

# Вестник

практической психологии

образования  
№ 4(33)

Октябрь — Декабрь 2012



*Победители Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2012»  
Н.В. Полякова и М.Н. Глухова*

В номере:

Итоги Всероссийского психологического форума  
«Обучение. Воспитание. Развитие — 2012»

100 лет  
Психологическому институту  
Российской академии образования

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**



# Содержание

## События

Отчет о VII Всероссийском Форуме «Обучение. Воспитание. Развитие — 2012» ..... 3

## Документы

Письмо Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей от 16.11.2012. № 07-692  
«Об итогах всероссийских мероприятий» ..... 8

## К 100-летию ПИ РАО

*В.В. Рубцов*

К 100-летию Психологического института им. Л.Г. Щукиной.

Психологический институт Российской академии образования: история и современность ..... 14

К 100-летию ПИ РАО: история института в лицах и научных трудах ..... 21

*Г.И. Челпанов*

Современная индивидуальная психология и ее практическое значение ..... 23

*Л.С. Выготский*

Воспитание чувств ..... 26

Кризис 7 лет ..... 28

*С.Л. Рубинштейн*

Проблема человеческого существования и любовь человека к человеку ..... 31

*А.А. Смирнов*

Школьный период ..... 35

Типы памяти ..... 38

*Н.И. Жинкин*

Психологические основы развития речи ..... 39

*Н.А. Бернштейн*

Психофизические качества ..... 42

*А.Н. Леонтьев*

К теории развития психики ребенка ..... 44

*А.Р. Лурия*

Потерянный и возвращенный мир (история одного ранения) ..... 49

*Б.Н. Теплов*

Способности и одаренность ..... 54

Ум полководца ..... 58

*Н.А. Менчинская*

Психологические проблемы неуспеваемости школьников ..... 60

*Л.И. Божович*

О мотивации учения ..... 65

*Л.С. Славина*

Психологические условия повышения интеллектуальной активности  
учащихся I класса в учебной работе ..... 68

*А.В. Запорожец*

Условия и движущие причины психического развития ребенка ..... 70

*Д.Б. Эльконин*

Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков ..... 73



<i>В.В. Давыдов</i>	
Как ребенок становится личностью .....	76
Младший школьный возраст как особый период в жизни ребенка .....	78
<i>В.А. Крутецкий</i>	
Некоторые вопросы психологии учителя .....	80
<i>А.М. Матюшкин</i> .....	83
Концепция творческой одаренности .....	83
<i>А.В. Петровский</i>	
Потребность «быть личностью» .....	87
<i>М.И. Лисина</i>	
Роль общения в психическом развитии ребенка .....	92
<i>О.А. Конопкин</i>	
Осознанная саморегуляция как критерий субъектности .....	97
<i>И.В. Равич-Щербо</i>	
О роли наследственности в психическом развитии человека .....	102
<i>А.К. Маркова</i>	
Мотивация учения в среднем и старшем школьном возрасте .....	104
<i>Т.В. Кудрявцев</i>	
О различных психологических условиях управления творческой деятельностью .....	107
<i>Ф.Д. Горбов</i>	
О «помехоустойчивости» оператора .....	111
<i>А.В. Захарова</i>	
Структурно-динамическая модель самооценки .....	113
<i>Е.Н. Кабанова-Меллер</i>	
Перенос усвоенных приемов .....	121
<i>Е.И. Бойко</i>	
Актогенез и самовозрастание информации в процессе ее переработки человеческим мозгом .....	124
Подписка .....	127
Информация для авторов .....	128

## Содержание компакт-диска

Круглый стол «Профессиональная и общественная экспертиза»

*Ведущие: Забродин Ю.М. (доктор психологических наук, профессор МГППУ), Трякшина М.А. (специалист по профессиональным рейтингам РИА Новости, проект «Социальный навигатор»)*

### Информация для авторов

Требования к оформлению материалов для публикации в журнале «Вестник практической психологии образования». Оформление пристатейного списка литературы.

Редакция журнала приносит свои извинения за допущенную ошибку Холодному В.А., автору статьи «Психолого-педагогическое сопровождение психосексуального развития личности мужчины на этапе формирования психосексуальной ориентации». Статья была опубликована в 3-м номере за 2012 год. На странице 117 приводится описание трех периодов становления сексуальности по классификации Г.С. Васильченко, в которые происходит формирование психосексуальной ориентации, что было отражено в первоначальном тексте статьи, присланном в редакцию. Однако, в ходе подготовки статьи к печати следующему после классификации абзацу был присвоен номер 4, в результате появился четвертый период, которого не было в первоисточнике. Редакция подтверждает, что данное искажение было допущено по ее вине.

## Отчет о VII Всероссийском Форуме «Обучение. Воспитание. Развитие — 2012»

10 октября 2012 года в городе Сочи торжественно завершилось знаменательное мероприятие, которое сыграло важную роль в жизни современной российской психологической науки и практики, — VII Всероссийский Форум «Обучение. Воспитание. Развитие — 2012».

Форум — это уникальное ежегодное мероприятие, которое объединяет психологов системы образования России.

Форум традиционно состоял из нескольких мероприятий: Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2012», IV Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для “Новой школы”», семинара-мастерской «Новые технологии в психологии», научно-практической конференции «Компетентностный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и профессионального труда», а также круглых столов «Оценка измерений универсальных учебных действий как результатов обучения» и «Профессиональная и общественная экспертиза». Все мероприятия тесно взаимосвязаны друг с другом и ставят перед собой одну общую цель — поддержку и стимулирование процесса повышения профессионального уровня и реализации творческого потенциала психологов образования России, повышение престижа службы практической психологии в системе образования РФ.

Организаторами Форума выступили Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», Московский городской психолого-педагогический университет и Центр практической психологии образования при поддержке Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства образования и науки Российской Федерации.

Генеральный партнер Форума — Информационное агентство «РИА Новости», проект «Социальный навигатор», также партнерскую поддержку оказывали научно-методический журнал «Вестник практической психологии образования», журнал «Школьный психолог», российский информационно-аналитический портал «Российская психология» [www.gospsy.ru](http://www.gospsy.ru), ин-

формационный сайт [www.cppo.ru](http://www.cppo.ru), издательство МЦФР-консалтинг.

Форум объединил руководителей и специалистов органов управления образованием, руководителей и специалистов образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической медико-социальной помощи, педагогов-психологов образовательных учреждений, методистов, воспитателей дошкольных образовательных учреждений, преподавателей, студентов и аспирантов психолого-педагогических факультетов вузов и ученых.

С напутственным словом к участникам Форума обратился вице-президент Федерации психологов образования России, доктор психологических наук, профессор Ю.М. Забродин. В своей речи он затронул важность места психолога в процессе модернизации современного образования.

VII Всероссийский Форум «Обучение. Воспитание. Развитие — 2012» открыла исполнительный директор Федерации психологов образования России Ольга Станиславовна Мелентьева.



Форум открывает исполнительный директор  
ФПО России О.С. Мелентьева.



*Ведущие круглого стола  
«Профессиональная и общественная экспертиза»  
Ю.М. Забродин и М.А. Трякшина*

По сложившейся традиции работу Форума предварила открытая лекция: в своем выступлении на тему «Компетентностный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и профессионального труда» Ю.М. Забродин отметил как важную стратегическую цель преодоление разрыва между требованиями, предъявляемыми к профессиональной деятельности психолога в различных сферах социальной практики, и сложившейся в России системой психологического образования.

Профессиональный взгляд на проблемы психологической практики был представлен в лекциях и выступлениях:

1. «Перспективы развития системы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт Санкт-Петербурга» (Демьянчук Роман Викторович);
2. «Психологическая служба как инновационный ресурс Оренбургского президентского кадетского училища» (Лапина Наталья Александровна);
3. «Проектирование системы дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья» (Поликашева Наталья Владимировна);
4. «Повышение квалификации педагогов в области инклюзивного образования» (Салтыкова Марина Алексеевна);
5. «Психологический сбор как коммуникативная интерактивная технология формирования личности старшеклассников» (Покрышкин Борис Кузьмич);
6. «Психолого-педагогическое сопровождение иноязычных первоклассников, испытывающих трудности в освоении русского языка в школе с русским (родным) языком» (Фомина Наталья Олеговна);
7. «Опыт проведения тестирования на предмет потребления ПАВ (по приказу Министерства образования и науки РФ)» (Кулькова Жанна Геннадьевна).

На научно-практической конференции были подняты следующие вопросы:

- психологическое обеспечение реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения;
- психолого-педагогическое сопровождение развития детей в условиях новой школы;
- системно-ориентированная психологическая помощь в образовательном процессе;
- приоритетные направления работы специалистов психолого-медико-социальной помощи школьникам с проблемами социальной адаптации;
- психологическое сопровождение школьников: развитие универсальных учебных действий в познавательной сфере в начальной и основной школе;
- психологическое сопровождение индивидуально-личностного развития и воспитания учащихся;
- общественно-профессиональная экспертиза.

Широкий круг вопросов, связанных с психологической службой, психологическим сопровождением введения ФГОС и психологической компетентностью учителя, обсуждался на круглом столе «Оценка измерений универсальных учебных действий как результатов обучения» (ведущие Ключева Т.Н., Забродин Ю.М.).

Серьезная дискуссия состоялась на круглом столе «Профессиональная и общественная экспертиза» (ведущие Забродин Ю.М., Трякшина М.А.): наибольший интерес привлекли вопросы, связанные с проблемой доступности, открытости, достоверности информации в области образования и необходимости проведения профессиональной экспертизы.

Все секции и круглые столы проходили в конструктивном духе. Участники активно обсуждали актуальные проблемы психологической службы, искали пути решения, делились опытом. На заседаниях разворачивались интересные дискуссии. Диалог получился очень живой и полезный для всех участников. Приятными подарками для участников Форума стали мастер-классы: «Совместная работа педагога-психолога и педагога дополнительного образования в танцевально-двигательной терапии» (ведущие Ермакова М.В., Макаренко А.Б.), «Технология исследовательского обучения на уроках психологии» (ведущая Каверина Н.Е.), «Формирование навыка осознанного выбора у подростков на занятиях по программе «Выбираю жизнь»» (ведущие Устинова А.С., Яшагина И.И.), «Использование инструментов выразительного искусства (арт-, сказка, кукла) в психологической подготовке к школе» (ведущая Атысова Е.В.).

### **Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2012»**

Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2012» собрал в гостеприимном городе Сочи лучших педагогов-психологов России. Сюда приехали победители региональных конкурсов из всех субъектов Российской Федерации. Традиционно Большое жюри состояло из представителей федеральных округов — директоров

ведущих образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Возглавляла его доктор психологических наук, академик Российской академии образования И.В. Дубровина.

Еще до начала конкурса был проведен строгий профессиональный отбор. Все участники должны были представить резюме, в которых они описали свои профессиональные достижения, привели список публикаций, дали описание технологии своей психолого-педагогической работы, а также представили план-конспект занятия, урока, тренинга.

Конкурс проходил в три тура: «Визитка», «Открытое занятие», «Кейс». По положению конкурса, его победителем должен был стать участник, набравший максимальное количество баллов. Как и можно было ожидать, конкурс не оставил никого равнодушным. События, разворачивавшиеся на глазах у зрителей, приковывали их внимание до последних минут. Сначала жюри оценивало умение представить себя как психолога образовательного учреждения. Затем участники демонстрировали открытые занятия. Вызывало приятное удивление то, насколько поднялся уровень профессионального мастерства участников, и то, с каким энтузиазмом они помогали друг другу, активно включаясь в занятия, стараясь максимально облегчить задачу своим соперникам. Тем самым ими была наглядно продемонстрирована подлинная ценность собственно самой идеи конкурса — идеи профессионального партнерства. По итогам второго тура были определены 10 претендентов на участие в финале.

Третий тур «Кейс» стал для конкурсантов самым трудным, но и самым интересным, поскольку потребовал умения импровизировать в неожиданной ситуации. Так, одна из задач заключалась в проведении в течение нескольких минут на глазах у зрителей эффективной консультации с восьмиклассницей, которая своей непосредственностью поставила в затрудни-



*Участников конкурса «Педагог-психолог России» приветствует Председатель Большого жюри И.В. Дубровина*

тельное положение всех финалистов конкурса. В роли школьницы выступила Я.А. Ваисова — школьный психолог, победитель (3 место) Конкурса «Педагог-психолог России — 2011». Эта роль давалась ей великолепно, ведь ее повседневная работа связана с подростками именно этого возраста или чуть старше, и кому другому было лучше знать, как ведут себя эти ребята в подобных ситуациях.

В результате серьезных дебатов Большое жюри конкурса приняло трудное решение и в этом году не присудило первого места.

По решению жюри второе место и звание победителя Всероссийского конкурса профессионального



*Участники конкурса «Педагог-психолог России — 2012»*



мастерства «Педагог-психолог России — 2012» было присвоено Поляковой Нине Владимировне (Краснодарский край, г. Сочи, муниципальное образовательное бюджетное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №49»). Победительнице был вручен диплом Министерства образования и науки Российской Федерации II степени (за второе место), памятный знак и ценный подарок (ноутбук).

Диплом Министерства образования и науки Российской Федерации III степени (за третье место), памятный знак и ценный подарок (ноутбук) получила Глухова Марина Николаевна (Ямало-Ненецкий автономный округ, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №12» муниципального образования город Ноябрьск).

Полный список лауреатов представлен в информационном письме, подписанном директором Департамента Минобрнауки России.

#### **IV Всероссийский конкурс психолого-педагогических программ «Новые технологии для "Новой школы"»**

И еще одно мероприятие стало традиционным в рамках работы Форума — семинар-мастерская «Новые технологии в психологии». На нем были представлены программы победителей IV Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для "Новой школы"».

Цель данного Конкурса — повышение качества психолого-педагогических программ, реализуемых в образовательных учреждениях Российской Федерации. К участию в нем допускались только авторские психолого-педагогические программы, апробированные в образовательных учреждениях Российской Федерации и имеющие положительные отзывы руково-

дителей образовательных учреждений, в которых проходила апробация.

Конкурс прошел по следующим номинациям:

- I. Профилактические психолого-педагогические программы;
- II. Коррекционно-развивающие психолого-педагогические программы;
- III. Развивающие психолого-педагогические программы;
- IV. Образовательные (просветительские) психолого-педагогические программы.

Основной задачей стало обобщение опыта образовательных учреждений РФ по разработке и реализации психолого-педагогических программ развития и адаптации обучающихся, воспитанников и создание банка таких программ, соответствующих требованиям современной образовательной практики.

Программы победителей конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для "Новой школы"» получили гриф Федерации психологов образования России «Рекомендованы для использования в образовательных учреждениях», что стало первым шагом к общественно-профессиональной экспертизе, которую уже давно ожидали в профессиональном сообществе. В этом году лауреатами конкурса стали 57 психолого-педагогических программ. Полный список лауреатов представлен в информационном письме, подписанном директором Департамента Минобрнауки России, и на сайтах [www.rospso.ru](http://www.rospso.ru) и [www.cppo.ru](http://www.cppo.ru).

На семинаре-мастерской «Новые технологии в психологии» авторы демонстрировали возможности своих программ и технологий. Проходило их активное обсуждение. Слушатели задавали много вопросов, связанных с их практической применимостью. Семи-



Лауреаты Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ

нар-мастерская показала себя как очень удачная форма передачи профессионального опыта.

В результате презентаций лучшими психолого-педагогическими программами в 2012 стали:

1. Программа психологической подготовки к школе в детско-родительской группе «Путь в страну Знаний» (Исаева Ирина Юрьевна, Коваленко Наталья Александровна, г. Батайск);

2. «Я+Ты=Мы, или Как работать в команде» (Кройтер Альфия Гизулаевна, г. Самара);

3. «Программа психологического сопровождения детей младшего школьного возраста в условиях ППМС центра» (Подзолкина Елена Даниловна, г. Новосибирск);

4. Психолого-педагогическая программа по дошкольной подготовке детей 5–7 лет с ослабленным здоровьем и особенностями в развитии «Учусь быть успешным!» (Щербакова Людмила Николаевна, Купцова Алла Михайловна, Соколова Маргарита Юрьевна, Канаева Любовь Борисовна, г. Калуга);

5. Развивающая психолого-педагогическая программа «Метафора как способ развития нелинейности мышления педагогов» (Грязнова Ирина Юрьевна, Михеева Алена Алексеевна, Камчатский край);

6. Программа развития интеллектуальной, творческой, лидерской, технической одаренности детей старшего дошкольного возраста «Путь к успеху» (Кузнецова Светлана Анатольевна, Левачева Вера Семеновна, Смолякова Инна Викторовна, Яшина Светлана Валентиновна, г. Кинель, Самарская область);

7. Развивающая психолого-педагогическая программа «Формирование инициативности, самостоятельности, ответственности школьников» (Мазуренко Татьяна Борисовна, Волосенко Анна Викторовна, г. Норильск);

8. Коррекционно-развивающая психолого-педагогическая программа «Развитие эмоционально-волевой сферы у детей средствами танца» (Буланова Ольга Евгеньевна, Ермакова Мария Валерьевна, Макаренко Анна Борисовна, Позывайлова Мария Леонидовна, Поликашева Наталия Владимировна, г. Москва);

9. «Комплексное сопровождение слепого ребенка при подготовке к началу школьного обучения» (Кулькова Жанна Геннадьевна, Рыжая Елена Ивановна, Толмачева Наталья Павловна, Худякова Светлана Алексеевна, г. Челябинск);

10. Психолого-педагогическая программа «Волшебная страна» (Курганская Елена Георгиевна, Кобозева Лариса Владимировна, г. Красноармейск, Московская область);

11. Коррекционно-развивающая психолого-педагогическая программа для детей с ограниченными возможностями здоровья (детей-инвалидов) и их родителей в семейном клубе «Умка» (Соболева Мария Евгеньевна, Цветкова Светлана Владимировна, г. Вологда);

12. «Коррекция нарушений зрительно-пространственного восприятия у первоклассников (феномен “зеркальное письмо”» (Мочалкина Анна Максимовна, г. Ачинск).

В настоящий момент программы победителей конкурса размещены на сайте и могут быть использованы в практической работе.

