношение (к людям и деятельности) – субъективная сторона отражения действительности, результат взаимодействия человека со средой. В психологии – в самом общем виде – взаиморасположение объектов и их свойств. Можно выделить отношения пространственные, временные, причинно-следственные, внешние, внутренние, логические, математические, отношения формы и содержания, отношения части и целого, единичного и всеобщего. Особый вид отношений – отношения общественные, которые понимаются как взаимосвязи между социальными общностями и их свойствами, возникающими в ходе совместной деятельности.

Отношение – категория психологической науки, являющаяся конкретизацией понятия «переживание». В.Н. Мясищев видел психологический смысл отношения в том, что оно является одной из форм отражения человеком окружающей его действительности, что формирование отношений в структуре личности человека происходит в результате отражения им на сознательном уровне сущности тех социально объективно существующих отношений общества в условиях его макро- и микробытия, в котором он живет. В.Н. Мясищев определял личность как «ансамбль отношений» [193; с. 204-207].

Отношения человека В.Н. Мясищев определяет как «интегральную систему избирательных сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности, вытекающую из всей истории его развития и внутренне определяющую его действия и переживания» (В.Н. Мясищев, 1957) [по: 177].

Отражение – это свойство высокоорганизованной материи воспроизводить в форме субъективных образов объективную реальность. Следует отметить опережающий характер психического отражения. Формы психического отражения – это раздражимость; чувствительность и сенсорная психика; перцептивная психика; интеллект; сознание [177].

Ощущение – отражение отдельных свойств предметов и явлений. От лат. *sensus* - ощущение. Основные свойства ощущений выделены в работе Л.М. Веккера «Психические процессы» (1974, Т. 1, с. 159): модальность (качество), интенсивность (описана в психофизических законах, например, законе Вебера-Фехнера), длительность (характеристика времени воздействия и последовательности воздействия), пространственная характеристика (отражение положения объекта в пространстве); отражение движения. Б.Г. Ананьев выделяет следующие виды ощущений: зрительные, слуховые, тактильные (осязательные), обонятельные (7 типов запахов и их сочетаний), вкусовые (сладкое, горькое, кислое, соленое), температурные, вестибулярные, кинестетические, или проприоцептивные, болевые, висцеральные, или органические, ощущения давления. Систематическая классификация ощущений (по Ч. Шеррингтону): 1) интероцептивные (отражение сигналов из внутренней среды организма; сюда относятся органические ощущения и ощущения боли); 2) проприоцептивные (отражение сигналов о положении тела в пространстве; рецепторами движения являются тельца Паччини, находящиеся в мышцах и суставах; рецепторы равновесия расположены в полукружных каналах внутреннего уха); 3) экстероцептивные (отражение информации из внешнего мира); к

ним относятся: контактные ощущения (вкусовые, температурные, тактильные, осязательные); дистантные ощущения (зрительные, слуховые, обонятельные) [219].

Память – процесс запоминания, сохранения и последующего воспроизведения прошлого опыта. Основным элементом памяти являются образы прошлого – представления. Функции памяти – накопление, сохранение и использование личного жизненного опыта, хранение знаний и навыков. Процессы памяти: 1) запоминание (запечатление), 2) сохранение (удержание материала в памяти), 3) забывание (выпадение материала из деятельности), 4) воспроизведение (актуализация закрепленного ранее материала), 5) узнавание (воспроизведение при повторном предъявлении). Основные характеристики памяти. 1. *Объем памяти* – количество запомненных единиц информации. 2. *Быстрота воспроизведения* – способность использовать в практической деятельности имеющуюся у него информацию. 3. *Точность воспроизведения* – способность точно воспроизводить информацию. 4. *Длительность* – способность удерживать длительное время необходимую информацию. 5. *Готовность воспроизвести* запечатленную информацию [185].

Педагогическая психология изучает психологические закономерности обучения и воспитания [53].

Первобытное мышление (по определению Леви-Брюля) – это дологическое (т. е. нечувствительное к противоречиям) и мистическое мышление (т. е. подразумевающее веру в тайные силы). Со временем Леви-Брюль пришел к выводу, что мистическое мышление присуще любому человеку, но легче наблюдается у примитивных народов. Авторы, различавшие мыслительные процессы первобытных и цивилизованных людей, объясняли такое различие генетическими факторами, традиционным для данного общества способом мышления или неопределенным «статусом развития».

Переживание (в психологии) – это: 1) любое испытываемое субъектом эмоционально окрашенное состояние и явление действительности, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как событие его собственной жизни; 2) наличие стремлений, желаний и хотений, представляющих в индивидуальном сознании процесс выбора субъектом мотивов и целей его деятельности и тем самым способствующих осознанию отношения личности к происходящим в ее жизни событиям; 3) форма активности, возникающая при невозможности достижения субъектом ведущих мотивов его жизни, крушении идеалов и ценностей и проявляющаяся в преобразовании его психологического мира, направленном на переосмысление своего существования. В первом широком значении термина «переживание», восходящем корнями к интроспективной психологии, акцентируется такая особенность переживания, как непосредственная данность сознанию субъекта. В отечественной психологии переживание связывается с отношением субъекта к знанию действительности, а также рассматривается в процессе жизнедеятельности человека. Переживание указывает на укорененность данного факта в индивидуальной жизни субъекта. Во втором значении раскрывается функция стремлений, желаний и хотений в регуляции деятельности личности, поскольку эти формы отражают в сознании динамику борьбы мотивов, выбора и отвержения целей, смыслы. Третье значение фиксирует переживание как особую форму активности, позволяющую человеку в критической жизненной ситуации перенести тяжелые события, обрести благодаря переоценке ценностей осмысленность существования (Ф.Е. Василюк) [200; с. 270-272].

Перцептивные действия – это действия, позволяющие обнаружить объект восприятия, опознать его, измерить, оценить. Б.Г. Ананьев выделял следующие перцептивные действия: 1) измерительные (позволяющие оценить величину воспринимаемого предмета); 2) соизмерительные

(сопоставляющие размеры нескольких объектов); 3) построительные (отвечающие за построение перцептивного образа); 4) контрольные (сличающие возникающий образ с особенностями предмета); 5) корригирующие (исправляющие ошибки в образе); 6) тонически-регуляторные (поддерживающие необходимый уровень мышечного тонуса для осуществления процесса восприятия). Все эти действия формируются при жизни человека в процессе практического оперирования объектами восприятия. Исходным периодом формирования перцептивных действий является второй-третий год жизни [185].

Письменная речь имеет очень четкий замысел, в ней сложная социальная программа, нет никаких внеязыковых средств, кроме логики языка [185].

Плюрализм – идея существования множество начал, множества позиций.

Позиция – это наиболее целостная характеристика человека как личности. Личность – это человек *свободно, самостоятельно и ответственно* определяющий свое место в жизни, в обществе, культуре (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) [216, с. 346].

Познаваемость – исходное положение о том, что принципы управления поведением человека будут, в конце концов, открыты благодаря научному познанию [244, с. 53].

Понимание – способность человека соотнести слово с собственной категориальной системой. Чем шире круг объектов, с которыми соотносится познаваемое нами, тем глубже понимание. Этапы понимания: предвосхищение; смутное понимание; появилось понимание, но на языке другого; понимание может быть выражено на собственном языке [185].

Понятие – форма логического мышления; это отражение существенных признаков предметов и явлений [66].

Последовательные образы – продолжение ощущения, когда действие раздражителя уже прекратилось [185].

Поступок в психологии определяется как сознательное действие, акт нравственного самоопределения человека, в котором он утверждает себя как личность в своем отношении к другому человеку, к себе самому, к обществу и миру в целом (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) [216, с. 348].

Потребность – нужда в чем-либо. По своему происхождению потребности делятся на естественные и культурные. По объекту потребности делятся на 1) материальные (определяют жизнедеятельность человека) - потребности в еде, жилище, сексе, безопасности; 2) социальные (выражают общественную природу человека) – потребности в познании, в общении, в деятельности, в творчестве, в эстетическом наслаждении, в признании, во власти, в самореализации, самоутверждении, самоактуализации [53].