Впрочем, как это часто бывает, выявление и награждение победителей было не главной задачей данного конкурса и всего Форума в целом. Основной задачей, блестяще выполненной организаторами, стало создание уникальной площадки для обмена опытом профессионалов из различных уголков России. Прошедшие мероприятия запомнятся тем, что благодаря им возникло особое пространство, в котором специалисты смогли узнать о новых технологиях и методах работы, обсудить нюансы новых программ лично с их разработчиками, встретиться с книгоиздателями и узнать о новинках профессиональной литературы, пообщаться с коллегами, в непринужденной обстановке познакомиться с лидерами психологических направлений, посетить вечерние мастер-классы ведущих специалистов, получить рекомендованные к использованию программы для работы с субъектами образовательного процесса. А главное — совместить продуктивную работу с приятным отдыхом среди единомышленников и коллег. Этому способствовало теплое море, экскурсии в горы, на водопады и другие возможности, предоставляемые санаторием «Спутник», где проходили основные мероприятия Форума. Все, кому посчастливилось стать участниками этих событий, будут с надеждой и нетерпением ждать следующего года, который даст возможность встретиться с коллегами и единомышленниками, а также обменяться новыми идеями и результатами работы за год.



**МИНИСТЕРСТВО  
ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
(МИНОБРНАУКИ РОССИИ)**

**Департамент государственной  
политики в сфере защиты прав  
детей**

Люсиновская ул., д. 51, г. Москва, 117997.

Тел./факс: 237-58-74

E-mail: d07@mon.gov.ru

16.11.2012. № 07-692

Органы исполнительной власти  
субъектов Российской Федерации,  
осуществляющие управление в сфере  
образования

Об итогах всероссийских мероприятий

Департамент государственной политики в сфере защиты прав детей направляет информацию Общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России» об итогах всероссийских мероприятий, реализованных в 2012 году при поддержке Минобрнауки России.

Департамент просит довести указанную информацию до руководителей образовательных учреждений.

Приложение: на 10 л.

Директор Департамента

Е.А. Сильянов



## Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России»

125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, корп. «В» тел./факс (495) 623-26-63 www.rospsy.ru rospsy@mail.ru

Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России» направляет информацию об итогах проведения всероссийских мероприятий: VII Всероссийского Форума «Обучение. Воспитание. Развитие — 2012», Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2012» и Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы», состоявшихся 1–10 октября 2012 г. в г. Сочи Краснодарского края.

Организаторами мероприятий выступили Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», Центр практической психологии образования при поддержке Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства образования и науки Российской Федерации.

В рамках **VII Всероссийского Форума «Обучение. Воспитание. Развитие — 2012»** были проведены следующие мероприятия:

- научно-практическая конференция «Компетентностный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и профессионального труда»;
- научно-практическая конференция «Перспективы развития системы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья»;
- круглый стол: «Оценка измерений универсальных учебных действий как результатов обучения»;
- круглый стол «Профессиональная и общественная экспертиза».

Во **Vсероссийском конкурсе профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2012»** приняли участие победители региональных конкурсов профессионального мастерства субъектов Российской Федерации. Большое Жюри Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2012» приняло решение:

1. Первого места не присуждать.
2. Присудить второе место, вручить диплом II степени, памятный знак и ценный подарок **Поляковой Нине Владимировне** (МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №49» г. Сочи Краснодарского края).
3. Присудить третье место, вручить диплом III степени, памятный знак и ценный подарок **Глухой Марине Николаевне** (МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №12» муниципального образования г. Ноябрьск Ямало-Ненецкого автономного округа).
4. **Признать лауреатами Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2012» и наградить дипломами и памятными знаками:**
  - **Небаеву Елену Алексеевну**, педагога-психолога муниципального казенного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида» городского округа Стрежевой Томской области;
  - **Козлову Елену Александровну**, педагога-психолога МБОУ «Лицей №6 им. академика Г.Н. Флерова» г. Дубны Московской области;
  - **Смолякову Инну Викторовну**, педагога-психолога детского сада комбинированного вида «Золотой петушок» структурного подразделения ГБОУ Самарской области «Средняя общеобразовательная школа №2 с углубленным изучением отдельных предметов п.г.т. Усть-Кинельский г.о. Кинель Самарской области;
  - **Есипову Ольгу Петровну**, педагога-психолога МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №57» г. Курска;
  - **Покрышкина Бориса Кузьмича**, педагога-психолога МАОУ дополнительного образования детей «Детско-юношеский центр» Октябрьского района г. Кирова;
  - **Юрину Светлану Николаевну**, педагога-психолога МБОУ «Елизаровская средняя общеобразовательная школа» с. Елизаровское Сосновского района Нижегородской области;



- **Шалыгину Оксану Владимировну**, педагога-психолога казенного образовательного учреждения «Тарская гимназия №1 им. А.М. Луппова» Тарского муниципального района Омской области;
- **Тимербаеву Ирину Геннадьевну**, педагога-психолога МБОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр диагностики и консультирования Мариинского муниципального района», г. Мариинск Кемеровской области Мариинского района.

**5. Признать дипломантами Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2012»:**

- в номинации «За творчество и энтузиазм» — **Власову Лидию Николаевну**, педагога-психолога MAOY «Центр развития ребенка – детский сад №244» Московского района г. Казани;
- в номинации «За высокий профессионализм и творческий поиск» — **Голерову Оксану Александровну**, педагога-психолога ГБОУ «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции «На Снежной» г. Москвы;
- в номинации «Общественное признание» — **Смолякову Инну Викторовну**, педагога-психолога детского сада комбинированного вида «Золотой петушок» структурного подразделения государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средней общеобразовательной школы №2 с углубленным изучением отдельных предметов п.г.т. Усть-Кинельский г.о. Кинель Самарской области;
- в номинации «Верность профессии» — **Сандый Анну Демир-Батыровну**, педагога-психолога ГБОУ Республики Тыва «Научно-методический центр развития воспитания в сфере профессионального образования» г. Кызыл;
- в номинации «За веру в победу» — **Конончук Оксану Юрьевну**, педагога-психолога МА ДОУ «Центр развития ребенка — детский сад №47» г. Калининграда;
- в номинации «За энергию и творческий энтузиазм» — **Абидову Джамилю Магомедовну**, педагога-психолога муниципального казенного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №4» г. Кизилюрт Республики Дагестан;
- в номинации «За профессиональное трудолюбие» — **Пантину Татьяну Владимировну**, МБДОУ «Детский сад комбинированного вида второй категории №44 «Тополек»» г. Шахты Ростовской области.

С 1 по 10 октября 2012 года был организован Всероссийский семинар-мастерская «Новые технологии в психологии» с участием лауреатов IV Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы»» (далее — Конкурс).

Лауреатами Конкурса признаны следующие авторские программы:

1. Психолого-педагогическая программа для детей раннего возраста «Шагаем с мамой» — **Зайцева Ю.Г., Серебрякова Ю.И., Дубовикова С.А.** (г. Петрозаводск);
2. Программа психологической подготовки к школе в детско-родительской группе «Путь в страну Знаний» — **Исаева И.Ю., Коваленко Н.А.** (г. Батайск);
3. «Исследовательское обучение на уроках психологии: введение в психологию познавательных процессов» — **Каверина Н.Е.** (г. Дмитров);
4. «Я+Ты=Мы, или Как работать в команде» — **Кройтер А.Г.** (п. Серноводск Сергиевского района Самарской области);
5. «Психология и педагогика инклюзивного образования» — **Салтыкова М.А., Крестинина И.А., Дрягина И.С.** (г. Киров);
6. Программно-методический комплекс «Стрессоустойчивость. Навыки саморегуляции» — **Швецова С.В.** (г. Гурьевск);
7. Повышение психологической компетентности педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья в рамках деятельности — **Иванова Т.Б.** (г. Рыбинск);
8. «Психолого-педагогическое сопровождение детей 7–12 лет с умеренной умственной отсталостью» — **Вайнштейн И.В., Комарова Н.Л., Панова Л.И.** (г. Иркутск);
9. Элективный курс для учащихся 10–11 кл. «Формула успеха» — **Гавриш Н.А.** (г. Хабаровск);
10. Программа семейного клуба «Мы вместе» — **Рогачева Р.З.** (г. Ноябрьск);
11. Комплексная информационно-просветительская программа повышения социально-психологической и педагогической компетентности родителей «Воспитываем вместе: проблемы, поиски решения» — **Усманова С.А.** (г. Якутск);
12. «Программа психологической подготовки к школе «Я — первоклассник» — **Атясова Е.В.** (г. Пенза);



13. «Психолого-педагогическая реабилитация детей и подростков с поведенческими нарушениями в условиях дневного стационара ППМС-центра» — **Кулькова Ж.Г., Кривулин Е.Н., Малкова О.А., Бушуева Е.А., Пилипенко О.Н., Кривулина Л.А., Юсупов И.М., Кульков К.М.** (г. Челябинск);
14. «Профилактика суицидального поведения студентов в образовательной среде колледжа» — **Бокова О.А.** (г. Барнаул);
15. Программа «Психолого-педагогическое сопровождение введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в рамках сетевого взаимодействия в ОУ Фатежского района Курской области на период 2010–2015 гг.» — **Грибова Н.И.** (с. Верхний Любаз Фатежского района Курской области);
16. Развивающая психолого-педагогическая программа «Метафора как способ развития нелинейности мышления педагогов» — **Грязнова И.Ю., Михеева А.А.** (п. Николаевка Камчатского края);
17. Программа развития интеллектуальной, творческой, лидерской, технической одаренности детей старшего дошкольного возраста «Путь к успеху» — **Кузнецова С.А., Левачева В.С., Смолякова И.В., Яшина С.В.** (п.г.т. Усть-Кинельский г. Кинель Самарской области);
18. Развивающая психолого-педагогическая программа «Формирование инициативности, самостоятельности, ответственности школьников» — **Мазуренко Т.Б., Волосенко А.В.** (г. Норильск);
19. Развивающая профориентационная программа «Миссия выполняю!» — **Наволочная Н.А.** (г. Вологда);
20. Развивающая психолого-педагогическая программа «Развитие креативности» — **Овчинникова Е.С.** (г. Киров);
21. Комплексная программа сопровождения класса среднего звена «Выбирая жизнь» — **Устинова А.С., Яшагина И.М.** (г. Пермь);
22. Программа психологической подготовки учащихся выпускных классов к сдаче ЕГЭ «Лицом к лицу с экзаменом» — **Квачева Н.Е.** (г. Батайск);
23. Программа развития коммуникативной компетентности младших школьников с учетом стиля детско-родительских отношений «Мир общения» — **Веремей А.Г., Спесивцева В.В., Андриенко Я., Петренко О., Тевкина О., Балакина И., Козыряцкая К., Липина А., Дульзан Е., Гаврилова Е.** (г. Славгород);
24. «Программа профилактики аддиктивного поведения подростков в условиях образовательных учреждений на основе ресурсного подхода» — **Жарикова Т.П.** (г. Самара);
25. Программа кружка «Воспитаю в себе лидера» (старший дошкольный возраст) — **Ионкина В.В.** (г. Курган);
26. Профилактическая программа «Малыш и мама» для детей 1–3 лет в группе кратковременного пребывания «Мать и дитя» — **Морозова Ю.В.** (г. Волжский);
27. Психолого-педагогическая программа «Карта мира» — **Никушкина Н.В., Гаршина Г.О.** (г. Бийск);
28. Программа факультативных занятий для детей 5–7 лет «Готовимся к школе» — **Петрушина С.А.** (г. Ноябрьск);
29. Профилактическая психолого-педагогическая программа «Шаг навстречу» — **Пивцова Т.Н., Мацалова Л.Г.** (г. Чапаевск);
30. Развивающая психолого-педагогическая программа для детей раннего возраста и их родителей «Вместе играем и растем» — **Сечкина О.К., Чичигина О.И., Умярова Е.Ю.** (г. Самара);
31. Комплексная долгосрочная программа противодействия злоупотреблению психоактивными веществами, пропаганды здорового образа жизни «Студенты выбирают здоровье» — **Сопова О.Н.** (с. Павловск Павловского района Алтайского края);
32. Программа развития проекта НОУ «Совенок» (социально-психологическое выявление и сопровождение одаренных обучающихся начальной школы) — **Штерн Н.Н., Васильева С.В., Попова Л.А., Агафонова Н.Е., Можарова Е.В.** (г. Подольск);
33. Профилактическая психолого-педагогическая программа «Путь к успеху» — **Михайлова В.Н., Вайнштейн И.В., Левина Л.М.** (г. Иркутск);
34. Коррекционно-развивающая программа «Развитие речи и сенсорных способностей у детей с задержкой речевого развития через обучение навыкам художественно-творческой деятельности» (ранний возраст) — **Асеева У.А., Курган Н.А., Тышкевич Н.П.** (г. Челябинск)



35. Коррекционно-развивающая психолого-педагогическая программа «Развитие эмоционально-волевой сферы у детей средствами танца» — **Буланова О.Е., Ермакова М.В., Макаренко А.Б., Позывайлова М.Л., Поликашева Н.В.** (г. Москва);
36. Коррекционно-развивающая программа «Комплексное сопровождение слепого ребенка при подготовке к началу школьного обучения» — **Кулькова Ж.Г., Рыжая Е.И., Толмачева Н.П., Худякова С.А.** (г. Челябинск);
37. Коррекционно-развивающая психолого-педагогическая программа «Волшебная страна» — **Курганская Е.Г., Кобозева Л.В.** (г. Красноармейск Московской области);
38. «Коррекционно-развивающая психолого-педагогическая программа для детей с ограниченными возможностями здоровья (детей-инвалидов) и их родителей в семейном клубе “Умка”» — **Соболева М.Е., Цветкова С.В.** (г. Вологда);
39. Комплексная коррекционно-развивающая программа «Солнышко» — **Карташова У.Л., Высокова Т.П., Косова Е.А.** (г. Красноярск);
40. Коррекционно-развивающая программа «Коррекция нарушений зрительно-пространственного восприятия у первоклассников (феномен “Зеркальное письмо”» — **Мочалкина А.М.** (г. Ачинск Красноярского края);
41. Программа профилактики и коррекции последствий депривации детей с дезадаптивными формами поведения «Я в мире, мир – во мне» — **Петрова И.В., Бессонова Н.А., Кошевых И.Г., Ушакова Е.А.** (г. Полевской Свердловской области);
42. Коррекционно-развивающая программа «Программа психологического сопровождения детей младшего школьного возраста в условиях ППМС центра» — **Подзолкина Е.Д.** (г. Новосибирск);
43. Коррекционно-развивающая программа «Интеграция ребенка с эмоционально-волевыми нарушениями в общеобразовательную среду» — **Титова А.О.** (г. Ростов-на Дону);
44. Коррекционно-развивающая психолого-педагогическая программа по дошкольной подготовке детей 5–7 лет с ослабленным здоровьем и особенностями в развитии «Учусь быть успешным!» — **Щербакова Л.Н., Купцова А.М., Соколова М.Ю., Канаева Л.Б.** (г. Калуга);
45. «Коррекционно-развивающая психолого-педагогическая программа по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья по нормализации психоэмоционального состояния с использованием интерактивного оборудования темной сенсорной комнаты» — **Загоскина Т.В., Малетина Т.А., Морозова Е.О.** (г. Вологда);
46. Коррекционно-развивающая программа «Психолого-педагогическая реабилитация детей в период после кохлеарной имплантации» — **Земляникина Е.Д., Сидорова Л.Н., Рыбина Е.В.** (г. Челябинск);
47. Коррекционно-развивающая программа «Бабушкина избушка» — **Бравославская С.В.** (г. Волгоград);
48. Коррекционно-развивающая программа «Выявление и коррекция отклонений в развитии детей раннего возраста с ОВЗ» — **Кондакова О.Н., Рой С.Н., Палкетова Л.В.** (г. Челябинск);
49. Коррекционно-развивающая психолого-педагогическая программа «Мир моих возможностей» — **Кузина М.Е.** (г. Тольятти);
50. Коррекционно-развивающая психолого-педагогическая программа: «Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения у подростков» — **Малинова Т.В.** (г. Самара);
51. Коррекционно-развивающая программа «Развитие психических процессов у детей младшего школьного возраста с сочетанными нарушениями (ДЦП и интеллектуальная недостаточность)» — **Мамлеева Е.А., Зотова Е.Г.** (г. Челябинск);
52. Коррекционно-развивающая программа «Развитие психомоторики и сенсорных процессов у детей младшего школьного возраста, имеющих нарушения слуха» — **Минина О.И.** (г. Советск Кировской области);
53. Коррекционно-развивающая программа комплексного психолого-педагогического сопровождения учащихся специальных /коррекционных/ классов VII вида для детей с ЗПР «Коррекция когнитивных, речевых нарушений, поведения, ЭВС, общения, трудностей обучения» — **Павлова М.П., Иванова Е.М., Ларионова О.А., Карзакова О.Н.** (г. Чебоксары);
54. Коррекционно-развивающая психолого-педагогическая арт-терапевтическая программа психологического сопровождения подростков с девиантным поведением «К гармонии через искусство» — **Положишникова Е.И.** (г. Ростов-на-Дону);
55. «Программа коррекционно-развивающих занятий для обучающихся 2–4-ых классов (на основе учебного материала УМК “Школа России”)» — **Райхман О.В.** (г. Петропавловск-Камчатский);



56. Коррекционно-развивающая программа эмоционального развития детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста «Чудесное путешествие в сказку» — **Устимец А.В.** (г. Липецк);

57. Программа дополнительного образования коррекционно-развивающего типа «Спроси, скажи, договорись» — **Тимошенко Е.Ж.** (г. Новосибирск);

58. Коррекционно-развивающая программа для детей 5–7 лет с ограниченными возможностями здоровья «Солнечные лучики» — **Усейнова Е.П.** (г. Петропавловск-Камчатский).

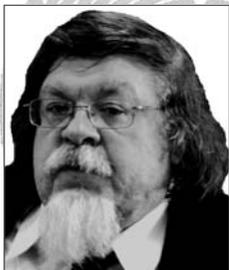
Программы — лауреаты Конкурса рекомендованы Федерацией психологов образования России для использования в образовательных учреждениях и размещены в полном объеме на сайте [www.rospsy.ru](http://www.rospsy.ru).

Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России» также информирует о том, что Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2013» состоится в сентябре – октябре 2013 года. Просим организовать в 2012–2013 учебном году проведение региональных конкурсов профессионального мастерства педагогов-психологов образования и направить победителей для участия во Всероссийском конкурсе.

V Всероссийский конкурс психолого-педагогических программ «Новые технологии для “Новой школы”» состоится с 20 января по 20 мая 2013 года. Финал Конкурса пройдет в рамках работы Всероссийского семинара-мастерской «Новые технологии в психологии»

С подробной информацией можно ознакомиться на сайте [www.rospsy.ru](http://www.rospsy.ru).

## К 100-летию ПИ РАО



В.В. Рубцов

# К 100-летию Психологического института им. А.Г. Шукиной Психологический институт Российской академии образования: история и современность

*Рубцов Виталий Владимирович — доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, ректор Московского городского психолого-педагогического университета, директор Психологического института РАО, Президент Федерации психологов образования России.*

*Уважаемые коллеги!*

Сегодня мы отмечаем 100-летний юбилей уникального научного и образовательного учреждения, имеющего удивительную биографию и научную судьбу, — Психологического института Российской академии образования (ПИ РАО).

Столь значимый юбилей — это бесспорный исторический повод для подведения итогов, но прежде всего — возможность обозначить актуальные проблемы и наметить новые маршруты развития. Для этого следует вновь обратиться к истории создания и становления института, обогатив ее новыми данными, вспомнить его основателей, отдать должное всем тем, кто оставил след в его судьбе. Важно еще раз осмыслить пройденный институтом путь, поняв его итоги, выделить знаковые черты текущего момента и наметить перспективы дальнейшего развития московской психологической школы.

Рубеж XIX–XX вв. — время активного становления психологии как науки. В этот период создаются психологические лаборатории в Европе, Америке, в ряде городов России; возникают психологические общества, творят выдающиеся ученые, обратившиеся к психологической проблематике. В это же время создается и Психологический институт.

Организатором и первым директором института был выдающийся ученый Георгий Иванович Челпанов (15 апреля 2012 года исполнилось 150 лет со дня его рождения). Он был убежден в том, что научное и практическое значение психологии так велико, что психология неизбежно оставит свое место в семье университетских наук и станет самостоятельной научной дисциплиной. Г.И. Челпанов, исключительный, по словам одного из его учеников, педагог и организатор, приехал в Москву из Киева в 1907 г. При Московском университете он организовал психологический семинарий, который становится популярным местом встреч и дискуссий для талантливых молодых ученых. По ходу дела появлялась необходимость создать университетский институт психологии, который был нужен для организации самостоятельной научной работы студентов, для системного развития самой науки, для ее движения вперед.

За воплощение этой смелой идеи взялся известный меценат — московский купец С.И. Щукин (его сын был студентом Г.И. Челпанова). Сам С.И. Щукин был весьма неординарный человек — крупный предприниматель, путешественник, собиратель искусства (256 картин европейских художников из его коллекции се-

годня являются гордостью российских музеев). Высоко оценив идею Г.И. Челпанова, в 1910 г. он пожертвовал около 200 тыс. руб. на строительство и оборудование института.

Задумав создание института, Г.И. Челпанов съездил в Европу и Америку, где осмотрел крупные университетские лаборатории. За основу своего института он взял первую в мире психологическую лабораторию В. Вундта в Лейпцигском университете, где когда-то стажировался сам. В 1911 г. трехэтажное здание в Москве на Моховой улице было построено. Удобные комнаты для учебных занятий и исследований, большая двухсветная аудитория на 300 мест, малая аудитория для практических занятий по экспериментальной психологии, специальные комнаты для оптических и акустических исследований, фотолaborатория, библиотека из 4 тыс. книг, куда выписывалось 15 специальных психологических журналов — таково было детище Челпанова. Институт был оснащен самым современным оборудованием для проведения экспериментов: более 150 специальных приборов для изучения всех возможных ощущений и психических процессов, новейший проекционный аппарат, свои механическая и столярная мастерские для ремонта и изготовления экспериментального оборудования.

Уже 1 сентября 1912 г. в институте начались регулярные занятия: лекции, семинары, лабораторные работы.

А через 1,5 года — 23 марта (5 апреля) 1914 г. — состоялось торжественное открытие института, у которого, таким образом, получалось два дня рождения: в 1912 году (дата постройки) и в 1914-ом (дата официального открытия).

Революционные события 1917 г., Гражданская война разрушили уже хорошо налаженное дело учебы и научных исследований в Психологическом институте. Внедрение марксистской методологии в психологическую науку сопровождалось постоянными реорганизациями института. Научная традиция Челпанова — эмпирическая психология, изучающая душу и сознание, — была объявлена вредной наукой. Сам Г.И. Челпанов в 1923 г. был отстранен от руководства, а его единомышленники изгнаны из института. Директором института стал К.Н. Корнилов, и институт возглавил борьбу за марксистско-ленинскую психологию.

1920-е, 30-е, 40-е гг. — это годы постоянной борьбы за «чистоту» советской науки, постоянного «выкорчевывания челпановщины», обвинений в отходе от марксизма в психологии, в отрыве от практических запросов советского общества. Боролись то с реактологией, то с рефлексологией, то с педологией и психотехникой, с идеализмом и субъективизмом, с буржуазными традициями в науке. Вместе с тем, в институте продолжались фундаментальные научные исследова-

ния. Так, в это время в нем плодотворно трудились начинающие талантливые исследователи Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьев, Н.А. Бернштейн — основоположник физиологии движений, упорно работали и творили основатели московской психологической школы, будущие звезды советской психологии. Работать было трудно. Л.С. Выготский, например, в 1928 г. откровенно сетовал на то, что директором, обвиняющим его в идеализме, создана для работы в институте «в высшей степени трудная обстановка». Были среди сотрудников и те, кого арестовали, и те, кто погиб в заключении.

Во время Великой Отечественной войны практически все мужчины института ушли на фронт. Однако позже профессора были отозваны из армии для продолжения научной работы. Помимо теоретических разработок, связанных с военной психологией («Ум полковника» Б.М. Теплова, «Психология командования» Т.Г. Егорова, «Психология боя» Н.И. Жинкина), в это время ученые института занимались конкретными прикладными вопросами. Изучались особенности восприятия в боевых условиях (ночное зрение, темновая адаптация), психологические основы формирования навыков военного дела, определялись условия восстановления движений после ранений, влияние мозговых травм на высшие психические функции.

В 1920 г. институт был отсоединен от университета и подчинялся разнообразным органам управления наукой. А в 1944 г. он был передан в только что учрежденную Академию педагогических наук РСФСР и был ориентирован на прикладную проблематику среднего образования. Но уже через год ученый совет института «забил» тревогу — обслуживание нужд школы, по мнению членов совета, не позволяло развивать психологию как науку, поэтому следовало усилить работы института по общей психологии: «в работе каждого сотрудника должен быть обеспечен общепсихологический аспект» (так говорится в одном из протоколов заседаний Ученого совета).

С 1945 по 1973 гг. директором института был А.А. Смирнов — выдающийся ученый и организатор науки. Его роль в сохранении и формировании института, в упрочении его научного статуса трудно переоценить, потому что времена для науки продолжались сложные: одна знаменитая Павловская сессия 1950 г., инициировавшая «перестройку всей психологии в павловском направлении», — совсем нерадостное явление того времени. Но уже после 1953 г. стало легче, накал «научно-идеологических» баталий снизился.

В целом же все прожитые 100 лет — это каждодневная упорная, планомерная работа людей, посвятивших свою жизнь науке. Это — любимая творческая работа, несмотря на все идеологические и финансовые бури, бушующие вокруг. Во все времена институт сохранял свое лицо, никогда не отказываясь от понимания своей ведущей роли — роли института, в котором приоритет имеют фундаментальные пси-



хологические исследования в их непрерывной связи с социальной практикой. Время доказало, что именно этот фундамент, так прозорливо заложенный основателем института Г.И. Челпановым, позволил сохранить институт, укрепить его в качестве ведущего центра психологической науки и образования, собрать в своих стенах поистине цвет отечественной психологии:

Г.И. Челпанов и В.М. Экземплярский, К.Н. Корнилов и Н.А. Рыбников, Н.И. Жинкин и С.Н. Беляева-Экземплярская, А.А. Смирнов и Б.М. Теплов, С.В. Кравков и П.А. Шеварев, Н.Н. Волков и П.М. Якобсон, Н.Ф. Добрынин и П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн и Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьев, М.В. Соколов и К.М. Гуревич, В.Д. Небылицын, Ф.Д. Горбов и Е.И. Бойко, М.И. Лисина и Л.И. Божович, А.В. Запорожец и Н.А. Менчинская, В.А. Крутецкий и Д.А. Ошанин, Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов — вот тот далеко не полный список выдающихся и дорогих институту имен.

Сейчас, осознавая в полной мере историческую роль Психологического института, мы с гордостью говорим о том, что главным результатом его деятельности стало формирование и развитие ряда значительных психологических научных школ и направлений. Профессиональное сообщество сегодня признает, что именно с Психологическим институтом связано становление по крайней мере трех крупных отечественных научных школ. Это:

- научная школа Г.И. Челпанова — интеграция общепсихологического и экспериментально-психологического знания в исследовании психики;
- научная школа Л.С. Выготского — А.Р. Лурии — А.Н. Леонтьева — культурно-исторический и деятельностный подходы к исследованию психики;
- научная школа Б.М. Теплова — систематическое исследование физиологических основ индивидуально-психологических различий (дифференциальная психофизиология).

В развитие этих фундаментальных научных школ в институте оформился ряд крупных научных концепций и направлений, которые принесли мировую славу отечественной психологии:

- теория онтогенеза познавательных действий (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин) и
- теория общения в раннем возрасте (М.И. Лисина);
- теоретико-экспериментальная модель общих и специальных способностей и одаренности и их природных задатков (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, Э.А. Голубева) и
- теория произвольного запоминания (А.А. Смирнов);
- концепция развития одаренности (В.М. Экземплярский, Б.М. Теплов, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин) и
- теория развития личности в детском возрасте (Л.И. Божович);

- теория развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) и
- теория деятельностного опосредствования развития личности и межличностных отношений (А.В. Петровский);
- теория детского развития в ходе обучения (Н.А. Менчинская) и
- концепция оперативного отражения (Д.А. Ошанин);
- трансцендентальная психология восприятия (А.И. Миракян) и
- концепция психологической регуляции деятельности (О.А. Конопкин);
- концепция социально-психологических нормативов (К.М. Гуревич) и
- теория общественно-полезной деятельности (Д.И. Фельдштейн).

Находясь в структуре Российской академии образования, приоритетами в своей деятельности институт определяет фундаментальные и прикладные исследования современного детства: каков современный ребенок, чем обусловлены особенности его развития, какими средствами оно обеспечивается, и как при этом эффективно учить современного ребенка. В этом направлении изучаются природа индивидуально-психологических особенностей человека (С.Б. Малых) и дифференциально-психофизиологические основы общих и специальных способностей и одаренности (М.К. Кабардов); психическое развитие в раннем возрасте (С.В. Мещерякова) и одаренность и творческие способности (Е.И. Щербанова, Д.Б. Богоявленская), художественное развитие (А.А. Мелик-Пашаев); структура и динамика формирования позиции субъекта учения (Е.Д. Божович) и профессионально-личностное развитие человека (Л.М. Митина); социализация и социальная идентичность (Т.Д. Марцинковская) и знаковое опосредствование (Б.Д. Эльконин), психологические особенности нормального и нарушенного речевого общения (Н.Л. Карпова).

В Психологическом институте разрабатываются основы детской практической психологии и уникальное направление — преподавание психологии в школе (И.В. Дубровина), теория социально-генетической психологии (В.В. Рубцов), коммуникативно-деятельностная концепция построения школьного учебника (Г.Г. Граник), основы психогенетики (И.В. Равич-Щербо, С.Б. Малых, М.С. Егорова), дифференционно-интеграционный подход (Н.И. Чуприкова), основы психодидактики и экпсихология развития (В.И. Панов), концепция личностно-ориентированного образования (И.С. Якиманская), дифференциальный подход к исследованию саморегуляции произвольной активности человека (В.И. Моросанова, А.К. Осницкий), нормативная концепция диагностики индивидуальности (М.К. Акимова), методологические основы психотерапии (Ф.Е. Василюк), стратегический подход в психотерапии (Н.В. Кисельникова).

Крупным вкладом в историю мировой психологии явилось зарождение и формирование в институте с конца 1930-х гг. новой области научного знания — истории отечественной психологии (Н.А. Рыбников, В.В. Кардашев, В.А. Артемов, М.В. Соколов, Б.М. Теплов, А.А. Смирнов, А.А. Никольская). Сегодня Научный архив Психологического института продолжает эту традицию, обратившись к истории московской психологической школы и активно вводя в научный обиход важные для современных историко-психологических исследований архивные источники.

В этой связи не могу не сказать о замечательных бессменных сотрудниках этого отдела Е.П. Гусевой, О.Е. Серовой, В.И. Козлове. Во многом благодаря их самоотверженному труду сегодня сохраняется историческая память Института, прежде всего — наследие научной школы Г.И. Челпанова.

Прикладные исследования современного Психологического института имеют целью разработку и внедрение моделей психологического обеспечения образовательного процесса на всех уровнях образования человека. К ним относятся образовательные программы, соответствующие требованиям новых ГОСов и ФГОСов, параметры, средства и условия развития (когнитивного, мотивационного, регуляторного, личностного, профессионального, художественного) субъектов образовательного пространства, система оценки качества образовательных результатов, методы организации комфортной образовательной среды. Так, в институте разработаны экспериментальные модели психологического сопровождения введения нового образовательного стандарта общего (начального) образования, включая модели и технологии формирования универсальных учебных действий, модель психолого-педагогической диагностики системы метапредметных и частично личностных компетенций, отвечающая требованиям ФГОС общего (начального) образования. Созданы уникальные образовательные программы и учебники нового поколения, основанные на деятельностном подходе и отвечающие задачам национальной инициативы «Наша новая школа».

Особо отмечу в этом направлении работы наших лабораторий Б.Д. Эльконина, а также Н.И. Поливановой и И.М. Улановской. И конечно же — замечательные образцы новых учебников, созданные сотрудниками лаборатории академика Г.Г. Гранник, востребованные сегодняшней школой.

В настоящее время в институте проводятся глубокие исследования комфортных детских сред, обоснованы критерии психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек (работы Е.О. Смирновой).

Создана экспериментальная система мониторинга комплексной безопасности образовательной среды, обоснованы требования к условиям организации комфортной школы (работы И.А. Баевой).

В России разработана и внедрена действующая модель Психологической службы образования.

Непреходящая роль в этом деле принадлежит Ири-не Владимировне Дубровиной и ее сотрудникам. В России знают: Психологическая служба — это, прежде всего, Психологический институт, это академик И.В. Дубровина.

В институте разработаны и внедрены в практику образования адресные системы психологического сопровождения различных категорий детей (одаренные дети, дети с нарушениями развития, девиантные, дети-сироты и т. д.). Научные коллективы института являются разработчиками и организаторами широкого внедрения целого ряда программ и технологий обучения и воспитания детей дошкольного и школьного возрастов. Прикладные разработки осуществляются в регионах Российской Федерации и странах ближнего зарубежья на многих экспериментальных площадках.

При этом могу сегодня с особым удовлетворением констатировать, что экспериментальная школа №91 РАО, обеспечивающая возможность исследований и разработок моделей обучения по системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, вновь становится целевой экспериментальной базой ПИ РАО. Восстановление соответствующего статуса этой школы может стать новым этапом развития и внедрения лучшей мировой признания системы Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, создания на ее основе деятельностных моделей школы, отвечающих требованиям разработанных РАО ГОС общего образования.

В целом накопленный институтом опыт и полученные результаты являются мощным ресурсом для организации эффективной системы фундаментальных и прикладных исследований, отвечающих вызовам времени, социальным запросам современного образования, а также требованиям, предъявляемым обществом и государством к новой школе.

Вклад Психологического института в развитие науки и образования отражает тот факт, что за последние 15 лет более 70 сотрудников института стали лауреатами премий Президента и Правительства Российской Федерации в области образования.

А вот еще такие цифры. За период с 2008 по 2011 гг. в рамках выполнения Комплексной программы Плана фундаментальных исследований РАО «Психологические и физиологические закономерности и индивидуальные особенности развития и образования детей на разных этапах онтогенеза в современных социокультурных условиях» сотрудниками Института опубликовано 728 научных работ общим объемом около 2700 п. л. (5000 Мб).

Подготовлено 875 работ общим объемом около 2000 п. л. (1000 Мб).

Важным каналом профессиональной коммуникации, пропаганды и внедрения результатов НИР ПИ



РАО, а также реальным инструментом повышения квалификации специалистов служит широко известный научный журнал «Вопросы психологии», ежеквартальные научные журналы «Теоретическая и экспериментальная психология» и «Психологические исследования». Эти журналы входят в перечень изданий, рекомендованных ВАК РФ. При этом сотрудники ПИ РАО возглавляют редколлегии, редакционные советы, являются членами редколлегий более 40 известных отечественных научных журналов, а также ряда зарубежных периодических изданий.

Институт уделяет большое внимание привлечению внебюджетных средств для финансирования научных исследований. Его сотрудники активно участвуют в конкурсах, организуемых отечественными и зарубежными фондами, Министерствами и ведомствами, являются лауреатами конкурса Президента РФ на поддержку ведущих научных школ и молодых кандидатов наук.

Так выглядит диаграмма привлеченных средств на выполнение НИР в 2008–2011 гг.