Практическая психология – ориентация на практику (трудовую, учебно-воспитательную, медицинскую и др.), на помощь лицам, имеющим психологические проблемы. Сюда относятся психодиагностика; психокоррекция и психотерапия; психопрофилактика; психологическое просвещение [67, с. 97-100].

Практический интеллект непосредственно связан с проблемной ситуацией, такой интеллект не осознает самое себя.

Предметность восприятия – вторичное свойство восприятия; предмет воспринимается как обособленное в пространстве и времени отдельное физическое тело, фигура выделяется из фона [185].

Представление – это отражение предметов и явлений, непосредственно не воздействующих на органы чувств. Представление можно рассматривать как процесс (преднамеренное и произвольное создание образа и оперирование им) и как результат (образ-представление). Продуктом представления является образ-представление, или вторичный

чувственно-наглядный образ предметов и явлений, сохраняемый и воспроизводимый в сознании без непосредственного воздействия самих предметов на органы чувств. Свойства представлений: 1) яркость, 2) четкость; 3) контролируемость. По модальности представления делятся (Б.Г. Ананьев): зрительные; слуховые; обонятельные; осязательные; вкусовые; органические (представления о функциональных состояниях организма). Ж. Пиаже разделял образы на: *репродуктивные* и *антиципирующие* (предвосхищающие). В свою очередь, каждый из них может быть: а) статическим (представление о неподвижном объекте); б) кинестетическим (представление о разных видах движения); в) преобразующим (отражение известных человеку преобразований объектов) [185].

Предмет науки – область объектов и их сторон, представленных в науке для изучения. Предмет – категория, обозначающая некоторую целостность, выделенную из мира объектов в процессе человеческой деятельности и познания [231].

Предмет психологии – это: 1) факты психической жизни (описание), 2) закономерности психической жизни (объяснение), 3) механизмы психической деятельности [53].

Предсознательное – те мысли и чувства, которые индивидуум не осознает в любой данный момент, но которые могут быть осознанными с небольшими затруднениями или совсем без труда (например, дата вашего рождения). Предсознательное является одним из основных понятий психоанализа [244, с. 155].

Принцип детерминизма был развит С.Л. Рубинштейном в 1948-49 гг. Предметом его исследования был, прежде всего, детерминизм в форме причинности. Принцип детерминизма – любые внешние (в том числе педагогические) обстоятельства, влияния, причины и т. д. действуют только через посредство внутренних условий, представляющих собой основание

развития, т. е. внешнее изначально всегда опосредуется внутренним. Если сравнить подходы в психологии со стороны Л.С. Выготского и со стороны С.Л. Рубинштейна, то первый всегда делал акцент на внешней стороне (знак), а второй – на внутренней стороне (наследственность, психика, личность) [177].

Принцип единства сознания и деятельности развивался в 30-е гг. С.Л. Рубинштейном: человек и его психика формируются и проявляются в его деятельности (изначально практической), а потому изучаться они могут, прежде всего, через проявления в такой деятельности (С.Л. Рубинштейн «Основы общей психологии»). С.Л. Рубинштейн предложил генетическую классификацию видов деятельности (игра, учение, труд), показал роль деятельности в формировании сознания. Принцип единства сознания и деятельности реализуется в отечественной психологии в теории деятельности А.Н. Леонтьева, в периодизации психического развития Д.Б. Эльконина [177].

Принцип развития – важнейший методологический принцип психологической науки, который заключается в следующем: психическая реальность человека меняется в течение жизни, поэтому необходимо изучать человека в развитии. Принцип развития в отечественной психологии конкретизируется в виде принципа историзма (Л.С. Выготский): всякое изучаемое психическое явление рассматривается как процесс, имеющий свою собственную историю. Принцип развития реализуется при анализе филогенеза и онтогенеза человека [177].

Проактивность – исходное положение о том, что причины поведения человека заключены в нем самом [244, с. 53].

Проблема – вопрос, выражающий познавательное противоречие [67].

Проекция – защитный механизм, состоящий в том, что индивидуум приписывает другим свои неприемлемые желания. Проекция является одним из основных понятий психоанализа [235, с. 155].

Психика – субъективное отражение объективной реальности.

Психическое отражение – это свойство высокоорганизованной материи воспроизводить в форме субъективных образов объективную реальность. Характеристика психического отражения: 1) объективный характер отражения; 2) активный, незеркальный характер отражения, для человека отражение носит личностный характер; 3) связь отражения с мозгом; 4) опережающий характер отражения; 5) отражение все время развивается в процессе жизни [67].

Психическое состояние – это относительно устойчивое психическое явление, которое может продолжаться от нескольких минут до нескольких месяцев. Психическое состояние – это целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности [201].

Психодинамическая теория – теория или точка зрения, подчеркивающая неосознаваемые психические или эмоциональные мотивы в качестве основы человеческого поведения [244, с. 155].

Психофизическая проблема – вопрос о месте психического в материальном мире. Психофизическая проблема формулируется как проблема психофизического взаимодействия физического и психического мира и как психофизиологическая проблема (взаимодействие тела и психики). Психофизическая проблема впервые была поставлена Р. Декартом, поскольку он впервые разделил психику на две субстанции: материю и дух. Основным атрибутом, по его мнению, является материя. Подход Р. Декарта называется дуализмом [177].

Психофизиологическая проблема – вопрос об отношении психики (души) к организму, к своему телесному субстрату [177].

Рефлекс – ответная реакция организма и психики на раздражитель. Механизм рефлекторной деятельности включает в себя: рецептор; афферентное волокно; центральное звено (ЦНС); эфферентные волокна; эффектор (мышца или железы внутренней секреции); обратную связь (обратную афферентацию). Учение о рефлексе разработано И.М. Сеченовым и отражено в книге «Рефлексы головного мозга» (1863). Сеченов пишет: «Все акты сознательной и бессознательной жизни по способу происхождения суть рефлексы» (образы и мысли – лишь среднее звено рефлекса). Психические явления – *регуляторы* ответной деятельности на раздражения, которые действуют сейчас (ощущения, восприятие) или были когда-то, т. е. в прошлом опыте (память), обобщающие эти воздействия и предвидящие результаты, к которым они приведут (мышление, воображение), усиливающие или ослабляющие, вообще активизирующие деятельность под влиянием одних воздействий и тормозящие ее под влиянием других (чувства и воля), обнаруживающие различия в поведении людей (темперамент, характер и т. п.) [53].

Рефлексия – это направленность мышления на самое себя, на собственные процессы и собственные продукты [216].

Рефлекторная теория психического – объективное направление в психологической науке, предметом изучения которого является рефлекторная природа психического. Основателем данного направления является отечественный ученый И.М. Сеченов, обосновавший свои взгляды на психику в работе «Рефлексы головного мозга» (1863) [254].

Речь – процесс общения людей посредством языка. Речь это язык в действии. Функции речи: 1) коммуникативная (средство общения), 2) сигнификативная (форма существования сознания и мысли). Существует три стороны речи: фонематическая, грамматическая, лексическая [185].

Роль – это программа поведения, которая отвечает ожидаемому поведению человека в структуре социальной группы; заданный несвободный способ его участия в жизни общества [195].

Самоактуализация – процесс, постулированный Маслоу, включает в себя здоровое развитие способностей людей, чтобы они могли стать тем, кем могут стать, а значит жить осмысленно и совершенно [244, с. 524].

Самооценка – это оценка личностью самой себя. Выделяют адекватную самооценку, неадекватно завышенную, неадекватно заниженную и неустойчивую [53].

Самосознание – это форма сознания, проявляющаяся в единстве знания себя и отношения к себе. В основе самосознания лежит способность человека отличать себя от своей собственной жизнедеятельности.

Самость – архетип в теории К. Юнга, который становится центром структуры личности, когда все противоборствующие силы внутри личности интегрируются в процессе индивидуации [244, с. 210].