№	Год	Сумма (в тыс.рублей)
1	2008	9 909
2	2009	24 236
3	2010	23 147
4	2011	18 763

Очевидно, что весь этот высокопрофессиональный кадровый, научный, методический и финансовый ресурс Института — весьма основательный задел для выполнения двух важнейших стратегических направлений нового Плана фундаментальных исследований РАО на 2013–2017 гг., ответственность за выполнение которых возложена на Психологический институт. Достаточно назвать эти направления, чтобы представить их государственную и общественную значимость:

- *тенденции и закономерности развития современного ребенка (психического, физиологического и социокультурного), разработка теоретических основ его осуществления;*
- *теоретические основы и практические модели поиска, выявления и развития детской одаренности в целях максимального раскрытия возможностей интеллектуального, творческого, социального, личностного потенциала растущего человека.*

Нет никаких сомнений в том, что при всех имеющихся ресурсах в рамках этих государственно значимых направлений будут получены новые данные, необходимые для решения многих острых проблем современного детства, стоящих перед нашей наукой.

Далее, в настоящее время важнейшим направлением деятельности Психологического института является интеграция науки и образования. Ее кульминацией явилось создание в 1999 г. Научно-образова-

тельного комплекса «Психология» на базе Психологического института РАО и Московского городского психолого-педагогического университета, сотрудники которых совместными усилиями обеспечивают по целому ряду позиций в современных непростых условиях решение проблем модернизации образования.

Реализуя данный проект уже в 90-е гг., мы твердо ориентировались на подход основателя института Г.И. Челпанова — связать научную психологию с образовательной практикой.

В настоящее время Психологический институт и психолого-педагогический университет переходят на новые формы организации исследований и разработок, создают научно-образовательные центры как современные сетевые структуры.

В самом институте таких центров три:

- *Научно-образовательный центр «Психогенетика»* (руководитель С.Б. Малых). Его целью является развитие ведущей научной школы «Российская школа психогенетики», подготовка молодых специалистов и специалистов высшей квалификации, проведение систематических исследований роли наследственных и средовых факторов в индивидуальных различиях психологических функций человека. Центр выполняет целый ряд значимых международных программ и проектов и имеет существенную финансовую поддержку отечественных и зарубежных фондов;
- *Научно-образовательный центр «Психодидактика»* (руководитель В.И. Панов). Задачей этого Центра является обеспечение взаимодействия фундаментальной и прикладной науки с образовательным процессом на всех его стадиях, включая использование результатов научно-исследовательских и прикладных работ институтов РАО;
- *Научно-образовательный центр «Психология саморегуляции»* (руководитель В.И. Моросанова). Координирует усилия отечественных психологов в исследовании и преподавании психологии саморегуляции — новой бурно развивающейся области психологического знания, перспективной для решения проблем современной школы.

Фундаментальные научные и практико-ориентированные исследования в различных областях психологии проводятся сотрудниками Психологического института на базе еще нескольких центров, созданных в Московском городском психолого-педагогическом университете.

В качестве примера, скажу о некоторых:

- *Центр «Экспериментальная психология»* (руководитель В.А. Барабанщиков) оснащен самым современным оборудованием. Проводит системное изучение закономерностей организации познавательных процессов в деятельности и общении, экспериментальное исследование общения в ситуациях использования современных коммуникационных технологий. Исследования Центра подержаны многочисленными грантами;

- *Центр нейро-когнитивных исследований* (МЭГ-центр; руководитель Т.А. Строганова). Оборудован уникальной установкой (магнитоэнцефалографом), установленной в России впервые. Исследования на базе этого Центра также поддерживаются МОН РФ. Центр выполняет также ряд авторитетных международных программ и проектов (Финляндия, Великобритания, США и др.);
- *Городской ресурсный центр исследования одаренности* (руководитель В.С. Юркевич). Создан для разработки методов выявления и развития детской одаренности. Деятельность этого Центра и Лаборатории одаренности ПИ РАО, которой руководит Е.И. Щербланова, имеет важное значение для реализации президентской программы «Формирование национальной системы выявления, поддержки и сопровождения одаренных детей и молодежи».
- *Московский городской Центр психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек* (руководитель Е.О. Смирнова). Основная задача деятельности Центра — проведение психолого-педагогической экспертизы игрушек, игр, литературы, видео- и медиапродукции для детей. Сотрудниками Центра разработана концепция и уникальная технология психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек для детей. Выработаны критерии, в соответствии с которыми каждая игрушка проходит проверку, по результатам которой игрушке может быть присвоен Знак качества «Детские психологи рекомендуют». Выпускается ежегодный каталог с лучшими игрушками.

В целях создания эффективной системы психологической помощи населению университетом и институтом совместно с Департаментом образования г. Москвы создана Городская служба «Детский телефон доверия». Совместно с Департаментом социальной защиты населения г. Москвы разработана и действует Программа работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. С подростками, находящимися в школах открытого и закрытого типа, и детьми улиц эффективно работает университетский центр «Перекресток». В нем оказывается помощь тем детям, которые попали в трудную жизненную ситуацию.

В Университете создана и эффективно работает уникальная международная кафедра «Культурно-историческая психология», сохраняющая наследие отечественной научной школы и ее высокий авторитет на международном уровне. При активном участии этой кафедры проведены международные конференции и исполком Международной ассоциации исследователей коммуникации и деятельности ISCAR (США, Сан-Диего, 2008; Италия, Рим, 2011).

Россия входит в состав Исполкома ISCAR среди 10 ведущих стран мира. В 2010 г. в Москве наша кафедра была в составе организаторов Всемирной конференции ЮНЕСКО «Обучение и воспитание детей в дошкольном детстве». А в мае этого года в результа-

те конкурса, объявленного ЮНЕСКО, на базе этой кафедры создана Международная кафедра ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства». Это свидетельство реального международного признания наших работ в области культурно-исторической психологии.

В рамках НОК «Психология» издается семь научных и научно-практических журналов, четыре из которых входят в список журналов, утвержденных ВАК РФ. Среди них «Культурно-историческая психология», «Экспериментальная психология», «Психологическая наука и образование» (издается также электронная версия журнала), «Московский психотерапевтический журнал» и новый журнал «Социальная психология и общество».

Сейчас можно говорить о том, что главные результаты деятельности НОК «Психология» представлены результатами двух основных проектов. Это, во-первых, инновационная образовательная программа (ИОП) МГППУ «Формирование системы психологического образования в университете как базовом ресурсном центре практической психологии». Проект победил в конкурсе инновационных программ высшего профессионального образования приоритетного Национального проекта «Образование» (2007–2008 гг.). Его главным результатом стало формирование НОК как базового ресурсного центра психолого-педагогической науки и образования.

Следующий результат — это проект ФГОС ВПО третьего поколения по направлению «Психолого-педагогическое образование». В рамках этого проекта МГППУ при поддержке Президиума РАО совместно со специалистами ПИ РАО, ИП РАН, факультетом психологии МГУ на основе деятельностного подхода разработана двухуровневая система подготовки психологов образования, воспитателей ДОУ, учителей начальных классов, социальных педагогов и др. По своим теоретическим принципам стандарт ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» сопряжен с разработанным РАО стандартом общего образования, что делает его исключительно значимым при организации на деятельностной основе системы адресной подготовки, повышения квалификации, профессиональной переподготовки нового поколения педагогов и психологов, способных на практике реализовать Национальную инициативу «Наша новая школа».

Важным направлением внедрения результатов научных исследований в практику является деятельность ПИ РАО и МГППУ как соучредителей в 2003 г. одной из авторитетных общественных организаций — Федерации психологов образования России.

Сегодня Федерация психологов образования объединяет 77 отделений в 68 субъектах Российской Федерации. Федерация издает научно-методический журнал «Вестник практической психологии образования».

К наиболее крупным ежегодным мероприятиям этого профессионального сообщества психологов



образования, проходящим при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, Российской академии образования, ПИ РАО и МГППУ, относятся:

- Всероссийская научно-практическая конференция «Психология образования»;
- Всероссийский конкурс психолого-педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы»»;
- Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Педагог-психолог России»;
- Всероссийский психологический Форум «Обучение. Воспитание. Развитие».

За период своего существования Федерация психологов образования России оказала заметное влияние на развитие психологической службы в России, повлияла на изменение законодательной базы, связанной с работой педагога-психолога, оказала реальную научно-методическую поддержку деятельности психологов в регионах, способствовала распространению знаний и опыта психологической работы, повышению статуса педагога-психолога в глазах общества и местных властей.

Эти бесспорно впечатляющие результаты интеграции ПИ РАО и МГППУ говорят сами за себя. Поэтому сегодня мы еще раз считаем принципиально важным поставить вопрос о юридическом статусе научно-образовательного комплекса. Этот вопрос неоднократно ставился на общих собраниях Российской академии образования, на заседаниях Бюро психологии и возрастной физиологии РАО, на Коллегиях Департамента образования г. Москвы. Конечно, есть юридические аспекты и реальные административные барьеры, и их нельзя не учитывать. Но при общей заинтересованности и понимании государственной значимости вопроса уже настало время эту проблему решить. Ставить ее перед новым составом Министерства образования и науки, перед Правительством РФ и Правительством г. Москвы, учитывать то обстоятельство, что оптимизация науки и образования на основе интеграции становится стратегическим направлением государственной политики в области образования. Нашими сторонниками являются многие руководители, которые могут способствовать положительному решению сегодняшнего вопроса, и я вновь говорю о том, что нужна общая воля для объединения Психологического института и МГППУ, понимание того, что задержка в решении этого вопроса становится тормозом в реализации реальных возможностей развития институтской науки и образования.

Невозможно сейчас представить деятельность Психологического института и МГППУ без взаимодействия и реального сотрудничества в области образования со многими академическими институтами, с

психологическими факультетами лучших университетов и вузов, с городскими учреждениями.

Долгая общая история и повседневная совместная работа связывает Психологический институт с крупнейшими центрами отечественной психологии — факультетом психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, Институтом психологии РАН, с Санкт-Петербургским госуниверситетом, Педуниверситетом им. Герцена, Томским госуниверситетом, Южно-Уральским госуниверситетом, да и не только с этими крупными центрами образования и науки.

Только созданное в 2010 г. университетское УМО по направлению «Психолого-педагогическое образование» объединяет сегодня 57 вузов.

В дни празднования юбилея проведены очередные Челпановские чтения, где, как и положено в юбилейные дни, ставились и обсуждались вопросы истории психологической науки. Но главное — увидело свет двухтомное издание «Проблема восприятия пространства». В таком виде эта работа представлена впервые. За ней — неоценимый труд нашего исторического архива и его сотрудников.

Все, кто бывает в Психологическом институте, отмечают его особую традиционную жизненную атмосферу, притягивающую к себе людей, дающую тепло и согревающую душу. Эта атмосфера живет благодаря мощным идеям и нравственным установкам наших учителей, много сделавших для процветания института.

На протяжении векового пути Психологического института смена приоритетных исследовательских направлений происходила неоднократно, но, несмотря на это, институт никогда не терял своего лица, всегда был и остается авторитетным центром отечественной науки и образования. Фундаментальность теоретико-методологических оснований, преемственность научных традиций, трепетное отношение к учителям и предшественникам в сочетании с осмыслением специфики развития современного психологического знания, методологическим плюрализмом и методической «изобретательностью» позволили к настоящему времени сформировать обоснованные междисциплинарные научные подходы, блестяще доказавшие свою теоретическую значимость и практическую востребованность, связать фундаментальную науку с образованием и практикой, доказать, что путь интеграции науки и образования, предсказанный гениальным основателем Института Г.И. Челпановым, — это уже оправдавший себя современный путь сохранения стабильности и дальнейшего развития нашего замечательного юбилеяра.

## К 100-летию ПИ РАО: история института в лицах и научных трудах

100-летие Московского Психологического института — безусловное культурное событие для страны.

В 1912 году в Москве по инициативе и при самом активном участии Георгия Ивановича Челпанова был открыт первый в России научно-исследовательский и образовательный Психологический институт.

Институт не только был оснащен самым современным оборудованием для проведения научных экспериментов, но в нем с самого начала существования создавалась научная психологическая среда как обязательное условие развития науки, что и определило значение института для отечественной психологии.

На церемонии открытия этого уникального научно-образовательного учреждения Георгий Иванович произнес проникновенную речь о будущем блестящем развитии психологии в России, о том, что институт должен стать общим домом, под кровлей которого будут собираться представители разных направлений психологической науки. Так оно и было на протяжении всего столетия, так оно и есть.

Теоретическая и практическая психология, общая психология и психофизиология, возрастная и педагогическая психология, социальная психология и психология личности и др. — все направления были и сейчас представлены в институте. Эти направления и раньше, и сейчас возглавляются талантливыми учеными, которые продолжают дело своих предшественников. Великие учителя среди многочисленных своих учеников обязательно оставляют потомкам талантливых ученых, которые являются связующим звеном между прошлым и будущим науки и не дают угаснуть живой мысли, развивая, углубляя, иногда подвергая сомнению или отвергая, но всегда включая в решение самых сложных актуальных современных проблем. Так создается преемственность в науке.

Неслучайно В.В. Давыдов, будучи директором Психологического института, подчеркивал: «Дух Г.И. Чел-

панова перенесли в институт люди, некоторое время работавшие с ним и знавшие его... Мне кажется, что благодаря А.А. Смирнову и другим людям его поколения дух института, созданного Г.И. Челпановым, был перенесен и сохранился в институте, несмотря на достаточно трудные 20-е и 30-е (и прочие) годы. Мне кажется, что этот дух А.А. Смирнова еще до сих пор присутствует в стенах этого института. Я бы говорил, что этот институт является институтом Челпанова — Смирнова».

Вообще институту повезло с директорами. А.В. Петровский отмечал: «Есть такие руководители, которые не просто оставляют в истории след, а выступают в качестве маркировки эпохи... Я бы назвал двоих, которые эту роль сыграли для психологического института: это Г.И. Челпанов и А.А. Смирнов... Именно они способствовали превращению института в исторический центр развития психологической науки, каким он являлся на протяжении многих десятилетий».

Академические исследования сотрудников института всегда были не только направлены на решение научных проблем, но и ориентированы на использование их результатов в практике.

Как известно, первые попытки практического использования психологии в обучении и воспитании детей возникли в нашей стране на рубеже XIX–XX веков и были связаны с педологией. Наиболее значительные работы проводились в Психологическом институте. Работы П.П. Блонского, А.Б. Залкинда, Н.А. Рыбникова и др., прежде всего, конечно, Л.С. Выготского заложили фундамент современного научного знания о психическом развитии ребенка и основы развития практической психологии в системе образования.

Н.С. Лейтес вспоминает: «По моим наблюдениям, интенсивная и увлеченная работа Института конца 40-х — начала 60-х годов несла на себе отпечаток призванности, которой в какой-то мере были захвачены научные сотрудники всех уровней, — создавать передовую психологическую науку, широко внедрять ее в практику».



В последующие годы научные разработки начинают приобретать все более выраженный практико-ориентированный характер. Накапливается опыт научной разработки проблем, выдвигаемых непосредственно практикой обучения и воспитания детей в различных образовательных учреждениях.

Представляем небольшие отрывки из трудов ученых института, ставших классиками психологической науки, без знания идей, мыслей, подходов которых к пониманию сути человека, его развития на всех возрастных этапах, психологических проблем обучения и воспитания молодого поколения страны невозможно плодотворно работать ни в научной, ни тем более в практической психологии.

Одну из своих работ В.В. Давыдов заканчивает такими словами: «Наверное, смысл человеческой жизни и заключается в том, что смерть наступает лишь как печальный итог развития организма, а личность, воплощенная в результатах ее деятельности, может жить многие годы, а иногда и века». Эти слова имеют непосредственное отношение к нашим великим предшественникам – их идеи, размышления, замыслы живут в их книгах, учебниках, статьях, в умах и душах их учеников, коллег, друзей.

В нынешнем юбилейном году важно осознать, насколько мы сохраняем и развиваем рожденные замечательными предшественниками научные идеи, насколько сохраняем присущий им дух истинной интеллигентности.



## Г.И. Челпанов

# Современная индивидуальная психология и ее практическое значение



В настоящее время положение психологии в кругу наук определилось настолько ясно, что можно с уверенностью утверждать, что психология, не переставая в некоторых своих частях быть умозрительной, в существенной своей части является наукой эмпирической, в своих построениях она опирается на опытные данные. <...> В настоящее время психология в своих исследованиях может пользоваться экспериментальными методами, вследствие чего результаты ее исследований становятся значительно более точными, чем это было возможно в прежней психологии.

Новым приобретением является так называемая индивидуальная психология. Она и могла появиться только в самое последнее время. В ней концентрировались результаты применения экспериментальных методов и вообще исследования при помощи накопления опытного материала. Индивидуальная психология знаменует высшую точку развития современной психологии. В настоящее время индивидуальная психология вызывает общий интерес. Усилия очень многих психологов Америки, Франции, Германии, Италии и у нас, в России, направлены на разработку вопросов именно индивидуальной психологии.

Такой выдающийся интерес к индивидуальной психологии, которая в значительной мере совпадает с тем, что в последнее время называется также экспериментальной педагогикой, объясняется теми чрезвычайно важными практическими задачами, которые она себе ставит. Конечная задача индивидуальной психологии заключается в том, чтобы познать душевные особенности того или другого индивидуума, то есть узнать не только то, как он мыслит, чувствует и действует, но также и то, как он будет чувствовать, мыслить и действовать в том или другом случае. Если же мы будем знать, как данный индивидуум будет реагировать в том или другом случае, то это значит, мы будем иметь возможность поставить психологический диагноз. Этим объясняется то, что в последнее время индивидуальная психология пользуется особым вниманием педагогов. Распространение ее настолько велико, что в некоторых американских школах производят непрерывные исследования психических особенностей детей наряду с их физическими особенностями. У нас, в России, принято думать, что новый «курс» в воспитании и обучении находится в прямой зависимости от успехов индивидуальной психологии. Педагоги надеются, что от рутины воспитания их избавит именно индивидуальная психология. <...>

### *Челпанов Георгий Иванович (1862–1936)*

*Русский психолог и логик, основатель и директор Московского психологического института (1912–1923). Институт, созданный в 1912 г., был первым в России (и в то время — третьим в мире) научно-исследовательским и образовательным психологическим институтом. Средства на создание института были пожертвованы известным российским меценатом Сергеем Ивановичем Щукиным. Первоначальная цель создания института, актуальная и по сей день, заключалась в объединении общей и прикладной психологии, развитию психологии как единой научной дисциплины.*

#### **Основные труды:**

- *Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе* (СПб, 1900; 6-е изд. — 1918)
- *О памяти и мнемонике* (СПб, 1900)
- *Психология. Основной курс, читанный в Московском университете в 1908–1909 акад. гг.*
- *Сборник статей (Психология и Школа)* (1912)
- *Учебник психологии (для гимназий и самообразования) // Элементарный курс философии. Ч. 1-я. Психология* (1905; 15-е изд. — 1919).