Самоуважение – центральная часть самосознания; изучалась У. Джемсом. Самоуважение определяется уровнем притязаний личности и реальными достижениями.

Самозффективность – концепция, предложенная А. Бандурой, в которой рассматривается влияние убежденности индивидуума в своей компетентности на результативность его поведения [244, с. 53].

Свобода – исходное положение о том, что люди ответственны за свои собственные действия и способны преодолевать влияние среды на поведение [244, с. 53].

Смысл – это осознание абсолютной ценности события и поступка. Смысл, по определению Б.С. Братуся, – то, ради чего человек живет [197, Т.2, с. 444-456]. В исследованиях Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца обозначены ряд свойств смысловых образований, их отличия от сферы значений, знаний и умений человека. 1. Смысловые образования существуют не только в осознаваемой, но часто и в неосознаваемой форме. 2. Они не поддаются прямому произвольному

контролю и чисто словесным, вербальным воздействиям. 3. Смыслы не имеют своего «надындивидуального», «непсихологического» существования, они не бытуют сами по себе, как мир значений. 4. Смысловые образования не могут быть поняты и исследованы вне их деятельностного, жизненного контекста. Таким образом, психологию личности должны интересовать не отдельные факты, а акты поведения, т.е. целостные ситуации в их взаимосвязи, в которых возникают и находят свое проявление те или иные смысловые отношения к действительности. Можно выделить две функции смысловых образований: создание перспективы развития личности и нравственная оценка деятельности личности. Нравственные оценки и регуляция необходимо подразумевают иную, внеситуативную опору, особый относительно самостоятельный психологический план. Этой опорой и становятся для человека смысловые образования, в особенности в форме осознанных личностных ценностей. Так, честность как смысловое образование – это не правило, не конкретный мотив, а общий принцип соотнесения мотивов, целей и средств жизни в конкретной ситуации. Б.С. Братусь выделяет уровни смысловой сферы личности: прагматические ситуационные смыслы; эгоцентрический уровень; группоцентрический уровень; просоциальный уровень [197, Т. 2, с. 385-432].

Совесть (в отличие от стыда) представляет собой способность личности осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно формулировать для себя нравственные обязанности (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) [216, с. 352].

Сознание – те мысли и чувства, которые индивидуум осознает в любой данный момент [244, с. 156]. Сознание – свойственный человеку способ отношения к объективной действительности, опосредованный всеобщими формами общественно-исторической деятельности людей. Сознание – это отношение к миру со знанием его объективных

закономерностей [179]. Характеристики сознания: 1) сознание – это знание об окружающем мире; 2) сознание – это отношение человека к миру; 3) сознание осуществляет регуляцию поведения человека; 4) сознание позволяет отделять объекты от субъекта сознания; 5) сознание всегда связано с речью [53].

Способности – индивидуально-психологические особенности человека, которые являются условиями успешного выполнения деятельности. Знания, умения и навыки нельзя отнести к способностям, это условия реализации способностей в деятельности. Б.М. Теплов рассматривал одаренность как включающую в себя 3 компонента: 1) *задатки* – анатомо-физиологические особенности, создающие предпосылки для развития способностей, 2) способности, 3) знания, умения, навыки. Способности способствуют успешному выполнению деятельности, быстрому усвоению знаний; повышают помехоустойчивость личности, сопротивление неблагоприятным обстоятельствам; наличие способностей сочетается со склонностью к определенному виду деятельности; характеризуют индивидуальное своеобразие способов достижения успеха; позволяют добиваться успеха с меньшими затратами (энергетическая характеристика способностей). Структура способностей – это операции и способы действия, посредством которых осуществляется деятельность. Обычно выделяют способности общие и специальные [53].

Статус описывает поведение человека, включенного в систему сложившихся социальных отношений, где для него заняты место и способ действия, тип нормативного поведения. Однако, понятие статуса и роли не охватывают самой сути личности – способности человека как личности действовать свободно, самостоятельно и ответственно, т. е. выходить за пределы статусно-ролевых отношений, нормативных предписаний. Личность – это субъект свободного социального действия [195].

Сравнительная психология – наука о филогенетических формах психической жизни [53].

Стиль деятельности понимается как целостное образование, характеризующееся индивидуальными особенностями в системе внутренних условий; как отражение субъектом внешних условий и требований деятельности; процессуальной и результативной сторон деятельности [216].

Стиль жизни – уникальная конфигурация личностных черт, мотивов, когнитивных стилей и способов совладания с реальностью, характерная для поведения индивидуума и обеспечивающая постоянство этого поведения. Одно из основных понятий теории А. Адлера [244, с. 211].

Стиль когнитивный – относительно устойчивые индивидуальные особенности познавательных субъекта, выражаемые в используемых им познавательных стратегиях [217].

Субъект – индивид или группа как источник познания и преобразования действительности; т.е. как носитель активности [193, с. 389]. Б.Г. Ананьев выделяет субъекта практической деятельности (труда); субъекта теоретической деятельности (познания); субъекта общения и общественного поведения. Проявлениями субъекта являются способности, творчество и талант. В основе формирующегося субъекта лежит сознание (как отражение объективной действительности) и деятельность (как преобразование действительности) [10; 11].

Субъективность – исходное положение о том, что каждый человек живет в максимально личном, субъективном мире переживаний, и этот мир оказывает главное влияние на его поведение [244, с. 53].

Суждение – форма логического мышления; это отражение существенных связей между понятиями [185].

Суперэго (super-ego) – в теории психоанализа этическое или моральное образование в структуре личности; представляет собой

интернализованную индивидуумом систему социальных норм и стандартов поведения, полученную от родителей посредством поощрения и наказания [244, с. 156].

Темперамент – это формально-динамическая сторона психической деятельности (темп, ритм, скорость психической жизни). И.П. Павлов рассматривал свойства нервной системы как основу темперамента человека. Он выделил следующие свойства: 1) сила – способность нервной системы выдерживать сильные раздражители; 2) уравновешенность – соотношение процессов возбуждения и торможения; 3) подвижность – показатель быстроты смены процессов возбуждения и торможения. В настоящее время свойства нервной системы делятся на общие и частные (парциальные). Парциальные свойства проявляются в деятельности одного анализатора, а не всей нервной системы. Новые свойства нервной системы, выделенные физиологами: 1. Динамичность – скорость и легкость выработки условных рефлексов (динамичность возбуждения проявляется в повышенном альфа-ритме). 2. Концентрированность – показатель меры дифференцировки раздражителей. 3. Лабильность – скорость возникновения и протекания возбудимого и тормозного процесса. 4. Чувствительность – способность различать слабые раздражители. Свойства темперамента, выделяемые психофизиологами: активность – способность преодолевать препятствия; работоспособность; реактивность (импульсивность) – сила эмоциональной реакции на внешние раздражители; сенситивность – возникновение психической реакции на внешний раздражитель наименьшей силы; пластичность-ригидность – гибкость и скорость приспособления к новым условиям; темп реакций – скорость протекания психических процессов; быстрота усвоения навыков; скорость включения в новую работу; интроверсия – экстраверсия; тревожность; быстрота возникновения и смены чувств. Основными типами темперамента являются: холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик [209].

Теории – целостные знания относительно закономерностей и существенных свойств окружающего мира [68].

Теория деятельности А.Н. Леонтьева имеет предметом изучения структурные и динамические компоненты деятельности человека [67].

Теория динамической локализации высших психических функций (И.П. Павлов, А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, П.К. Анохин и др.) показывает, что, с одной стороны существуют центры речи, а, с другой стороны, можно говорить о сложной, системной организации мозговой деятельности и, соответственно, функциональных систем психики. Исследования *афазий* (нарушений речи) показали правильность теории динамической локализации высших психических функций. Центр Брока – центр моторных образов слов (при поражении наблюдается нарушение произношения). Центр Вернике – «сенсорные образы слов» (при поражении наблюдается нарушение понимания речи) [53; 201].