Индивидуальная психология получила начало в тот момент, когда было усмотрено, что, подобно тому, как физическая антропология занимается исследованием физических особенностей индивидуума, так и психология может заниматься исследованием психических его особенностей. <...>

Самая главная ошибка современной индивидуальной психологии заключается в том, что она исходит из предположения атомистического характера душевной жизни. Она думает, что личность складывается из тех отдельных признаков или явлений (памяти, внимания и т. п.), которые она исследует, забывая, что самые эти признаки или явления предваряются существованием целого душевной жизни, то есть того, что является основой личности.

Расчлняя изучаемую душевную жизнь на части, исследователи забывают, что отдельные способности, например, внимание, память и т. п. в целом душевной жизни часто проявляются иначе, чем когда мы их исследуем изолированно, в отдельности. В качестве иллюстрации того, как иногда перенесение результатов исследования изолированно действующих способностей на всю душевную жизнь может приводить к ложным выводам, я приведу следующий пример. Положим, нужно определить психическую работоспособность того или другого лица или класса лиц. Для этой цели, по методу Крепелина, измеряется внимание, и именно следующим образом. Испытуемых лиц заставляют производить сложение, и после известного промежутка времени работа приостанавливается, и экспериментатор высчитывает количество сделанных ошибок и количество произведенных сложений. Количество произведенных сложений и количество ошибок, которое приходится на больший или меньший промежуток времени, является показателем большей или меньшей работоспособности. По моему мнению, при помощи таких опытов можно определить работоспособность только к производству вычислений; это есть работоспособность счетовода, а отнюдь не работоспособность человека, работающего настоящим умственным трудом, ибо в этом последнем приходятся такие факторы, которые в упрощенном эксперименте совсем не имеются налицо. В настоящей умственной работе присоединяются такие факторы, как умственный интерес и т. п., которые или очень увеличивают, или очень уменьшают работоспособность. Хотя, бесспорно, работоспособность зависит от внимания, но не следует забывать, что само внимание находится в зависимости от целого духовной жизни. Поэтому все эти исследования работоспособности никакой практической цены иметь не могут.

Вот результаты того дробления личности, с которыми мы так часто встречаемся в современной индивидуальной психологии. Исследователи по индивидуальной психологии часто говорят о том, что они исследуют личность, между теми как на самом деле они исследуют отдельные проявления личности. В этом смысле притязания исследователей по индиви-

дуальной психологии, что они могут исследовать данную личность, индивидуальность и т. п., нужно считать совершенно ни на чем не основанными. Ошибка их в том, что они упускают из виду, что личность, индивидуальность представляет собою то целое, сущность чего отнюдь не может быть понята, если бы мы даже точнейшим образом определили тысячи таких примет. Это есть то неуловимое нечто, чего мы никак не поймем, хотя бы поняли все проявления личности, которые для нас доступны в наших экспериментах. Это есть органическое целое, это есть такое единство, которое никак нельзя понять из соединения частей. Современная индивидуальная психология может определять только те или другие психические приметы личности, но отнюдь не индивидуальность. Я считаю решительно необходимым внести такую поправку в понятие личности в современной индивидуальной психологии.

Теперь я позволю себе воспользоваться некоторыми соображениями, вытекающими из опыта западноевропейской науки, чтобы указать, как должна разрабатываться индивидуальная психология, чтобы она могла приобрести научное значение.

Прежде всего, как может быть разрешен вопрос о соотношении психических способностей? <...> Вопрос этот может быть разрешен только в том случае, если будет собран обширный материал. Но отнюдь не следует поручать собиранье материала людям неопытным. Многим кажется, что эти исследования так же легки, как исследования антропометрические. Такой взгляд на собиранье психологического материала я считаю совершенно ошибочным...

Причины колебаний (например, внимания) могут быть открыты только теми лицами, которые не только опыты в психологическом наблюдении, но обладают умением интерпретировать психические явления. Для этой цели, на мой взгляд, могут оказаться совершенно непригодными материалы, собираемые при помощи анкет, если этот материал собирают родители, преподаватели, которые не занимались специальным изучением методов психологического исследования.

Точно так же я считаю серьезной ошибкой, когда некоторые экспериментаторы думают определять те или другие психические особенности при помощи испытания в один прием, например, хотя бы определить скорость реакции, силу внимания, памяти и т. п. Этот ошибочный прием исследования происходит вследствие того, что, по их мнению, внимание, скорость реакции и т. п. представляют такие же постоянные величины для данного индивидуума, как его мышцы, кости, цвет волос и т. п., между тем как на самом деле они представляют колеблющиеся величины. <...>

Из сказанного ясно, как следует относиться к так называемым массовым экспериментам, которых в настоящее время производится так много. Кажется, что они выгодны в том отношении, что опыты могут быть производимы над лицами, находящимися в оди-

наковых условиях (приблизительно одного возраста, одного пола, развития и пр.), кроме того, зараз можно получить огромное количество данных. Но самое существенное неудобство экспериментов этого рода заключается в том, что в них индивидуальность испытуемого совершенно утрачивается, своеобразие происходящего в нем психического процесса скрывается. Теряется то, что могло бы иметь существенное значение для выводов. В массовых экспериментах мы не можем быть уверены, что те или другие получаемые нами цифры сколько-нибудь приближаются к достоверности. Поэтому гораздо целесообразнее тщательно произведенные эксперименты на одном лице, чем эксперименты, производимые на множестве лиц. <...>

Нужно перестать, наконец, определять умственные способности при помощи разовых исследований. Нужно перестать производить массовые эксперименты в школе. Для разработки индивидуальной психологии необходимо применение строго научных методов, нужны всесторонне, психологически образованные исследователи...

В настоящее время повсюду — и у нас, в России, и на Западе — замечается тенденция к исследованию по преимуществу тех вопросов, которые имеют преимущественно практический характер. Такое практическое направление, по моему мнению, является серьезной опасностью для научной психологии. Можно опасаться, что поспешные обобщения уступят место осторожным, проверенным выводам: потребности жизни часто вынуждают делать обобщение там, где мы этого не можем сделать. Кроме того, есть еще опасность со стороны практического направления в психологии. Она заключается в том, что предметом изучения является только определенный круг вопросов. Вследствие этого порывается связь с основами теоретической психологии, и наступает широкий простор для ложных объяснений.

Такой тенденции сделать психологию по преимуществу практической я противопоставил бы утверждение, что научная психология должна быть прежде всего теоретической, — она должна быть чистой, а не прикладной. Она должна разрабатываться совершенно независимо от того, присущи ей какие-нибудь практические задачи или нет. Было бы неправильно, если бы чистая психология была заменена практическими исследованиями индивидуальной психологии.

Правильное понимание задач научной психологии в особенности важно для нас в настоящее время. Дело обучения и воспитания настоятельно нуждается в реформах. Для этого нужны знания философских и психологических основ воспитания; в такой момент одностороннее увлечение индивидуальной психологией может отвлечь от настоящей работы. Педагоги и воспитатели вместо серьезного изучения психологии обнаруживают стремление заниматься исследованиями по индивидуальной психологии, увлекаясь их мнимым практическим значением. Такое увлечение индивидуальной психологией ... может иметь пагубное влияние. Мнимая легкость разрешения такого важного в практическом отношении вопроса, как вопрос о диагнозе личности, привлечет к исследованию очень многих неопытных экспериментаторов, которые будут производить эксперименты над детьми. Эти неопытные экспериментаторы могут фанатически уверовать в непреложную истину полученных цифр и также фанатически будут стараться проводить в жизнь выводы, построенные на ложно истолкованных данных. В дело воспитания будет введен элемент весьма сомнительный. Я ни на одно мгновение не затрудняюсь сказать, что хуже отразится на детях: совершенное незнание педагогов с психологией или ошибочное применение научных методов. Я с большим беспокойством смотрю на попытку некоторых психологов давать эти методы в руки учителей и учительниц.

*(Челпанов Г.И. Психология.  
Философия. Образование. —  
М., — Воронеж, 1999. — С. 352–372.)*

## К 100-летию ПИ РАО



Л.С. ВЫГОТСКИЙ

## Воспитание чувств

**Выготский Лев Семенович**  
(1896—1934)

Выдающийся отечественный психолог, создатель культурно-исторической теории развития высших психических функций. Родился 17 ноября 1896 г. в Гомеле. Учился в Московском университете (филологический факультет) и на юридическом факультете Института Шанявского, профессионально занимался литературоведением и психологией искусства. На Втором конгрессе психоневрологов в Ленинграде в 1924 г. он представил три блестящих доклада и был приглашен на работу в Психологический институт, где вскоре стал центральной фигурой в группе молодых ученых, среди которых были А.Н. Леонтьев и А.Р. Лурия.

**Основные труды:**

- Психология искусства (1922)
- Сознание как проблема психологии поведения (1924/5)
- Педагогическая психология (1926)
- Исторический смысл психологического кризиса (1927)
- Проблема культурного развития ребенка (1928)
- Конкретная психология человека (1929)
- Орудие и знак в развитии ребенка (1930)
- Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок (1930)
- История развития высших психических функций (1931)
- Педология подростка (1в 3-х т.: 1929, 1930, 1931)
- Лекции по психологии (1932)
- Проблема развития и распада высших психических функций (1934)
- Мышление и речь (1934)
- Умственное развитие детей в процессе обучения (1935)

Возможность широчайшего перенесения чувствований составляет залог воспитания, выражающийся в возможности совершенно новых отношений между индивидом и средой. Вот почему для педагога не может быть неприятных или нежелательных эмоций. Наоборот, он должен всегда исходить из так называемых низших, эгоистических чувствований как самых первичных, основных и сильных, и уже на основе их закладывать фундамент эмоционального строя личности. <...>

Поэтому и разделение чувств на низшие и высшие, эгоистические и альтруистические должно отпасть, так как всякое решительное чувство может быть направлено воспитателем в любую сторону и связано с любым раздражителем. Можно научить ребенка бояться как вскопленного у него прыщика или паука на стене, так и бедствий, поражения любимого дела, несчастья, постигающего близких. И то, что здесь сказано о страхе, в равной мере относится ко всему остальному. Другие эмоциональные реакции могут быть связаны с самыми различными раздражителями, и осуществить эту связь можно только сталкивая в личном опыте ученика различные раздражители. <...>

Эмоции приходится рассматривать как систему предварительных реакций, сообщающих организму ближайшее будущее его поведения и организующих формы этого поведения. Отсюда для педагога открывается в эмоциях чрезвычайно ценное средство воспитания тех или иных реакций. Ни одна форма поведения не является столь крепкой, как связанная с эмоцией. Поэтому, если вы хотите вызвать у ученика нужные вам формы поведения, всегда позаботьтесь о том, чтобы эти реакции оставили эмоциональный след в ученике. Ни одна моральная проповедь так не воспитывает, как живая боль, живое чувство, и в этом смысле аппарат эмоций является как бы специально приспособленным и тонким орудием, через которое легче всего влиять на поведение.

Эмоциональные реакции оказывают существеннейшее влияние на все формы нашего поведения и моменты воспитательного процесса. Хотим ли мы достигнуть лучшего запоминания со стороны учеников или более успешной работы мысли — все равно мы должны позаботиться о том, чтобы и та и другая деятельность стимулировалась эмоционально. Опыт и исследование показали, что эмоционально окрашенный факт запоминается крепче и прочнее, чем безразличный. Всякий раз, как вы сообщаете что-нибудь ученику, позаботьтесь о том, чтобы поразить его чувство. Это нужно не только как средство для лучшего запоминания и усвоения, но и как самоцель. <...>

Эмоция не менее важный агент, чем мысль. Забота педагога должна заключаться не только в том, чтобы ученики продумали и усвоили географию, но и почувствовали ее. Эта мысль почему-то обычно не приходит в голову, и эмоционально окрашенное преподавание является у нас редким гостем, большей частью связанным с бессильной любовью к своему предмету самого преподавателя, который не знает средств для того, чтобы сообщить ее ученикам, и потому обычно слывет чудаком.

Между тем именно эмоциональные реакции должны составить основу воспитательного процесса. Прежде чем сообщить то или иное знание, учитель должен вызвать соответствующую эмоцию ученика и позаботиться о том, чтобы эта эмоция связалась с новым знанием. Только то знание может привиться, которое прошло через чувство ученика. Все остальное есть мертвое знание, убивающее всякое живое отношение к миру. На уроках наших только при преподавании литературы, да и то в незначительной степени, признавалось необходимым в составе воспитательного процесса наличие эмоционального момента. Греки говорили, что философия начинается с удивления. И психологически это верно в применении ко всякому знанию в том смысле, что всякому знанию должно предшествовать известное чувство жажды. Момент взволнованности, небезразличия должен необходимо служить отправной точкой всякой воспитательной работы. <...>

Почему-то в нашем обществе сложился односторонний взгляд на человеческую личность, и почему-то все понимают одаренность и талантливость только применительно к интеллекту. Но можно не только талантливо мыслить, но и талантливо чувствовать. Эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение, чем другие стороны, и составляет предмет и заботу воспитания в такой же мере, как ум и воля.

Любовь может сделаться таким же талантом и даже гениальностью, как и открытие дифференциального исчисления. И там и здесь человеческое поведение принимает исключительные и грандиозные формы.

...Не лучшей крайностью эмоционального воспитания является чрезмерная и ложно раздутая чувствительность, которую следует отличать от чувства. Под чувствительностью надо понимать такие формы эмоциональных реакций, когда эмоция не связывается ни с каким действием и вся без остатка разрешается в тех внутренних реакциях, которые ее сопровождают. <...>

Насколько эмоция могущественна и важна для действия, настолько сентимент бесплоден и ничтожен.

Что касается воспитания эмоций в собственном смысле этого слова, насущной педагогической задачей здесь является овладение эмоциями, т. е. такое включение их в общую сеть поведения, когда бы они тесно связались со всеми другими реакциями и не рывались в их течение нарушающим и расстраивающим образом.

Умение владеть своими чувствами психологически не означает ничего другого, как умение владеть их внешним выражением, т. е. связанными с ними реакциями. Поэтому чувство побеждается только через овладение его двигательным выражением, и тот, кто научится не кривиться и не морщиться при отвратительном вкусе, победит и самое отвращение. Отсюда та чрезвычайная власть над воспитанием чувств, которая принадлежит развитию сознательных движений и управлению ими. <...>

Это владение эмоциями, которое составляет задачу всякого воспитания, может с первого взгляда показаться подавлением чувства. На самом деле, оно означает только подчинение чувства, связывание его с остальными формами поведения, целесообразную его направленность. Примером разумного использования чувства могут служить так называемые интеллектуальные чувства: любопытство, интерес, удивление и т. д., которые возникают в непосредственной связи с интеллектуальной деятельностью и руководят ею самым явным образом, хотя сами имеют чрезвычайно незначительное телесное выражение, исчерпывающееся большей частью — несколькими тонкими движениями глаз и лица.

*(Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М., 1991. — С. 138–144.)*



## Кризис 7 лет

Школьный возраст, как и все возрасты, открывается критическим, или переломным, периодом, который был описан в литературе раньше остальных как кризис семи лет. Давно замечено, что ребенок при переходе от дошкольного к школьному возрасту очень резко меняется и становится более трудным в воспитательном отношении, чем прежде. Это какая-то переходная ступень — уже не дошкольник и еще не школьник.

В последнее время появился ряд исследований, посвященных этому возрасту. Результаты исследований схематически можно выразить так: ребенка 7 лет отличает прежде всего утрата детской непосредственности. Ближайшая причина детской непосредственности — недостаточная дифференцированность внутренней и внешней жизни. Переживания ребенка, его желания и выражение желаний, т. е. поведение и деятельность, обычно представляют у дошкольника еще недостаточно дифференцированное целое. <...>

Когда дошкольник вступает в кризис, самому неискушенному наблюдателю бросается в глаза, что ребенок вдруг утрачивает наивность и непосредственность; в поведении, в отношениях с окружающими он становится не таким понятным во всех проявлениях, каким был до этого.

Все знают, что 7-летний ребенок быстро вытягивается в длину, и это указывает на ряд изменений в организме. Этот возраст называется возрастом смены зубов, возрастом вытягивания. Действительно, ребенок резко изменяется, причем изменения носят более глубокий, более сложный характер, чем изменения, которые наблюдаются при кризисе трех лет. Было бы очень долго перечислять всю симптоматику рассматриваемого кризиса, настолько она многообразна. Достаточно указать на общее впечатление, которое обычно передают исследователи и наблюдатели. Поясню на двух чертах, с которыми часто приходится сталкиваться почти у всех семилеток, особенно имеющих трудное детство и в сгущенном виде переживающих кризис. Ребенок начинает манерничать, капризничать, ходить не так, как ходил раньше. В поведении появляется что-то нарочитое, нелепое и искусственное, какая-то вертлявость, паясничанье, клоунада; ребенок строит из себя шута. Ребенок и до 7 лет может паясничать, но никто не скажет о нем того, что я сейчас говорил. Почему бросается в глаза такое немотивированное паясничанье? Когда ребенок смотрит на самовар, на поверхности которого получается уродливое изображение, или строит гримасы перед зеркалом, он просто забавляется. Но когда ребенок входит изломанной походкой в комнату, говорит пис-

клявым голосом — это не мотивировано, это бросается в глаза. Никто не станет удивляться, если ребенок дошкольного возраста говорит глупости, шутит, играет, но если ребенок строит из себя шута и этим вызывает осуждение, а не смех, это производит впечатление немотивированного поведения.

Указанные черты говорят о потере непосредственности и наивности, которые были присущи дошкольнику. Думаю, что это впечатление правильное, что внешним отличительным признаком 7-летнего ребенка является утрата детской непосредственности, появление не совсем понятных странностей, у него несколько вычурное, искусственное, манерное, натянутое поведение.

Самой существенной чертой кризиса семи лет можно было бы назвать начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка.

Что скрывается за впечатлением наивности и непосредственности поведения ребенка до кризиса? Наивность и непосредственность означают, что ребенок внешне такой же, как и внутри. Одно спокойно переходит в другое, одно непосредственно читается нами как обнаружение второго. Какие поступки мы называем непосредственными? У взрослых людей детской наивности, непосредственности очень мало, и наличие их у взрослых производит комическое впечатление. Например, комического актера Ч. Чаплина отличает то, что, играя серьезных людей, он начинает вести себя с необычайно детской наивностью и непосредственностью. В этом главнейшее условие его комизма.

Утеря непосредственности означает привнесение в наши поступки интеллектуального момента, который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком, что является прямой противоположностью наивному и непосредственному действию, свойственному ребенку. Это не значит, что кризис семи лет приводит от непосредственного, наивного, недифференцированного переживания к крайнему полюсу, но, действительно, в каждом переживании, в каждом его проявлении возникает некоторый интеллектуальный момент. <...>

*В 7-летнем возрасте мы имеем дело с началом возникновения такой структуры переживаний, когда ребенок начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я огорчен», «я сердит», «я добрый», «я злой», то есть у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях. Точно так, как ребенок 3 лет открывает свое отношение с другими людьми, так семилетка открывает сам факт своих переживаний. Благодаря этому выступают некоторые особенности, характеризующие кризис семи лет.*

Переживания приобретают смысл (сердящийся ребенок понимает, что он сердит), благодаря этому у ребенка возникают такие новые отношения к себе, которые были невозможны до обобщения переживаний. Как на шахматной доске, когда с каждым ходом возникают совершенно новые связи между фигурками, так и здесь возникают совсем новые связи между переживаниями, когда они приобретают известный смысл. Следовательно, весь характер переживаний ребенка к 7 годам перестраивается, как перестраивается шахматная доска, когда ребенок научился играть в шахматы.

К кризису семи лет впервые возникает обобщение переживаний, или аффективное обобщение, логика чувств. Есть глубоко отсталые дети, которые на каждом шагу переживают неудачи: обычные дети играют, ненормальный ребенок пытается присоединиться к ним, но ему отказывают, он идет по улице, и над ним смеются. Одним словом, он на каждом шагу проигрывает. В каждом отдельном случае у него есть реакция на собственную недостаточность, а через минуту смотришь — он совершенно доволен собой. Тысячи отдельных неудач, а общего чувства своей малоценности нет, он не обобщает того, что случилось уже много раз. У ребенка школьного возраста возникает обобщение чувств, то есть, если с ним много раз случалась какая-то ситуация, у него возникает аффективное образование, характер которого так же относится к единичному переживанию, или аффекту, как понятие относится к единичному восприятию или воспоминанию. Например, у ребенка дошкольного возраста нет настоящей самооценки, самолюбия. Уровень наших запросов к самим себе, к нашему успеху, к нашему положению возникает именно в связи с кризисом семи лет.

Ребенок дошкольного возраста любит себя, но самолюбие как обобщенного отношения к самому себе, которое остается одним и тем же в разных ситуациях, но самооценки как таковой, но обобщенных отношений к окружающим и понимания своей ценности у ребенка этого возраста нет. Следовательно, к 7 годам возникает ряд сложных образований, которые и приводят к тому, что трудности поведения резко и коренным образом меняются, они принципиально отличны от трудностей дошкольного возраста.

Такие новообразования, как самолюбие, самооценка, остаются, а симптомы кризиса (манерничанье, кривлянье) переходящи. В кризисе семи лет благодаря тому, что возникает дифференциация внутреннего и внешнего, что впервые возникает смысловое переживание, возникает и острая борьба переживаний. Ребенок, который не знает, какие взять конфеты — побольше или послаще, не находится в состоянии внутренней борьбы, хотя он и колеблется. Внутренняя борьба (противоречия переживаний и выбор собственных переживаний) становится возможна только теперь. <...>

Необходимо ввести в науку понятие, малоиспользованное при изучении социального развития ребен-

ка: мы недостаточно изучаем внутреннее отношение ребенка к окружающим людям, мы не рассматриваем его как активного участника социальной ситуации. На словах мы признаем, что надо изучать личность и среду ребенка в единстве. Но нельзя же представить себе дело так, что на одной стороне находится влияние личности, а на другой — средовое влияние, что и то и другое действует на манер внешних сил. Однако на деле очень часто поступают именно так: желая изучить единство, предварительно разрывают его, потом пытаются связать одно с другим.

И в изучении трудного детства мы не можем выйти за пределы такой постановки вопроса: что сыграло главную роль, конституция или условия среды, психопатические условия генетического характера или условия внешней обстановки развития? Это упирается в две основные проблемы, которые следует выяснить в плане внутреннего отношения ребенка периодов кризисов к среде.

Первый главный недостаток при практическом и теоретическом изучении среды — это то, что мы изучаем среду в ее абсолютных показателях. Кто практически занимается изучением нетрудных случаев, тот это хорошо знает. Вам приносят социально-бытовое обследование среды ребенка, где выясняется кубатура жилплощади, есть ли у ребенка отдельная постель, сколько раз он ходит в баню, когда меняет белье, читают ли в семье газеты, какое образование у матери и отца. Обследование всегда одинаково, безотносительно к ребенку, к его возрасту. Мы изучаем какие-то абсолютные показатели среды как обстановки, полагая, что зная эти показатели, мы будем знать их роль в развитии ребенка. Некоторые советские ученые возводят это абсолютное изучение среды в принцип. В учебнике под ред. А.Б. Залкинда вы находите положение о том, что социальная среда ребенка в основном остается неизменной на всем протяжении его развития. Если иметь в виду абсолютные показатели среды, то в известной степени с этим можно согласиться. На деле это совершенно ложно с точки зрения и теоретической, и практической. Ведь существенное отличие среды ребенка от среды животного заключается в том, что человеческая среда есть среда социальная, в том, что ребенок есть часть живой среды, что среда никогда не является для ребенка внешней. Если ребенок существо социальное и его среда есть социальная среда, то отсюда следует вывод, что сам ребенок есть часть этой социальной среды.

Следовательно, самый существенный поворот, который должен быть сделан при изучении среды, — это переход от ее абсолютных показателей к относительным — изучать надо среду ребенка: раньше всего надо изучить, что она означает для ребенка, каково отношение ребенка к отдельным сторонам этой среды. Скажем, ребенок до года не говорит. После того как он заговорил, речевая среда его близких остается неизменной. И до года и после года в абсолютных показателях речевая культура окружающих нисколько не



изменилась. Но, я думаю, всякий согласится: с той минуты, когда ребенок начал понимать первые слова, когда он начал произносить первые осмысленные слова, его отношение к речевым моментам в среде, роль речи в отношении к ребенку очень изменились.

Всякий шаг в продвижении ребенка меняет влияние среды на него. Среда становится с точки зрения развития совершенно иной с той минуты, когда ребенок перешел от одного возраста к другому. Следовательно, можно сказать, что ощущение среды должно самым существенным образом измениться по сравнению с тем, как оно обычно практиковалось у нас до сих пор. Изучать среду надо не как таковую, не в ее абсолютных показателях, а в отношении к ребенку. Та же самая в абсолютных показателях среда есть совершенно разная для ребенка 1 года, 3, 7 и 12 лет. Динамическое изменение среды, отношение выдвигается на первый план. Но там, где мы говорим об отношении, естественно возникает второй момент: отношение никогда не есть чисто внешнее отношение между ребенком и средой, взятой в отдельности. Одним из важных методологических вопросов является вопрос о том, как реально в теории и в исследовании подходят к изучению единства. Часто приходится говорить о единстве личности и среды, о единстве психического и физического развития, о единстве речи и мышления. Что значит реально в теории и в исследовании подойти к изучению какого-нибудь единства и всех свойств, которые присущи этому единству как таковому? Это означает нахождение всякий раз ведущих единиц, т. е. нахождение таких долей, в которых соединены свойства единства как такового. Например, когда хотят изучить отношение речи и мышления, то искусственно отрывают речь от мышления, мышление — от речи, а затем спрашивают, что делает речь для мышления и мышление для речи. Дело представляется так, будто это две различные жидкости, которые можно смешивать. Если вы хотите знать, как воз-

никает единство, как оно изменяется, как влияет на ход детского развития, то важно не разрывать единство на составляющие его части, потому что тем самым теряются существенные свойства, присущие именно этому единству, а взять единицу, например, в отношении речи и мышления. В последнее время пытались выделить такую единицу — взять, например, значение. Значение слова — это часть слова, речевое образование, потому что слово без значения не слово. Так как всякое значение слова есть обобщение, то оно является продуктом интеллектуальной деятельности ребенка. Таким образом, значение слова — единица речи и мышления, далее неразложимая.

Можно наметить единицу и для изучения личности и среды. Эта единица в патопсихологии и в психологии получила название переживания. <...>

В переживании, следовательно, дана, с одной стороны, среда в соотношении ко мне, в том, как я переживаю эту среду; с другой — сказываются особенности развития моей личности. В моем переживании сказывается то, в какой мере все мои свойства, как они сложились в ходе развития, участвуют здесь в определенную минуту.

Если дать некоторое общее формальное положение, было бы правильно сказать, что среда определяет развитие ребенка через переживание среды. Самым существенным, следовательно, является отказ от абсолютных показателей среды; ребенок есть часть социальной ситуации, отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка; силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка. Это обязывает к глубокому внутреннему анализу переживаний ребенка, т. е. к изучению среды, которое переносится в значительной степени внутрь самого ребенка, а не сводится к изучению внешней обстановки его жизни.

*(Выготский Л.С. Кризис семи лет // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1984. — Т. I. — С. 376–385.)*

С.Л. Рубинштейн

# Проблема человеческого существования и любовь человека к человеку



Моральное отношение к человеку — это любовное отношение к нему. Любовь выступает как утверждение бытия человека. Лишь через свое отношение к другому человеку человек существует как человек, фундаментальнейшее и чистейшее выражение любви, любовного отношения к человеку заключено в формуле и в чувстве: «Хорошо, что вы существуете в мире». Свое подлинное человеческое существование человек обретает, поскольку в любви к нему другого человека он начинает существовать для другого человека. Любовь выступает как усиление утверждения человеческого существования данного человека для другого. Моральный смысл любви (любви мужчины и женщины) в том, что человек обретает исключительное существование для другого человека, проявляющееся в избирательном чувстве: он самый существующий из всего существующего. Быть любимым — это значит быть самым существующим из всего и всех.

Любовь оказывается новой модальностью в существовании человека, поскольку она выступает как утверждение человека в человеческом существовании. Чтобы существовать как человек, человек должен существовать для другого не как объект познания, а как условие жизни, человеческого существования. Напротив, акт или чувство ненависти, презрения есть отказ в признании, полное или частичное перечеркивание бытия человека, значимости его бытия. Ненависть есть идеальная форма уничтожения, морального «убийства» человека.

Любовь в ее «онтологическом» содержании — это процесс вычленения из сплетения зависимостей целей и средств особого, неповторимого существа данного человека. Любовь есть выявление этого образа человека и утверждение его существования. С началом любви человек начинает существовать для другого человека в новом, более полном смысле как некое завершенное, совершенное в себе существо. Иными словами, любовь есть утверждение существования другого и выявление его сущности. В настоящей любви другой человек существует для меня не как «маска», т. е. носитель определенной функции, который может быть использован соответствующим образом как средство по своему назначению, а как человек в полноте своего бытия. Любовь моя к другому человеку есть утверждение его существования для меня и для него самого. Он перестает быть одним из. <...> Это новый способ его существования, и я своим поведени-

**Рубинштейн Сергей Леонидович**  
(1889–1960)

*Психолог и философ. Был директором Психологического института с 1942 по 1945 гг.*

*Философско-психологическое образование получил в Марбурге (Германия).*

*Одним из первых отечественных психологов сформулировал принцип единства сознания и деятельности — центральный в теории деятельностного подхода в психологии (1922). Сформулировал программу создания психологии на основе философии марксизма, разработал новые методологические принципы психологической науки, в частности, принцип детерминизма («внешние причины действуют через внутренние условия»), создал концепцию психического как процесса. Эту концепцию реализовали в исследовании процессов мышления его ученики (А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская и др.).*

*В 1930 г. переехал в Ленинград, где возглавил кафедру психологии отделения педологии ЛГПИ им. Герцена. Во время блокады до марта 1942 г. С.Л. Рубинштейн оставался в Ленинграде, руководил подготовкой научных работников, приехавших в ЛГПИ из других городов (Ярославского, Вологодского, Уральского пединститутов), участвовал в обороне города.*

*Осенью 1942 г. он вернулся в Москву и возглавил Психологический институт, став его директором. С 1942 г. — профессор МГУ им. М.В. Ломоносова, организатор и первый заведующий кафедрой психологии, а затем отделения психологии (1943) на философском факультете МГУ.*



*В 1945 г. С.Л. Рубинштейн создал сектор психологии в Институте философии АН СССР. На базе этого сектора была организована первая психологическая лаборатория в Академии наук СССР.*

*В 1947 г. С.Л. Рубинштейн был обвинен в космополитизме и снят со всех руководящих постов, включая МГУ. Обвинения были сняты в 1953 г.*

*Область научных интересов чрезвычайно широка и многогранна — теория и методология общей психологии, педагогическая психология, философия, логика, психология мышления, история психологии, психология эмоций, темперамента, способностей.*

*С.Л. Рубинштейн — автор одного из лучших отечественных учебников по общей психологии. Его труд «Основы общей психологии» был удостоен Сталинской премии (1942), начиная с 1990-х гг. многократно переиздавался.*

**Основные труды:**

- Принцип творческой самостоятельности (1922)
- Проблемы психологии в трудах Карла Маркса (1933)
- Основы общей психологии (1940, 1946, 1989, 2009)
- Пути и достижения советской психологии (1945)
- Бытие и сознание (1957)
- О мышлении и путях его познания (1958)
- Принципы и пути развития психологии (1959)
- Проблемы общей психологии (1973)
- Человек и мир (1973, 2012)

ем утверждаю его как такового. Такова «сущность» любви, такова любовь в своем чистом виде. Отсюда — «феноменология» и критика реальной любви как такового явления, в котором сущность любви осложнена, замаскирована и искажена привходящими обстоятельствами.

Любовь к другому человеку выступает как первейшая острейшая потребность человека. Она выступает как оценка чувством, основывающаяся не на явлении только, не на непосредственном восприятии человека, а на раскрытии сущности человека, как зеркало, способное увидеть подлинную сущность человека. Прозрение и познание сущности другого человека происходит через те человеческие отношения, в которые вступает любящий. Любовь иногда бывает выявлением образа любимого — часто невидимого для других людей — не потому, что любящий поддается иллюзии, а потому, что он выявляет те стороны, которые не выясняются для других людей в тех деловых отношениях, в которых выступают лишь функциональные свойства человека как «маски». «Полюби нас черненькими, беленькими всякий нас полюбит» — подлинный смысл этого положения в том, чтобы любить человека не за тот или иной поступок, встретив-

ший одобрение или порицание других людей, который может быть случайным, а за него самого, за его подлинную сущность, а не за его заслуги. Любовь есть утверждение другого человека и заключенного в нем способа отношения к миру, к другим людям, а тем самым мое отношение к миру, к другим людям преломляется через отношение к любимому человеку.

Радоваться самому существованию другого человека — вот выражение любви в ее исходном и самом чистом виде: «Хорошо, что Вы существуете в мире. . .» Но уже вслед за радостью от самого существования человека — хотя бы далекого и недоступного — приходит другая, более конкретная, а потому или более полная или более обедненная радость — радость от более или менее интимного общения с ним, в процессе которого общими у двух людей становятся и радости и печали каждого из двух любящих друг друга людей. Здесь в любви происходит сплетение, перекрест двух противоположных тенденций. Одна имеет место тогда, когда в природном чувственном влечении происходит распад всех человеческих надстроек. Другая — когда природная основа служит силой, которую ничто надуманное не может превзойти; эта тенденция служит решению этических задач, выявлению в любимом всего хорошего, что есть в человеке, и порождению — естественному и необходимому — любовного к нему отношения, в котором этически формируется любящий. В этом случае природное выступает как основа той огромной душевной надстройки, питающей источник лирики, поэзии и т. д.

Платонизм выступил за отождествление добра только с духовным, а зла — с чувственным. Таким образом, добро не проникает в сферу чувственной действительности и исчезает дифференциация добра и зла в сфере духовного. Где же находится разрешение этой антимонии? В любви — половой — у мужчины и женщины тоже есть своя функция, но использование человека в любви по его функции, точнее, признание его существования только как носителя этой функции — это не любовь, а разврат, сама суть его. Плоха, низка чувственная любовь не потому, что она чувственна, а именно сведение в ней человека к одной функции, т. е. превращение человека в «маску». Это и есть отрицание человека и самой сущности подлинной любви. Не обращать человека в маску — такова первая заповедь этики, утверждать существование человека во всей полноте его бытия. Для нелюбящих в ходе жизни человек выступает по преимуществу в своей функции, которого соответственно ей используют по своему назначению как средство.

В любви, как в фокусе, проявляется факт невозможности существования человека как изолированного «я», т. е. вне отношения к другим людям. Любовь ребенка к матери (бабушке) — это прежде всего общность жизни, жизнь как сообща осуществляемый про-

цесс. Но дело здесь не только в том, что они вместе участвуют в жизни, а в том, что один живет через другого, что удовлетворение всех потребностей ребенка осуществляется через мать, бабушку, что в ней источник всех радостей для ребенка. Сексуальные, природные связи (матери к ребенку и т. д.) являются силами, проявляющимися другого человека, а не только сексуального партнера, во всем многообразии отношений, в которые он включается жизнью, и соответствующих качеств, значимых для любящего. Любовь выступает как пристрастный проявитель (в одном случае это осуществляется действием природной силы, природной потребности, в другом — воспитанного гуманным правом чувства) всех хороших качеств в двояком смысле. Во-первых, она их вызывает к жизни, во-вторых, она делает их более видимыми для любящего (или делает любящего более зорким к ним). Важно при этом, что речь идет о проявлении лучших качеств не только в любовных отношениях, но и во всех планах жизни, во всех сферах человеческой деятельности. Любовь мужчины к женщине, матери к ребенку — это природная основа этического отношения человека к человеку, которая затем выступает как преломленная через сознание и обогащенная, проникнутая богатством всех человеческих отношений к миру, к задачам своей деятельности, труда.