Теория планомерного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин). П.Я. Гальперин развивает идею Л.С. Выготского об интериоризации высших психических функций. Он выделяет следующие этапы формирования умственных действий: выявление ориентировочной основы умственных действий; формирование действия в материальном виде; сопровождение действия громкой речью; формирование действия во внешней речи про себя; формирование действия во внутренней речи [219].

Теория развития высших психических функций (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия) показывает становление высших психических функций (произвольного внимания, памяти, логического мышления и пр.) в филогенезе и онтогенезе [177].

Теория речи А.Н. Хомского. Хомский изучал новую область психолингвистики (какие операции дети используют в речи?). Он придавал важное значение правил (грамматики) для понимания предложений. Ему принадлежит гипотеза врожденности грамматики. Положение о

порождающей грамматике (это элементарная система правил, которая рекурсивно определяет и порождает трансформации предложения). Порождающая грамматика генерирует набор структурных описаний, каждое из которых в идеальном случае включает в себя: глубинную структуру, поверхностную структуру, семантическую интерпретацию глубинной структуры и фонетическую интерпретацию поверхностной структуры». Выделяются три основных типа грамматических структур грамматики: грамматика с конечной структурой (линейная, в которой предложения образуются за счет простого выбора); грамматика с фразовой структурой (грамматический разбор); трансформирующая грамматика (способ получения новой составляющей структурной части) [219].

Теория самопричинности личности В.А. Петровского. Определяющей характеристикой личности в данной теории является субъектность. «Быть личностью» – значит быть субъектом самого себя, своего существования в мире, носителем идеи «Я» как причины себя». Человек здесь выступает как «транцендирующее существо». Возможный путь восстановления в правах представлений о субъектности индивида заключается в принятии идеи самотрансценденции. Суть *трансценденции* состоит в предпочтении индивидом действий, результат которых непредрешен. Открываемая индивидом перспектива неизведанного переживается им как вызов, отвечая на который он производит (полагает) себя как субъект. Стремясь предрешить непредрешенное, свою зависимость от обстоятельств он превращает в зависимость обстоятельств от себя как деятеля. Поступая на свой страх и риск, он выявляет особое, скрытое под спудом других его черт качество – «быть субъектом» себя самого, или причиной себя [177, с. 227-228].

Теория фиксированной установки Д.Н. Узнадзе: предшествующий опыт в форме потребностных и предметных ожиданий организует восприятие человека. Д.Н. Узнадзе провел два этапа эксперимента с

фиксированной установкой: 1 этап: предъявление неравных (по весу, звуку, величине) стимулов; 2 этап: предъявление равных стимулов, которые воспринимались как неравные. Были выявлены контрастная иллюзия и ассимилятивная иллюзия. Обнаружен эффект переноса установочных влияний на другие модальности [219].

Тип личности описывается в виде совокупности множества различных черт, образующей самостоятельную категорию с четко очерченными границами. Так, Карл Юнг описывает два типа личности – интровертов и экстравертов [244, с. 29].

Труд – деятельность, направленная на удовлетворение тех или иных потребностей общества и индивидов как членов общества [132, с. 199].

Уровень притязаний обычно понимают как уровень трудности, который выбирает себе человек. Уровень притязаний зависит от самооценки и от успехов-неудач в текущей деятельности. Нереалистичный уровень притязаний называют аффектом неадекватности [200].

Установка – готовность субъекта к той или иной деятельности, актуализирующаяся при предвосхищении им появления определенного объекта, явления и несущая на себе черты целостной структуры личности с постоянным набором характеристик [200].

Учебная деятельность – особая форма познавательной активности, целью которой является осуществление познания [193, с. 396].

Учение о динамической локализации высших психических функций разработано А.А. Ухтомским и А.Р. Лурия. Данное учение понимает мозг как системное образование, в котором существует разделение функций между отделами, но работа мозга осуществляется согласованно, поскольку существует иерархия отношений между отделами мозга.

Учение о функциональной организации мозга разработано А.Р. Лурия. А.Р. Лурия выделяет три блока мозга и описывает их функции: I блок – энергетический блок (нижние отделы мозга); II блок – блок приема,

переработки и хранения информации (задние, теменные, затылочные и височные доли); III блок – программирование, регуляция и контроль (передние доли) [133].

Феноменологическое направление – утверждение, что единственная «реальность», известная кому-либо, это реальность субъективная или личная, но не объективная [244, с. 525].

Феноменология – подход в персонологии, реализованный К. Роджерсом, подчеркивающий важность понимания субъективных переживаний человека, его чувств и личных концепций, а также его личной точки зрения на мир и себя [244, с. 571].

Феномен – явление, постигаемое в чувственном опыте. Ряд свойств человека доступен чувственному опыту [216].

Характер – индивидуальное сочетание устойчивых психических особенностей человека, обуславливающих типичный для данного субъекта способ поведения в определенных жизненных условиях и обстоятельствах. Характер тесно связан с темпераментом и особенностями мотивационно-потребностной сферы. Характер часто определяют как систему отношений человека к значимым сторонам жизни: отношение к другим; отношение к труду; отношение к себе. Характер определяют как склад личности, выраженный в направленности и воле. Черты характера выражают отношения к другим людям (чуткость, правдивость) и волевые качества (целеустремленность, настойчивость, самообладание). В зависимости от развития волевых черт выделяют сильные и слабые характеры. Признаки характера: поступки и действия; особенности речи; привычки; внешний облик [164].

Холизм – исходное положение о том, что поведение можно объяснить только путем изучения индивидуумов как целостных систем [244, с. 53].

Целостность восприятия – вторичное свойство восприятия; внутренняя взаимосвязь частей и целого в образе [185].

Ценностные ориентации – ориентация человека на определенные общественные ценности [216].

Чувства – это отражение отношения человека к значимым для него объектам. Чувства носят социальный характер [164].

Черта личности (trait) рассматривается как устойчивое качество или склонность человека вести себя определенным образом в различных ситуациях. Представители теории черт – Гордон Олпорт, Рэймонд Кеттел и Ганс Айзенк [244, с. 53].

Эвристическая ценность – критерий, используемый для определения ценности теории. Адекватная теория должна стимулировать новые идеи для дальнейшего научного описания [244, с. 53].

Эго (ego) – в теории психоанализа аспект личностной структуры; включает восприятие, мышление, научение и все другие виды психической активности, необходимые для эффективного взаимодействия с социальным миром [235, с. 157]. *Эго* (ego) – термин, используемый К. Юнгом для обозначения всего, что мы осознаем [244, с. 211].

Эгоцентрическая речь – это внутренняя по функции, но внешняя по форме выражения речь ребенка дошкольного возраста [185].

Экзистенциальная психология – психологическое направление, ориентированное на философскую точку зрения, состоящую в том, что каждый человек сам ответствен за свою жизнь. Акцент на человека как на «сущего-в-мире» [244, с. 525]. Экзистенциальная психология определяется как эмпирическая наука о человеческом существовании, использующая метод феноменологического анализа [239, с. 310].

Эксперимент – основной метод объяснительной (естественно-научной) психологии. В эксперименте следует выделять независимые переменные и зависимые переменные. С.Л. Рубинштейн выделял 4 основные особенности эксперимента [206]: 1) исследователь сам вызывает изучаемое им явление, 2) экспериментатор может варьировать, изменять

условия протекания и проявления изучаемого явления, 3) в эксперименте возможно попеременное исключение отдельных условий (переменных), 4) эксперимент допускает математическую обработку полученных данных.

Классификации психологического эксперимента: по характеристике условий: 1) лабораторный (протекает в искусственных условиях), 2) естественный (протекает в естественных условиях), идея такого эксперимента принадлежит А.Ф. Лазурскому; по динамическим характеристикам: 1) констатирующий (целью эксперимента является «срез» характеристик объекта, изменение характеристик не учитывается); 2) формирующий (целью эксперимента является изменение характеристик объекта и изучение этих изменений); по возможностям учета направления связи переменных: 1) пассивный, или корреляционное исследование (невозможно определить, которая переменная является независимой, а которая зависимой); 2) активный (направленный на изменение определенных параметров и позволяющий установить характер связи между переменными при условии грамотного планирования эксперимента) [201].

Экстраверсия (в теории Айзенка) – один из экстремумов диапазона интроверсия-экстраверсия, характеризующийся склонностью индивидуума быть общительным, импульсивным и возбудимым [244, с. 328].

Элементаризм – исходное положение о том, что понимание поведения человека может быть достигнуто только путем исследования каждого из его фундаментальных аспектов независимо от остальных [244, с. 53].

Эмоции – ситуативные реакции в ответ на удовлетворение или неудовлетворение биологически значимых потребностей. Функции эмоций и чувств: 1) сигнальная (переживания дают человеку информацию об изменениях в окружающей среде и его организме); 2) регулирующая (переживания оказывают направляющее и динамическое воздействие на

поведение); 3) экспрессивная (переживания отражаются во внешних проявлениях – мимике, интонациях и пр.) [53].

Эпигенетический принцип – предположение о том, что человек в своем развитии проходит через неизменную последовательность стадий, универсальных для человечества. Каждая стадия сопровождается кризисом, обусловленным биологическим созреванием и социальными требованиями, предъявляемыми личности на данной стадии [244, с. 267].

Эпифеноменализм – концепция, согласно которой психика – это «избыточный продукт» работы «машины тела» [53].

Этиология – изучение и объяснение причин патологического поведения [244, с. 53].

Эффект незавершенных действий (Б.В. Зейгарник) – незавершенные действия запоминаются и воспроизводятся лучше завершенных (за счет сохранившегося мотива при незавершенном гештальте) [217].

Юридическая психология изучает психологические проблемы реализации системы права [53].

Я-идеальное – человек, каким, он полагает, сможет или должен стать. Понятие относится к теории Роджерса [244, с. 571].

Язык – система знаков. Язык – это система кодов (знаков), обозначающих предметы, признаки, действия или отношения. Функции языка: 1) средство существования, передачи и усвоения общественно-исторического опыта; 2) средство коммуникации (общения); 3) функция орудия интеллектуальной деятельности. Основной единицей языка является знак [66].

Я-концепция – всеобщий паттерн самовосприятия; концепция человека и том, каков он есть. Понятие относится к теории Роджерса [244, с. 571].

Литература

1. А.Н. Леонтьев и современная психология. М.: Изд-во Моск. унта, 1983.
2. Абульханова К.А. Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна // Психол. журн. 2009. № 5. С. 26-45.
3. Абульханова К.А., Рубинштейн С.Л. Ретроспектива и перспектива // Проблема субъекта в психологической науке. М.: Изд-во ИПРАН, 2000. С. 13–27.
4. Абульханова К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 34–50.
5. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна. М.: Наука, 1989.
6. Агафонов А. Когнитивная психомеханика сознания или Как сознание неосознанно принимает решение об осознании. – Самара: ИД «Бахрах-М», 2007.
7. Айсмонтас Б.Б. Общая психология: Схемы. М.: Владос-Пресс, 2003. (и др. издания)
8. Акопов Г.В. Проблема сознания в российской психологии. М.– Воронеж, 2004.
9. Аллахвердов В.М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб.: Речь, 2003.
10. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. Л.: Наука, 1979. 397 с. (и др. издания)
11. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968. (и др. издания).

12. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журн. 1994. № 1. С. 3–16.

13. Асмолов А.Г. Историко-эволюционная парадигма конструирования разнообразия миров: деятельность как существование // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 3-11.

14. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Ин-т практич. психологии, 1996.

15. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002.

16. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Изд-во МГУ, 1990.

17. Асмолов П.Я. Универсальные умственные действия: презентация [электр. ресурс].

18. Ахутина Т.В. Порождение речи: нейролингвистический анализ синтаксиса. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989.

19. Белоус В.В. Структурно-функциональная характеристика интегральной индивидуальности // Вопросы психологии. 1994. № 3.

20. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. ун-та, 1983.

21. Боровских А.В., Розов Н.Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика. М.: МАКС Пресс, 2010. 79 с.

22. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: МПСИ, 1995.

23. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М.: АСТ, 2009. 811 с.

24. Братусь Б.С. Личностные смыслы по А.Н.Леонтьеву и проблема вертикали сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999.

25. Братусь Б.С. Русская, советская, российская психология. М.: Моск. псих.-соц. ин-т ; изд-во «Флинта», 2000.
26. Брунер Дж. Процесс обучения. М., 1966.
27. Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977.
28. Брушлинский А.В. Вопросы методологии и теории субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 9–33.
29. Брушлинский А.В. Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. 2001. № 2. С. 89-95.
30. Брушлинский А. В. Деятельность, действие, психическое как процесс // Вопросы психологии. 1984. № 5. С. 17–29.
31. Брушлинский А.В. Деятельность и опосредование (о книге М. Коула «Культурно-историческая психология») // Психол. журн. 1998. № 6. С. 118-126.
32. Брушлинский А.В. К проблеме субъекта в психологической науке // Гуманистические проблемы психологической теории / Под ред. К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского. М.: Наука, 1995. С. 5–14.
33. Брушлинский А.В. Мышление как процесс и проблема деятельности // Вопросы психологии. 1982. № 2. С. 28–40.
34. Брушлинский А.В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 9–33.
35. Брушлинский А.В. Психология субъекта / Отв. ред. проф. В.В. Знаков. М.: Институт психологии РАН; СПб.: изд-во «Алетейя», 2003. 272 с.
36. Брушлинский А.В. Психология субъекта и его деятельности // Современная психология / Под ред. В.Н. Дружинина. М.: ИНФРА-М, 1999. С. 330–346.

37. Брушлинский А.В. Субъект: учение, мышление, воображение: Избр. психол. труды. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2008.
38. Вагнер В.А. Сравнительная психология. М.; Воронеж: МОДЭК, 1998.
39. Вартофский М. Модели. М.: Прогресс, 1988. 507 с.
40. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987.
41. Волкова М.Н. Деятельностный подход и категория деятельности в психологии. Владивосток, 2007. [электр. ресурс].
42. Воробьева Л.И. Феномен субъектности в культурно-исторической перспективе // Вопросы психологии. 2010. № 6. С. 3-13.
43. Выготский Л.С. Вступительная статья к русскому переводу книги К. Бюлера «Очерк духовного развития ребенка» // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика. Т. 1. С. 196-209.
44. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
45. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч.: В 6-ти тт. М., 1982. Т. 1. С. 291-436.
46. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч. в 6-ти т. М.: Педагогика, 1982. Т. 3. С. 6-328.
47. Выготский, Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 2. С. 5-361.
48. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч. в 6-ти т. М. : Педагогика, 1984. Т. 6. С. 5-90.
49. Выготский Л.С. Проблема сознания // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1.
50. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4.

- 51.Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. Обезьяна. Примитив.
- 52.Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998..
- 53.Введение в психологию / Под ред. А.В. Петровского. М., 1995. (и др. издания)
- 54.Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.И. Актуальные проблемы возрастной психологии. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1978.
- 55.Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976.
- 56.Гальперин П.Я. К вопросу об инстинктах у человека // Вопросы психологии. 1976. №1.
- 57.Гальперин П.Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления // Вопросы психологии. 1966. № 4.
- 58.Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: изд-во Моск. ун-та, 1985.
- 59.Гальперин, П.Я. Психология как объективная наука. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. С. 94-228.
- 60.Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. М., 1974. 102 с.
- 61.Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии: Информ.-метод. пособие к курсу «Психология человека». М.: Педагогическое общество России, 2006 (или 1986). 276 с.
- 62.Ганзен В.А., Толкачев В.К. Роскошь системного мышления. СПб., 1995.
- 63.Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М.: МГУ, 1988 (1996, 1998 и др. издания).