Однако, как говорилось, сами природные связи как таковые не объясняют всего смысла человеческой любви. Здесь любовь может легко попасть в западню. «Он — мой, а я — его», склонна сказать любовь, и с этой психологией собственности ревность лишь ждет случая, чтобы ужалить любящего. От ее терзания при всех условиях может освободиться лишь тот, кому всегда доступно, кто всегда способен вернуться к исходному выражению любви, раскрывающему самую ее основу: радостному утверждению самого существования другого человека. Сила страсти, природного чувственного влечения одновременно и источник тяжких прегрешений и духовной широты, способности к пониманию и сочувствию. Например, если сравнить чувственных, страстных людей, их доброту и снисходительность к другим, их понимание трудностей, страстей и заблуждений других людей и «сухих» добродетельных пуритан, их сухость, черствость и безжалостность к людям, то преимущество явно будет на стороне первых. Как же может быть найдено разрешение коллизии между действием — то положительным, то разрушительным — природных сил и способностью человека к радостному утверждению существования другого человека как такового?

Это и есть проблема «ближнего» и «дальнего» или любви к ближнему и дальнему, любовь и проблема индивидуальности и общности. Противопоставление любви к ближнему и дальнему очень многозначно. Оно

означает, во-первых, различие любви к конкретным людям и абстрактную любовь к людям вообще. Это есть не что иное, как идеалом прикрытое и оправданное безразличие, сухость, черствость и жестокость по отношению ко всем людям, с которыми человек реально соприкасается и которым он мог бы реально помочь. Это — с высоты далекого, в будущее, в бесконечность и недостижимость изгнанного идеала оправданное бессердечие к людям в настоящем, в действительности. Это соотношение вскрывает связь любви с реальным бытием людей.

Противопоставление возможно и в другом смысле: любовь к ближнему — это привязанность к своим присным, к тому, с кем сжился, это расширенный эгоизм, который близостью к другому заслоняется, снимает вопрос об оправданности, о ценности этических критериев. Это есть любовь к ближнему, противопоставленная любви к дальнему, к идеалу, любовь к человеку, которой нет дела до того, что представляет собой любимый, какому делу он себя отдает. Здесь снимается вопрос о том, к чему и к кому, какого морального облика человеку возникает любовь, снимается привержение к родственным, семейным привязанностям, для которого всякие этические оценки, качества остаются по ту сторону добра и зла. Здесь происходит отказ от всякой избирательности: кто мне близок, тот и хорош. Эта любовь — пленение, любовь к одному человеку как эгоизм вдвоем, как обособление от всех людей. Такая любовь, равно как и любовь к дальнему, освобожденная от любовного отношения к ближнему, в равной мере не могут быть оправданы. Противопоставление любви к ближнему любви к дальнему есть в одном случае утверждение существенно только непосредственного контакта, в другом — образа человека, абстракции, идеала, противопоставленного самому реальному человеку. Однако философия (мировоззрение) человека и его поведение, поступки, иногда совпадая, выражают и усиливают друг друга, а иногда приходят в противоречие. Согласно Мальбраншу, существует философия человеческого поведения — каждый поступок человека есть скрытое (имплицитное) суждение о «боге».

Снятие этого противопоставления заключается в том, чтобы в ближнем узреть и вызвать к жизни дальнего человека, идеал человека, но не в его абстрактном, а в его конкретном преломлении. Говоря иными словами, это значит в ближнем увидеть идеал в его конкретном выражении. При этом нужно судить не только по явлениям как таковым, по поступкам, подвергшимся одобрению или неодобрению, а от «явления» перейти к сущности человека. Желание в ближнем, любимом, близком увидеть любимый идеал и способствовать его созданию есть, по существу, возврат к общественной функции, но только очень высокого, благородного порядка, не принимающий к буд-



ничным функциям, делам, а возвышающий. Здесь соединяются, сливаются любовь к человеку и любовь к правому делу, любовь к человеку как борцу за правое дело. Здесь соединяются конкретность личного и всеобщего, общественное выступает в конкретно-личностном преломлении и воплощении. Каждый человек в конкретной ситуации со своей позиции видит мир и относится к нему. Здесь любовь, как утверждение другого человека, есть утверждение конкретной, в человеке воплощенной истины (добра).

В бесконечной мягкости и бесконечной требовательности любви проявляется особое творческое отношение к человеку, субъекту, поскольку оно способно утверждению бытия человека все более высокого плана, все большего внутреннего богатства. В самой общей форме это вообще характеризует отношение к другому человеку: другой человек, будучи дан как объект, вызывает к себе отношение как к

субъекту, а я для него — объект, которого он, в свою очередь, принимает как субъекта.

Отсюда обратимость этических человеческих отношений. Поскольку человек существует как человек только через свое отношение к другому человеку, поскольку человечность человека проявляется в его отношении к другому, отношение к другому должно быть таким же, как к самому себе. Говоря точнее, отнесись к другому так, как ты хочешь, чтобы он относился к тебе. Именно здесь в полной мере обнаруживается человек как единичное существо, сохраняющее свою единичность и поднимающееся до уровня всеобщности.

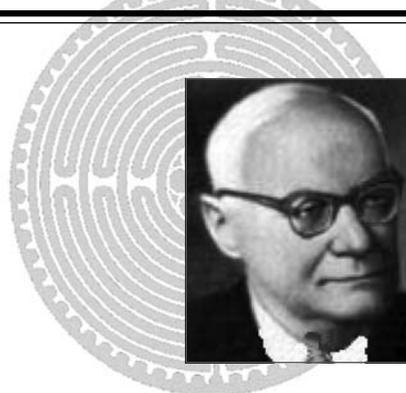
Что же представляет собой, в отличие от любви к человеку, любовь ко всему живому любовь к природе, или, иначе, что такое природа, которая является объектом любви? Природа в своем отношении к человеку выступает как эстетическая категория, которая и должна быть раскрыта в этом ее качестве.

*(Рубинштейн С.Л. Человек и мир. — Гл. 5. — М., 1973.)*



А.А. Смирнов

## ШКОЛЬНЫЙ ПЕРИОД



В этом периоде мы никогда не увидим ребенка в пассивно-демонстративном состоянии. Он всегда чем-либо занят: то он внимательно наблюдает уличную ссору, то увлечен чтением новой книги про «путешествия», то лезет на дерево или на крышу, чтобы взглянуть оттуда на окружающую местность, то бежит к застрявшему и ремонтируемому автомобилю, чтобы посмотреть его устройство, то строгают какую-то «свистульку» из дерева, то по собственной инициативе помогает укладывать на воз сено, запрягать лошадь, то расспрашивает своего отца про устройство пушки и действие снарядов, то выжидает возле подворотни собаку, желая понаблюдать, как она завизжит, когда он бросит в нее камень, то тщательно исследует строение и повадки найденного в траве насекомого, то роется, наконец, в мусорной яме и выискивает из нее различные вещи для своих разнообразных коллекций.

Опять, конечно, в нем много движений, но большинство их уже с новыми, совершенно иными целями. Жизнь во всем ее разнообразии — вот что сейчас возбуждает его деятельность; но жизнь не иллюзорная и фантастическая, а самая настоящая, реальная, всегда нас окружающая.

В этом периоде ребенок мало-помалу покидает иллюзорный мир, в котором жил раньше. Куклы, солдатики, самодельные повозки, деревянные кони теряют первоначальную прелесть.

Наивная вера в их потребности, желания, нужды исчезает. Собственные метаморфозы то во всадника, то в пастуха, то в пекаря или торговца не совершаются с такой легкостью, как прежде, и не захватывают полностью. Ребенок тяготеет к реальной жизни. Он уже не мистик и мечтатель. Он — реалист.

Чрезвычайно ярко сказывается эта реалистическая тенденция ребенка школьного возраста на его отношении к продуктам своей деятельности. Раньше, например, изготавливая какую-либо вещь, он довольствовался весьма приближенным сходством ее с действительностью, так как для удовлетворения интересов игры достаточно была и символическая условность. Теперь же мы легко можем подметить, что его интересует не просто кое-как смастерить ее. Он желает сделать ее лучше, такой, какая она есть на самом деле, «настоящей», более соответствующей образцу. Он сам критикует свое произведение и просит указаний, как избежать ошибок. Мы могли бы сказать: ему важно научиться самому делать те или иные вещи, своею деятельностью он пытается приобрести ряд определенных навыков, и притом вполне реальных, то есть созидающих реальные предметные ценности.

**Смирнов Анатолий Александрович**  
(1894–1980)

*Психолог, действительный член АПН РСФСР (1947), действительный член АПН СССР (1968), доктор психологических наук (1951), заслуженный деятель науки РСФСР (1958). В 1920–1923 гг., 1933–1980 гг. работал в Психологическом институте (в 1945–1973 гг. директор). А.А. Смирнов сумел сосредоточить в институте наиболее видных психологов страны, как уже имеющих имя в науке, так и молодых. В институте работали П.А. Шеварев, Н.И. Жинкин, Б.М. Теплов, К.М. Гуревич, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Л.С. Славина А.В. Запорожца, Н.А. Менчинская, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.Н. Ланда, В.Д. Небылицын, М.И. Лисина, Д.А. Ошанин, А.И. Миракян, О.А. Конопкин, А.В. Захарова, И.В. Равич-Щербо, М.Н. Борисова, А.В. Петровский, Ф.Д. Горбов, А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова и многие другие.*

*Член Президиума АПН (1950–1964). В 1955–1958, 1965–1980 гг. — главный редактор журнала «Вопросы психологии». В 1957–1963 гг. президент Общества психологов СССР. Вел исследования по 3 основным направлениям: экспериментальное исследование проблем памяти; возрастная и педагогическая психология; история психологии. В 70-х гг. основное место в деятельности Анатолия Александровича занимала подготовка фундаментальных обобщающих трудов серии «Основы психологии».*

*А.А. Смирновым опубликовано более ста научных работ.*



**Основные труды:**

- *О свободном течении представлений (1923)*
- *Психология ребенка и подростка (1926)*
- *Психология профессий (1927)*
- *Психология запоминания (1948)*
- *Проблемы психологии памяти (1966)*
- *Развитие и современное состояние психологической науки в СССР (1975)*

И если в игре приобретение жизненно полезных навыков было лишь попутным, для дитяти непроизвольным и в этом смысле случайным, то здесь оно является самоцелью, самостоятельным предметом сознательных усилий ребенка.

В полном соответствии с основной реалистической тенденцией этого возраста находится и дифференцирующая деятельность. Правда, так же как и в предыдущем периоде, она и сейчас направлена по преимуществу на конкретное, то есть на различные предметы, лица, их свойства и действия, но теперь мы замечаем в ней две новые особенности. Во-первых, это конкретное уже не обязательно должно быть дано в личном, настоящем или прошлом опыте. Интерес привлекает не менее, а иногда и более то, что еще не было, а может быть, и не будет непосредственно усмотрено. Другие страны, другие народы и их деятельность останавливают на себе внимание в достаточно сильной степени. Это не исключает, конечно, того, что знания, приобретаемые из рассказов и объяснений взрослых, никогда не достигают требуемой ясности и отчетливости. Для последнего ребенку нужно самому увидеть воочию то, о чем ему другие только рассказывают. Быть может, здесь обнаруживается недостаток его воображения, слабость спонтанно вызванных образов, или же действуют другие причины. Так или иначе, но шаг вперед, сделанный им, имеет огромное значение. Он указывает на колоссальное расширение его *умственного кругозора*... <...>

Как понятна бывает при этом страсть к путешествиям, обнаруживаемая именно в этом возрасте, хотя она и выливается нередко в весьма примитивные формы: в склонность к бродяжничеству, непреодолимый побег из дому и т. д.

Вторая черта дифференцирующей деятельности: уточнение производимых различий. В предыдущем периоде игра не предъявляла строгих требований: для нее достаточно было самого минимального сходства символического ружья с действительным. Отсюда и те качества, которые выделялись в вещах-игрушках, были немногочисленны и часто совершенно ничтожны. Да и зачем изучать кору, цвет или «внутренность» прута, изображающего собой только дугу для лошади? Но как только ребенок вступает в полосу реальной деятельности, для него приобретает значение уже всякое свойство, которое так или иначе характеризует различные объекты. Ведь сейчас цель его стрем-

лений — создание определенной вещи и даже не простое ее изготовление «как-нибудь», а именно «возможно лучше», чтобы она была «похожа» и «правильна». А в этом случае ему, естественно, приходится детально разбираться и в признаках образца, воспроизвести который он стремится, и в свойствах материала и инструмента, и в особенностях изготовленного предмета. Всякая неудача, обусловленная недостатком различий, дает себя знать в процессе самой работы. Мириться же с ней сейчас значительно труднее, так как верный помощник игры — воображение — уже отказывается служить и не исправляет ошибок реальной действительности. Вместе с тем и трезвый реализм данного периода, направленный к изучению окружающего самого по себе, уже не удовлетворяется беглым знакомством с вещами, а требует более детального анализа.

Успехи дифференцирующей деятельности не медлят сказаться и на повышении качества продуктов схематизации. Прежние грубые, часто совершенно ошибочные схемы заполняются более обильным и точным материалом.

Раньше легко можно было подгонять объективно различные предметы под одно и то же понятие. Но сейчас, когда каждая вещь обнаруживает иногда совершенно непредвиденные особенности и, соответственно этому, в процессе труда заставляет поступать по отношению к себе совсем по-иному, приходится разбивать старую схему, или же, сохраняя ее, намечать в ней некоторые новые подразделения. Лезвие перочинного ножа, раньше казавшееся всегда одинаковым и поэтому легко подводившееся под рубрику «железо», сейчас обнаруживает в разных случаях совершенно иное действие. Соответственно с этим рядом с понятием «железа» выделяется новое равноправное с ним понятие «стали». Вместе с тем каждое из них не только уточняется, но приобретает и более богатое содержание.

Такое уточнение понятий очень сильно отражается и на систематизирующей деятельности. Возможность совершенно по-разному представлять один и тот же предмет значительно убывает. Уточнив свои знания о волке, уже нельзя искренне верить, чтобы он мог вести разговор с Красной Шапочкой. Образы, сохраняемые памятью, вступают сейчас уже в настолько прочные сочетания друг с другом, что параллельная жизнь в нескольких мирах почти совершенно исчезает. Внимание направляется на общую со всеми, подлинную, целостную действительность. Обаяние сказок и фантазии уменьшается. Новым впечатлениям противостоит уже определенная система своего прежнего опыта. В связи с этим слабеет внушаемость и пробуждается *критическая мысль*.

Но не только в познавательной области заметен ряд крупных изменений при переходе из периода игры в период участия в реальной жизни. Не менее существенны перемены и во всем поведении ребенка. Если предыдущую эпоху обычно характеризуют как эгоис-

тическую, то новый этап жизни иногда рассматривают как начало альтруистических проявлений.

В связи с основными стремлениями, обнаруживаемыми сейчас ребенком, такое изменение отношения к людям и ко всем живым существам представляется вполне понятным. Появление широких реалистических интересов заставляет ребенка обращать внимание и на переживания окружающих его людей, изучать их «объективно», т. е. не соотнося со своими личными потребностями, не расценивая с точки зрения только того значения, которое они имеют для него в данный момент. В силу этого он начинает понимать и чужое страдание именно как страдание данного человека, например своего товарища или матери, и, следовательно, как *для них* неприятное переживание, а не только как источник каких-либо неудобств *для себя*. Перегородка, отделявшая его от всего внешнего мира, рушится. Ее падение соединило его с реальной жизнью людей и раскрыло ему их личные переживания.

Второе весьма существенное изменение в сфере общего поведения — усиление регулятивных функций. Конечно, сейчас еще далеко до той выдержки, самообладания и устойчивости в действиях, которые характерны для взрослого. Но по сравнению с предыдущим периодом делается огромный шаг вперед. Внимание носит уже значительно более произвольный характер; другими словами, оно наблюдается даже и в тех случаях, где непосредственный интерес не захватывает полностью. Если раньше нужны были сильные эмоциональные факторы для сосредоточения на какой-либо деятельности, то сейчас для этого достаточно бывает иногда только знания, что ее выполнение необходимо.

Для обширной познавательной работы, которую сейчас выполняет ребенок и которая часто бывает связана с некоторыми подсобными и поэтому малоинтересными моментами, как, например, всякое зау-

чивание, такая черта является чрезвычайно существенной. Было бы, однако, совершенно неправильно придавать ей то колоссальное значение, которое отводилось ранее и превращало школу для детей данного периода в школу скучной учебы. Чтобы справедливо оценить ее роль, нужно учесть и другую особенность внимания, наблюдаемую сейчас в не меньшей мере, чем и ранее. Это общая его неустойчивость, легкая отвлекаемость, тем большая, чем менее интересен предмет, на котором оно концентрировано. Ребенок может произвольно сосредоточиться на какой-либо малозанимательной работе, но она не в состоянии приковать его к себе надолго. Слишком еще много привлекательного вокруг и слишком сильна общая потребность в движении и переменах. В соответствии с этим и все поведение в целом еще недостаточно регулируется определенными нормами. Данные обещания не исполняются. Всяким соблазнам открыт еще широкий простор.

Если мы теперь попытаемся подметить *изменения в физическом организме*, то основное, что нам бросится в глаза, значительное увеличение веса наряду со сравнительно небольшой прибавкой в росте, а иногда даже почти полным его застоем. Вместе с тем мы видим более равномерное и медленное развитие отдельных частей тела и внутренних органов. У нас получается определенное впечатление, что ребенок находится в состоянии постепенного накопления сил.