- 64.Голдстейн М., Голдстейн И. Как мы познаем. М.: Знание, 1984.
- 65.Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента. М.: МГУ, 1982.
- 66.Грановская, Р.М. Элементы практической психологии. М., 1996.
- 67.Гриншпун И.Б. Введение в психологию. М., 1994. (и др. издания).
- 68.Годфруа Ж. Что такое психология. В 2-х тт. М.: Мир, 1992.
- 69.Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.
- 70.Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996.
- 71.Давыдов В.В. Учение А. Н. Леонтьева о взаимосвязи деятельности и психического отражения // А.Н. Леонтьев и современная психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.
- 72.Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.
- 73.Давыдов В.В., Зинченко В.П. Принцип развития в психологии // Вопросы философии. 1980. № 12.
- 74.Деятельностный подход в психологии: Проблемы и перспективы / Под ред. В.В. Давыдова, Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во АПН СССР, 1990.
- 75.Деятельность: теория, методология, проблемы. М.: Политиздат, 1984.
- 76.Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. СПб.: Питер, 1999.
- 77.Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л., 1985.
- 78.Еремеев А, Руткевич В..Век науки и искусства. М., 1965.
- 79.Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала. М.: ИП РАН, 2008.

80. Жан Пиаже: Теория, эксперименты, дискуссии / Под ред. Л.Ф. Обухова, Г.В. Бурменской. М.: Гардарики, 2001. 624 с.
81. Занков Л.В. Обучение и развитие. М.: Педагогика, 1975. 440 с.
82. Запорожец, А.В. Избр. психол. труды. В 2-х тт. М.: Просвещение, 1986.
83. Запорожец, А.В. Основные проблемы онтогенеза психики; Развитие восприятия и деятельность; К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Избр. психол. труды. М.: Педагогика, 1986. Т. 1.
84. Зарецкий В.К. Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития». Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 13-25.
85. Зейгарник Б.В. Патопсихология (любое издание).
86. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 1997 (и др. издания)
87. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. 304 с.
88. Иванников В.А. К сущности волевого поведения // Психол. журн. 1985. № 3. С. 47-55.
89. Игровое моделирование. Методология и практика / Под ред. И.С. Ладенко. Новосибирск: Наука, 1987. 231 с.
90. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000.
91. Ильин Е.П. Психология воли. СПб.: Питер, 2000.
92. Ильясов И.И. Структура процесса обучения. М., 1986.
93. Исследования мышления в советской психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. М.: Наука, 1966.
94. Ительсон Л.Б. Проблемы современной психологии учения. М.: Знание, 1970. Вып. I. 64 с.
95. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам обучения. М.: Книга по требованию, 2012. 193 с.

96. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. М.: Знание, 1981.
97. Каган М. С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа. М.: Политиздат, 1974. 328 с.
98. Квинн В. Прикладная психология. СПб.: Питер, 2000.
99. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике. Рига: Пед. центр «Эксперимент», 1995. 176 с.
100. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. М.: Знание, 1989.
101. Кле М. Психология подростка. Психосексуальное развитие. М.: Педагогика, 1991.
102. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление: У истоков человеческого интеллекта. М.: Прогресс, 1983.
103. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. 304 с.
104. Ковалев В. И. Особенности личностной организации времени жизни // Гуманистические проблемы психологической теории / Под ред. К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского. М.: Наука, 1995. С. 179–184.
105. Коржова Е.Ю. Развитие личности в контексте жизненной ситуации // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Коростылевой. СПб.: Алетейя, 2000. С. 155–159.
106. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. М.: «Когито-Центр», Изд-во ИП РАН, 1997. 432 с.
107. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление. М.: Прогресс, 1977.
108. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии. М.: Питер, 2006.

109. Косов Б.Б. Личность: актуальные проблемы системного подхода // Вопросы психологии. 1996. № 5.
110. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. С. 74-82.
111. Крутецкий В.А. Проблема формирования и развития способностей. – М.
112. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. М.: Просвещение, 1978.
113. Крысько В.Г. Общая психология в схемах и комментариях: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2006. 254 с.
114. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. Мн.: Харвест, 1999.
115. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека: основания культурно-исторического подхода. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1999. Ч. I.
116. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М.: Педагогика-Пресс, 1994.
117. Леви-Стросс К. Первобытное мышление. М.: Республика, 1994.
118. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с. (и др. издания).
119. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2000.
120. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения: В 2 тт. М.: Педагогика, 1983. Т. 2. С. 251-261
121. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. Об историческом подходе в изучении психики человека (С. 350-409); Развитие высших форм запоминания (С. 436-480); Психологические основы дошкольной игры (С. 481-508).

122. Леонтьев А.Н. Развитие высших форм запоминания // Избр. психол. произведения. В 2-х тт. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. С. 31-64.
123. Леонтьев А.Н. Развитие памяти: Экспериментальное исследование высших психологических функций. М.; Л.: Учпедгиз, 1931.
124. Леонтьев А.Н. Психологическая теория деятельности. Избр. психол. соч. В 2-х тт. М.: Педагогика, 1983. – Т. II. Раздел V. С. 93-261.
125. Леонтьев, А.Н. Психологическое исследование деятельности и интересов посетителей Центрального Парка культуры и отдыха имени Горького / А.Н. Леонтьев, А. Н. Розенблюм // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А.Н. Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999. С. 370-425.
126. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999.
127. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.
128. Личность: определение и описание // Вопросы психологии. 1992. №3-4.
129. Личность и бытие: субъектный подход: Мат-лы науч. конф., посвящ. 75-летию А. В. Брушлинского / Отв. ред. А.Л.Журавлев, В.В.Знаков, З.И.Рябикина. М.: ИП РАН, 2008.
130. Локалова Н.П. Предмет психологии и специфика профессионального мышления психологов // Вопросы психологии. 2004. № 5.
131. Ломов Б.Ф. Категории общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. 1979. № 8. С. 34-47.

132. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 350 с.
133. Лурия А.Р. Мозг и психика // Хрестоматия по психологии. М., 1977. С. 134-143.
134. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М.: Изд. центр «Академия», 2006. 384 с.
135. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. М.: Наука, 1974.
136. Лурия А.Р. Язык и сознание. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.
137. Ляудис В.Я. Инновационное обучение и наука. М., 1992.
138. Ляудис В.Я. Методика преподавания в психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 83 с.
139. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2010. 583 с. (2009 и др. издания).
140. Мак-Фарленд Д. Поведение животных. Психобиология, этология и эволюция. М.: Мир, 1988.
141. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1992.
142. Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. Петрозаводск, 1992.
143. Маркова А.К., Мотис Т.А, Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990.
144. Марцинковская Г.Д., Ярошевский М.Г. 100 выдающихся психологов мира. М.–Воронеж, 1995.
145. Марюков А.М. Деятельностный подход к исследованию поступка // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 3-12.

146. Мацумото Д. Психология и культура / Пер. с англ. Голубевой О. и др. 3-е междунар. изд. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 416 с.
147. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986
148. Методы исследования в психологии: квазиэксперимент / Под ред. Т.В. Корниловой. – М.: «ФОРУМ»-«ИНФРА-М», 1998.
149. Мешкова Н.Н. «Развитие психики» А.Н. Леонтьева – взгляд через шестьдесят лет // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М.: Смысл. 1999. С. 48-79.
150. Мещеряков Б.Г. Логико-семантический анализ концепции Л.С. Выготского: систематика форм поведения и законы развития высших психических функций // Вопросы психологии. 1999. № 4. С. 3-15.
151. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология (Критический анализ книги М. Коула). HR-Portal. 1999 / <http://www.hr-portal.ru>.
152. Мещеряков В.Г., Моисеенко Е.В., Конторина В.В. Параллелограмм развития памяти: не миф, но требует уточнения // Психол. журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна», 2008, № 1 // www.psyanima.ru
153. Мильман В.Э. Функциональный анализ деятельности // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 71-80.
154. Мироненко И.А. Концепции личности и имплицитные основания психологических теорий // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 95-105.

155. Молчанов А.Ю., Бабилов А.Ю. Общая теория полиграфных проверок. М., 2012. 232 с.
156. Морозов С.М. Психологическая теория деятельности: история и перспективы. М.: МГППУ, 2007.
157. Мудрик А.В. Социализация человека. М.: Академия, 2004. 304 с.
158. Мясищев В. Н. Психология отношений. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.
159. Мясоед, П.А. История, логика и психология «параллелограмма Леонтьева» // Вопросы психологии. 2010. № 6. С. 113-125.
160. Мясоед П.А. «Параллелограмм» А.Н. Леонтьева, «генетический закон» Л.С. Выготского и традиция научной школы // Вопросы психологии. 2003. № 2, с. 105-117.
161. Небылицын В.Д. Основные свойства нервной системы человека. М., 1966.
162. Небылицын В.Д. К вопросу об общих и частных свойствах нервной системы. М., 1968.
163. Нежнов П.Г. Проблема развивающего обучения в школе Л.С. Выготского // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1994. № 4. С. 17-27.
164. Немов, Р.С. Психология: В 3 кн.: Учебник для пед. вузов. 4-е изд. М.: Владос, 2007. (1994, и др. издания)
165. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 191 с.
166. Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование) / Под ред. Л.В. Занкова. М.: Педагогика, 1975. 440 с.

167. Оконешникова О.В. Психология личности: Учебно-методический комплекс. В 2-х частях. Мурманск: НОУ «Мурманский гуманитарный институт», 2007 (2010).
168. Оконешникова О.В. Методология и методы психологического исследования. М.: АПКиППРО, 2011. 320 с.
169. Оконешникова О.В. Политическая психология. М.: АПКиППРО, 2009. 172 с.
170. Оконь В. Введение в общую дидактику. М.: Высшая школа, 1990. 383 с.
171. Оконь В. Основы проблемного обучения. М.: Просвещение, 1968. 208 с.
172. Орлов А.Б. Только ли интериоризация? // Вопросы психологии. 1990. № 3.
173. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 5–18.
174. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: Учеб. пособие. М.: Академия, 2002.
175. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. М: Изд-во Моск. ун-та, 1986.
176. Палей И.М. [и др.] Опыт комплексного исследования некоторых индивидуально-типических особенностей человека. Л., 1966.
177. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. М.: ИНФРА-М, 1998. 528 с. (и др. издания).
178. Петровский А.В., Петровский В.А. Категориальная система психологии // Вопросы психологии. 2000. №5. С. 3–17.
179. Петровский В.А. Личность в психологии. Ростов-на-Дону, 1996.

180. Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: Ин-т пед. инноваций Рос. академии образования. М, 1993. 70 с.
181. Петухов В.В. Общая психология. Тексты. Субъект деятельности. Т. 2. Кн. 2. М.: МПСИ, 2004.
182. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка / Ж. Пиаже. М.: Академ. проект, 2006.
183. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1994.
184. Платонов К. К. О системе психологии. М.: Мысль, 1972. 216 с.
185. Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В.Д. Шадрикова. М.: Просвещение, 1990.
186. Поршнева Б.Ф. О начале человеческой истории. М.: Мысль, 1974.
187. Почебут Л.Г. Кросскультурная и этническая психология. СПб., 2012.
188. Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И. Анцыферовой. М.: Наука, 1978.
189. Проблема субъекта в психологической науке. М.: ИП РАН, 2000.
190. Психология индивидуального и группового субъекта. М.: ИП РАН, 2002.
191. Психологическая наука в России XX века: проблемы теории и истории. М.: ИП РАН, 1994.
192. Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006.

193. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 1996.
194. Психология индивидуальных различий. Хрестоматия / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романовой. М.: Астрель, 2008. (и др. издания)
195. Психология / Под ред. А.А. Крылова. М.: Проспект, 1998.
196. Психология личности: Сб. статей / Сост. А.Б. Орлов. М.: ООО «Вопросы психологии», 2003.
197. Психология личности. Хрестоматия. В 2-х тт. / Сост. Д.Я.Райгородский. Самара: Изд. дом «Бахрах», 1999.
198. Психология мотивации и эмоций / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В.Фаликман. М.: АСТ : Астрель, 2009. – 704 с.
199. Психология самосознания. Хрестоматия. Самара: «Бахрах-М», 2000.
200. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.
201. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В.Н. Дружинина. СПб.: Питер, 2001.
202. Психология XXI века: Пророчества и прогнозы (материалы круглого стола) // Вопросы психологии. 2000. № 1-2.
203. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. М, 1995.
204. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: Изд-во АН СССР, 1957. 328 с.
205. Рубинштейн С.Л. Избр. философско-психологические труды. – М.: Наука, 1997. 463 с.
206. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1998. 688 с.(и др. издания)

207. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.
208. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. 191 с.
209. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. М., 1979.
210. Русалов В.М. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ). М., 1997.
211. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М., 1988.
212. Северцов А.Н. Эволюция и психика // Психол. журн. 1982. № 4. С. 149-159.
213. Селиванов В.В. Свойства субъекта и его жизненный цикл // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 310-329.
214. Селиванов В.И. Волевая регуляция активности личности // Психол. журн. 1982. № 4. С. 14-25.
215. Скок Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность. М., 1998. 102 с.
216. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
217. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск : Харвест, 1997.
218. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. М., 1998.
219. Современная психология / Под ред. В.Н. Дружинина. М.: ИНФРА-М, 1999.
220. Соколова Е.Е. Тринадцать диалогов о психологии. М.: Смысл, 1999.

221. Соколова Е.Е. Школа А.Н. Леонтьева и ее роль в развитии деятельностного подхода в психологии // Вестник Моск. ун-та. 2007. № 2. С. 80-103.
222. Солсо Р. Когнитивная психология. М.: Тривола, 1996.
223. Суворова Г.А. Психология деятельности. М.: ПЕР СЭ, 2003. – 176 с.
224. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М.: Просвещение, 1988. 175 с.
225. Теория деятельности: фундаментальная наука и социальная практика (к 100-летию А.Н. Леонтьева). Мат-лы межд. конференции 28-30 мая 2003 / Под ред. А.А. Леонтьева. – М., 2003. 126 с.
226. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
227. Толочек В.А., Голубева Э.А. Развитие концепции интегральной индивидуальности В.С. Мерлина в Пермском госпедуниверситете // Психол. журн. 2002. №3.
228. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А. Н. Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999.
229. Трансформация образовательных технологий гуманитарного профиля в условиях множественности культур и идентичностей : науч.-метод. материалы для рук. и науч.-пед. работников вузов / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена; редкол.: К.Э. Разлогов (пред.) и др.]. СПб.: Книжный Дом, 2008. 400 с.
230. Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П.Я.Гальперина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. 199 с.
231. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1989.

232. Фейдимен Дж., Фрегер Р. Личность и личностный рост. Вып. 1-4. М., 1994.
233. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избр. труды. М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 2004. 672 с.
234. Флейвел Д. Генетическая психология Ж. Пиаже: Послесловие // П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления. М.: Просвещение, 1967. 624 с.
235. Фрейджер Р., Фейдимен Дж. Личность: теории, эксперименты, упражнения. СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2001.
236. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М., 1991.
237. Хекхаузен Г. Мотивация и деятельность: В 2-х тт. М.: Педагогика, 1986.
238. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М.: Прогресс, 1992. 460 с.
239. Холл К.С., Линдсей Г. Теории личности. М.: «КСП+», 1997.
240. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.
241. Хрестоматия по возрастной психологии / Ред.-сост. Г.В. Бурменская, О.А. Карabanова, А.И. Подольский. М.: РПО, 1999.
242. Хрестоматия по детской психологии / Под. ред Г.В. Бурменской. М.: Ин-т практической психологии, 1996.
243. Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.

244. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: Основные положения, исследования и применение. СПб.: Питер; Пресс, 1997.
245. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.
246. Чуприкова Н.И. Психика и предмет психологии в свете достижений современной нейронауки // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 104-118.
247. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способностей человека. М., 1996.
248. Шадриков В.Д. Психологический анализ деятельности как системы // Психол. журнал. 1980. № 3. С. 33-46.
249. Шульц Д., Шульц С. История современной психологии. СПб.: Евразия, 1998.
250. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 60-77.
251. Ядов В.А. Социологическое исследование. М.: Наука, 1987.
252. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 2000.
253. Ясницкий А.К истории культурно-исторической гештальтпсихологии: Выготский, Лурия, Коффка, Левин и др. // Психол. журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2012, № 1. С. 60-97. [электр. ресурс]
254. Ярошевский М.Г. История психологии. М.: Мысль, 1976.

Приложение. Психологическое исследование деятельности и интересов посетителей ЦПКО имени Горького

(источник: Леонтьев А.Н., Розенблюм А.Н. Психологическое исследование деятельности и интересов посетителей Центрального Парка культуры и отдыха имени Горького / Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А. Н. Леонтьева / Под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999.)

Итоги исследования были подведены в 1935 г.

Предмет исследования: деятельность посетителя парка ЦПКО.

Анализ проблемы: Парк ЦПКО – массовое учреждение нового типа, его задачей является «сочетание культурного отдыха с просветительской политической работой», т.е. формирование личности.

Формула директора парка Глан: «ОТ – К»: от первичного, от элементарного, поверхностного и случайного к более глубокому, развернутому, устойчивому. Т.е. это должно быть движение *по вертикали*: парк развертывает *личность* человека.

Парк должен быть построен на *политехническом принципе*, т.е. человек должен находить себя в Парке как свободную и всестороннюю, гармонически развитую личность.

Это положение ставит сложную психологическую задачу - пробуждение и развитие потребностей, интересов и умений в процессе деятельности в тех специфических условиях, которые представляет собой Парк.

Парк – это система вещей, это человеческая предметная действительность. Парк выступает перед посетителем своей непосредственно предметной стороной. Типическая форма общественного воздействия в Парке – это воздействие через чувственные вещи.

Специфическая структура деятельности посетителя Парка - своеобразное «разведение» цели, преследуемой субъектом, и того субъективного продукта, который является результатом. Человек приходит в Парк, чтобы отдохнуть, но, свободно отдаваясь Парку, движимый системой вещей и системой ситуаций, он развивается как личность.

Метод исследования. Индивид раскрывается в системе ситуации, в системе вещей, таким образом, испытуемым стала вещь (точнее, ситуация), а «испытывающим» – человек.

Первый этап: разработка методов и изучение человеческого потока в Парке.

Второй этап: найти единицу воздействия. Проблема развертывания интересов и потребностей в процессе деятельности в условиях Парка.

Третий этап: лабораторный.

Первый этап исследования позволил сделать следующий вывод: примерно половина посетителей Парка (41%) приходит в Парк без специальных намерений («просто отдохнуть и погулять»), 55% - с различными специальными намерениями и 4% с намерением «попробовать все». Ряд посетителей ориентированы на совмещение намерений (специальные намерения и желание просто погулять).

Но результаты показывают, что специальные намерения посетителей (например, посетить Городок Науки и Техники) не всегда реализуются, поскольку система других объектов стоит на пути посетителя..

Влияние топографических моментов на осуществление намерения: В эксперименте перед посетителями помещался план Парка, чтобы направить людей в соответствии с их интересами, но план не срабатывал, поскольку отдельные объекты перетягивали внимание. Таким образом, посетитель как бы подчиняется самому Парку, что и позволяет играть топографии значительную роль. Как правило, намерения посетителя не определяют его маршрута. Отсюда вопрос: *как Парк создает новые намерения, новые интересы у посетителей.*

Выводы первого замера:

1) значительная часть образовательных намерений не реализуется вследствие их относительной слабости и отвлекающим действием топографии Парка;

2) образовательные намерения посетителей насыщаются столь быстро, что закрепления и развития соответствующих интересов, как правило, не происходит.

Посетитель скользит по поверхности ситуации, остается пассивным и переходит к все новым и новым объектам, не развертывая своей деятельности и своих интересов.

Для того, чтобы интересы не затухали, необходимо превратить существующее «горизонтальное» расположение объектов Парка в «вертикальное».

Что для этого необходимо:

1. Движение от привлекательного объекта к объекту, который является частью контекста.

2. Движение посетителя управляется системой вещей, т.е. организовано так, что посетитель движется с чувством полной свободы (не навязано обязательной программой).

3. Движение, психологическую основу которого составляет процесс развертывания деятельности и интересов посетителя.

Принципы построения отделов Городка Науки и Техники:

1. Принцип потребительский (соответствие потребностям посетителя).

2. Принцип производственный (описание технологического процесса и логики производства: как делается продукт).

3. Политехнический принцип (возбуждение познавательного интереса у посетителя).

Те же принципы организации потока следует использовать и в Детском городке. Здесь вертикалью будет: от легкого к трудному.

Вертикаль (по Курту Левину) – это формирование «побудительной силы Druck» от занимательных объектов к объектам, не обладающим непосредственной привлекательностью.

III. Организация деятельности посетителей Парка.

Принципы организации:

1. Активизация деятельности (например, в Энергетическом отделе проводили эксперимент с установкой на запоминание, сборка электросхемы).

2. Построение авиацикла в Детском городке: модель – работа – запуск.

Неправильная организация:

- 1) экспонаты не сведены в циклы;
- 2) экспонаты и деятельность ребенка не соотнесены друг с другом;
- 3) вещи в лаборатории не свободны, т.е. ребенку не разрешается действовать с ними.

Правильная организация лабораторий в Детском городке.

- 1) посетитель должен иметь возможность действовать с вещами;
- 2) отдельные объекты должны быть сведены в циклы на основе не только логических, но и психологических связей;
- 3) деятельность посетителей в лаборатории, должна быть органически связана с материальным ее содержанием (начинается от свободной деятельности с вещами и завершается системой специальных заданий);
- 4) свободное развертывание деятельности и интересов в игре (Парк – место отдыха, а не учебы);
- 5) изменить форму работы с активом (активисты не занимают место рядового посетителя, а содействуют лаборатории в ее работе);

Лаборатории должны быть сведены в некоторую более широкую систему «вертикалей».

Содержание

Предисловие.....	3
I. Методологические основы культурно-исторической теории и деятельностного подхода.....	6
II. Культурно-историческая теория Л.С.Выготского и А.Р.Лурия.....	12
Общая характеристика культурно-исторической теории.....	12
«Параллелограмм развития» как квинтэссенция культурно-исторического подхода.....	15
Дубнинский эксперимент по проверке «параллелограмма развития» памяти.....	16
Критика «параллелограмма развития».....	21
III. Сравнительный анализ культурно-исторической теории Л.С. Выготского и М. Коула.....	22
IV. Теория деятельности: фундаментальная наука и социальная практика.....	35
V. Биогенетические и социогенетические исследования развития психики, сознания и деятельности. Сравнительный анализ теории Ж. Пиаже и Л.С. Выготского.....	43
Полемика школ Ж.Пиаже и Л.С. Выготского.....	47
Школа Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева: развитие психики в филогенезе.....	49
Школа Л.С. Выготского: развитие психики в онтогенезе.....	53
VI. Филогенез и социогенез высших психических функций Историческая психология.....	54
VII. Практические приложения культурно-исторической психологии и деятельностного подхода.....	58
Развитие деятельностного подхода в возрастной психологии.....	58
Формирование высших психических функций в учебной деятельности.....	60
Общая характеристика развивающей модели обучения.....	64
Теория учебной деятельности.....	66
Проблемное обучение.....	68
Теория интериоризации, или теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.....	72
Экспериментальное формирование внимания.....	74
Формирование познавательной деятельности учащихся.....	80
Коммуникативные модели обучения.....	83

Культурно-исторический и деятельностный подход в клинической психологии.....	85
VIII. Субъектно-деятельностное направление в психологии.....	87
Теории деятельностного опосредования личности.....	87
Субъектный подход в психологии.....	90
Глоссарий.....	102
Литература.....	131
Приложение. Психологическое исследование деятельности и интересов посетителей ЦПКО имени Горького.....	144