В этом смысле мы можем установить не столько расхождение физического и психического развития, сколько, скорее, их гармонию. Усиленная психическая деятельность данного возраста не есть бесполезная трата энергии и не есть еще в то же время сама жизнь. Она отмечена печатью подготовки к чему-то «следующему». Ребенок почти лихорадочно накапливает самые разнообразные знания и навыки, он приобретает тот источник, из которого ему придется черпать в дальнейшем.

(Смирнов А.А. Психология ребенка и подростка // Избр. психол. тр.: В 2 т. — М., 1987. — Т. 1. — С. 176–180.)

## Типы памяти

*Типы памяти.* Художник-живописец, придя домой, набрасывает на бумаге «по памяти» пейзаж. Он видел его во время прогулки лишь первый раз в жизни, но сейчас все виденное стоит перед его глазами вновь, как живое. Наряду с этим мы знаем нередко людей, которые, выйдя из леса, не сразу находят дорогу к себе домой, хотя, идя на прогулку, они ее тщательно разглядывали и пытались запомнить. Мы встречаем иногда музыкально одаренного человека, который схватывает сразу новую мелодию, легко может воспроизвести ее на рояле и в то же самое время никак не может запомнить имена и отчества своих не совсем даже новых знакомых. В то время как один школьник, разучивая стихотворение, громко его выкрикивает, другие его товарищи могут усваивать что-либо, читая только про себя.

Этих нескольких примеров достаточно для того, чтобы указать, что между людьми существуют глубокие различия как в тех *способах*, с помощью которых они что-либо усваивают, так и в том *материале*, который запоминается ими с наибольшей легкостью.

Отсюда и двойное подразделение типов памяти. С одной стороны, мы имеем типы: *зрительный, слуховой, двигательный* и их различные сочетания, а с другой — *память на предметы, слова, действия, числа, мелодии, цвета, запахи* и т. д. < ... >

Что же дает педагогу самый факт существования различных типов памяти?

Он требует от него прежде всего внимательного отношения к результатам заучивания у его питомцев, в особенности в тех случаях, когда замечается неуспешность в какой-либо отдельной сфере познания.

Вот перед ним юный геометр, который неудачно пытается доказать одну из многих теорем. Он вполне правильно передает общий ход рассуждений и в то же время нарисовал совершенно непонятный чертеж. Было бы грубой ошибкой обобщить это и сказать просто: «У него плохая память». Его беда только в том, что он не обладает достаточной *зрительной* памятью на *фигуры*. А здесь же юный литератор, знающий наизусть массу стихотворений и в то же время осуществляющий свои литературные таланты с громадным количеством погрешностей против орфографии. При ближайшем анализе оказывается, что у него слаба только *зрительно-словесная* память.

Должен ли педагог в таких случаях *индивидуализировать свое преподавание*, то есть так организовать его, чтобы дать возможность каждому школьнику в максимальной степени пользоваться свойственным ему типом памяти?

Категорически положительный ответ на этот вопрос вряд ли можно считать справедливым.

Мы не должны слишком переоценивать индивидуальные различия в области памяти. Ее тип не есть что-либо абсолютно неизменное. Только в сравнительно редких случаях он выражается в такой яркой форме, что перевод деятельности запоминания на иные рельсы представляет чрезвычайную трудность. Несравненно же чаще тот или иной способ заучивания представляет собой лишь результат упражнения. Он вызывается иногда совершенно случайными причинами: характером предшествовавшего преподавания, окружавшей ребенка обстановкой, интересом ребенка к определенному материалу и т. д. В этом смысле он скорее является следствием определенного опыта, чем врожденных психофизиологических особенностей.

Поэтому если педагог стремится развить в детях возможно более разнообразные навыки и пробудить разносторонние интересы, он не должен неизменно поощрять случайно образовавшиеся тенденции к какому-либо одному способу заучивания или к усвоению определенного материала.

Вместе с тем ему необходимо иметь в виду, что совершенно чистые типы памяти встречаются сравнительно редко. Значительно более распространенными следует считать так называемые смешанные типы: *зрительно-двигательный, слухо-двигательный* и т. д.

В силу этого можно сказать: *учет индивидуальных особенностей в сфере памяти безусловно необходим педагогу*, но не для того, чтобы чрезмерно индивидуализировать преподавание, а для того, чтобы лучше понять причину затруднений ребенка при усвоении того или иного материала, уберечь себя благодаря этому от ошибочных оценок памяти своего питомца и планомерно развивать в нем новые навыки, все время считаясь со старыми, отнюдь не насилуя их. Единственно лишь, где действительно необходима индивидуализация, это — в тех случаях, где приходится сталкиваться с резко выраженными типами, для которых возможен только один способ заучивания. Поскольку, однако, здесь мы имеем дело скорее с известного рода дефектом памяти, выделение таких типов должно производиться с максимальной осторожностью.

(Смирнов А.А. *Психология ребенка и подростка.*  
— М., 1930. — С. 206–209.)

Н.И. Жинкин

## Психологические основы развития речи



Речь — это процесс применения языка, который вырабатывается усилиями множества людей, обслуживает общество и является общественным достоянием. Общество заинтересовано, прежде всего, в том, чтобы богатства и исторически сложившиеся нормы родного языка строго охранялись. Правильность речи контролируется редакциями литературных изданий, театров, радио, кино и т. п. Но речь должна быть не просто правильной, а и совершенной по содержанию и форме. Возможности же совершенствования речи в качественном отношении почти безграничны. Не обязательно требовать, чтобы каждый человек стал первоклассным оратором, но всякий должен уметь выступать на многолюдном собрании с тем, чтобы высказать свои мысли в живой форме устной речи. Сложная задача выработки таких умений возлагается преимущественно на школу. Но, к сожалению, следует сказать, что в области развития речи очень большие резервы остаются еще не использованными. В школе этому вопросу уделяется значительно меньше внимания, чем заслуживает столь важное дело. <...>

Систематическое развитие речи может начаться лишь после того, как окончательно сформируется механизм произнесения слов, что связано с некоторыми переустройствами речевого аппарата, а именно с положением надгортанника. Основная функция надгортанника состоит в том, что он при глотании прикрывает просвет гортани и поэтому пища проходит в пищевод, не попадая в дыхательные пути. <...>

С этого момента речь ребенка может развиваться очень быстрыми темпами. Хочется особо подчеркнуть слова «может развиваться», потому что она может развиваться очень плохо или даже остановиться в развитии. Все дело в руках взрослых. Если они не найдут времени или способов постоянно вовлекать ребенка в процесс речевого общения, произойдет задержка не только в развитии речи, но и в интеллектуальном росте ребенка. <...>

Развитие речи надо начинать с полуторалетнего возраста и продолжать весь дошкольный и школьный период. То, что не будет сделано в то время, когда формируется слухоречедвигательный анализатор, потребует в дальнейшем очень большого труда. <...>

Педагоги и воспитатели яслей, детских домов, садов и школ должны хорошо понять, что развитие речи — неперемное условие не только интеллектуального, но и вообще гармонического развития личности. Решение этой задачи находится в руках педагогического персонала. Медицинских способов для усиления ре-

**Жинкин Николай Иванович**  
(1893–1979)

*Работал в Психологическом институте с 1917 по 1922 гг. и с 1944 по 1979 гг.*

*Психолог, лингвист, философ; доктор психологических наук, профессор, действительный член Академии художественных наук, редактор Московской киностудии научного фильма, в 1960-е гг. — председатель психологической секции Совета по кибернетике АН СССР.*

*Занимался исследованиями психологических и психофизиологических механизмов порождения речевых высказываний, процессов восприятия, понимания и порождения текста как целостного психолингвистического явления. Разрабатывал психологические проблемы речевой коммуникации, понимания текста, развития речи учащихся. Заложил основы отечественной психолингвистики.*

*Был известен и как теоретик кино, писал сценарии к фильмам. Его фильм «В глубину живого» (1966) был удостоен Ломоносовской премии I степени, его сценарий был отмечен на Каннском фестивале научно-популярных фильмов, а сам Н.И. Жинкин получил звание лауреата Государственной премии РСФСР.*

**Основные труды:**

- Проблема эстетических форм (1927)
- Портретные формы (1928)
- Развитие письменной речи учащихся III—VII классов (1956)
- Механизмы речи (1958)
- О кодовых переходах во внутренней речи (1964)
- Грамматика и смысл (1970)
- Семиотические проблемы коммуникации животных и человека (1973)
- Речь как проводник информации (1982)
- Язык. Речь. Творчество (1998)



чевых возможностей пока нет. Борьба с расстройствами и ослаблением речи (алалии у детей, афазии у взрослых и др.) ведется преимущественно психолого-педагогическими средствами. Это важно подчеркнуть, так как именно педагогический подход позволяет нам подойти к самой основе механизма речи. <...>

Задача состоит не только в том, чтобы ввести в память учащихся литературный язык, но главным образом в том, чтобы научить пользоваться этим языком наилучшим образом. Точнее говоря, применение языка является методом введения его в память учащихся. Этот процесс усвоения языка через речь может быть представлен в виде следующей схемы.

Вначале рассмотрим для простоты первые шаги формирования речевых дифференцировок. Мы исходим из предположения, что мозг ребенка представляет собой «систему, способную к научению», но еще не обладающую никакими содержательными связями. Ребенок не понимает речи и не говорит, но может усвоить то и другое. Пусть взрослый говорит *мама, Миша, молоко*. Если речедвигательный анализатор анатомо-физиологически подготовлен (о чем говорилось выше), ребенок будет подражать этим звукам и произнесет, например, *но; на; ма; ва; мага; маа; мии; мо; мы* и т. п. Обратим внимание на то, что он будет повторять некоторые простые, но законченные звукокомплексы, а не отдельные звуки. Развитие идет путем вычленения элементов из целого, а не путем составления целого из элементов. Ничего бы не получалось, если бы мы старались вначале обучить ребенка отдельным звукам и решили бы, что в дальнейшем из них легче могут быть составлены слова. Особенно следует подчеркнуть, что те звукокомплексы, которые предлагает повторить ребенку взрослый, не являются и словами. Это целые законченные высказывания, полные сообщения, обладающие некоторым неопределенным кругом значений. Обычно в научной литературе по развитию речи говорится, что первая стадия, которую проходит ребенок, — это стадия слов-предложений. Но из этого несомненного факта делают меньше выводов, чем следует и чем можно сделать.

Прежде всего надо заметить, что в разбираемом случае точнее говорить — не слово-предложение, а слово-поступок. Предложение — это или определенная форма сочетания слов или одно слово, выступающее самостоятельно и могущее заменить такое сочетание (Пожар. Согласен. Смотри и т. п.). В обоих случаях предложением называется совокупность формальных, синтаксических признаков. Однако речь может быть описана не только с точки зрения формальных отношений, но и как акт человеческой деятельности. Когда человек говорит, он совершает действие — речевой поступок, который мотивируется намерениями и желаниями говорящего. Речевой поступок нельзя понять, не учитывая ситуации, в которой осуществляется речь. Соотнеся же сказанное с ситуацией, мы улавливаем мотивы и намерения го-

ворящего. Если, ребенок кричит «ма! ма!», то в зависимости от ситуации и интонации это могут быть разные поступки — он зовет маму, требует, чтобы она ушла, он просит защиты у мамы, он приглашает ее сесть рядом и т. п. Зов, просьба, требование, совет, приглашение, обещание и т. д. — все это речевые поступки, которые чем-то меняют ситуацию. Уже у двухлетнего ребенка речевой поступок рассчитан на управление ситуацией. Требование ребенка, чтобы пришла или ушла мама, чтобы принесли молоко, или заявление о том, что он отказывается от каши, просит карандаш и т. п., — за всеми этими поступками скрывается намерение управлять окружающими обстоятельствами. В дальнейшем мы увидим, как остро возникает та же проблема речевого поступка в условиях школьного обучения.

Есть еще одна существенная сторона речи, которая ярко обнаруживается уже на первых этапах ее развития. Ребенок с жадностью ловит номинативные суждения взрослых — *это собака, а это бежит кошка, пришла Наташа, а вот и автомобиль*. Это познание действительности при помощи языка. Язык помогает отличить одну вещь от другой и выделить их из общего фона. Только тогда человек научается правильно применять и отбирать слова, когда они усваиваются в процессе восприятия и наблюдения действительности. Ребенок трогает названный ему предмет, играет с ним или с его изображением. В это время чувственное познание перерабатывается в такой образ вещи, который может регулироваться словесными воздействиями. На этой почве в дальнейшем, в школьном возрасте развивается абстрактное мышление.

Теперь вернемся к нашей схеме формирования речевых движений. Ребенок повторяет *маа*, вместо *мама*, прежде всего потому, что не слышит, не различает звукового состава заданного комплекса. Правильный эталон, который должен стать образцом для повторения, еще не удерживается в его слуховом анализаторе. Это и значит, что у ребенка не сформирован фонематический слух, слух, различающий фонемы родного языка. Не нужно думать, что этот слух будет развиваться только в результате постоянного повторения взрослым требуемого образца. Конечно, и это условие необходимо, но оно еще недостаточно. Должны быть выполнены еще два условия. На одно из них мы только что указали в общей форме. Надо, чтобы звукокомплексы различались между собой по значению. Ребенок должен реагировать на различия самих объектов — *ма (мама)* и *мо (бутылка с молоком)*. Такое предметно-смысловое подкрепление позволит выделить слухом элементы звукокомплекса — *м* в *ма* будет отождествлено с *м* в *мо*, и *а* в *ма* будет отлично от *о* в *мо*. Необходимость такого подкрепления диктуется тем, что фонематические различия очень тонки. Слуховое внимание их может пропустить, если они жизненно, практически не нужны тому, кто усваивает язык. Действительно, даже для взрослого различия, например, между звонкими и глухими звуками (том —

дом), настолько слабы, что без различия в значениях слов они не замечаются. Так, нас несколько не смущает замена «д» на «т» на конце слов русского языка (*горот* вместо *город*).

Вторым дополнительным и также очень важным условием развития фонематического слуха является двигательная реализация заданного акустического эталона. Мы только тогда окончательно убеждаемся в правильности наших знаний, когда проверяем их на практике. То же происходит и при формировании речевого процесса. Речь — двусторонний процесс: я должен воспроизвести те же речевые звуки, какие находятся в составе слов, принятых мною от другого человека. Иначе общение было бы невозможно. Но я могу воспроизвести только те звуки, которые различает мой слух. Таким образом, слух становится контролером речевых движений. Но так как в результате речевых движений получаются тоже звуки, то сравнение заданного со стороны звука и воспроизведенного обучающимся позволяет улучшать и речевые движения и собственный фонематический слух. Этот механизм в общей его форме в настоящее время определен достаточно хорошо.

При всяком движении, в том числе и артикуляционном, от мышц и сухожилий движущегося органа непрерывно идут в мозг сигналы, оповещающие о том, в каком положении находится в данный момент движущийся орган. Эту часть процесса можно представить так — центр посылает серию приказов к органам движения — выполнить то-то и то-то (сказать *мама*). Движущиеся же органы доносят исполнение — выполнено то-то и то-то (сказано *ма*). Эти импульсы от исполнительных органов называются обратной связью.

Таких связей в речи две — слуховая и двигательная. Весь процесс регулируется сравнением того, что задано, с тем, что сделано. Руководствуясь этим сравнением, центральное управление вместо команд, оказавшихся неточными, посылает другие так, что, в конце концов, заданное и сделанное совпадают. Вначале в процесс сравнения включен чужой слух, слух взрослого. При неправильной выдаче он требует исправления. В дальнейшем, по мере накопления удачных артикуляций, санкционируемых обучающимся, обучающийся научается сам сравнивать должное и выполненное. Так формируется фонематический слух.

Теперь эталон правильного произношения образовался в слуховом анализаторе ученика. Он может самостоятельно контролировать свое произношение по обратной слуховой связи. Иногда бывает так, что ребенок слышит верно, а произносит еще неправильно. Вместо *шапка* говорит *сапка*. Но если кто-нибудь скажет — я надел сапку, ребенок поправит — *нет, не так*. Однако при попытке говорить он будет еще некоторое время продолжать делать ту же ошибку. Сформировавшиеся нормативные слуховые эталоны и двигательные, артикуляционные стереотипы раньше, следуя за К.Д. Ушинским, называли чувством языка. Теперь этот механизм формирования системности в

коре головного мозга хорошо объясняется учением И.П. Павлова о высшей нервной деятельности.

Изложенная применительно к произношению схема разработки слухо-речевых движений анализатора может быть с сохранением тех же принципов распространена и на другие аспекты языка. Накопление лексики, разработка грамматических моделей и сцепление предложений в связный текст или устную речь происходит также в ситуации общения, путем включения разнообразных обратных связей и формирования критериев оценки конечного речевого продукта. В дальнейшем будут рассмотрены те из наиболее важных механизмов этого более сложного речевого уровня, которые вырабатываются в период школьного обучения.

Ребенок, поступивший в школу, владеет родным языком в меру своих интеллектуальных потребностей. Он может задать простые вопросы и ответить на них, готов слушать некоторое время интересный для него рассказ и способен выполнить несложные словесные инструкции. Но его высказывания надо все время поддерживать, вызывая на разговор, так как самостоятельная монологическая речь совершенно не развита. Он плохо пересказывает даже короткий текст, стараясь повторить его почти буквально, а не передать своими словами. В прочтенном ему рассказе он не может выделить главную мысль и разбить его на составные части. Он понимает в окружающем больше, чем умеет передать словами. Желая рассказать о чем-нибудь, что его поразило, он торопится, перескакивает с одного сюжета на другой, вследствие чего его изложение делается малопонятным, а торопливость речи опасна тем, что она может осложниться заиканием.

Все эти недостатки не могут быть устранены путем подражания взрослым, как в раннем детстве. Нужна систематическая работа педагогов. Обратная связь, т. е. оценка созданного обучающимся речевого продукта и соответственно формирование механизмов автоматического регулирования плавной и полноценной речи, расщепляется веером на несколько параметров. Надо контролировать отбор слов, грамматическую конструкцию на ходу составленных предложений и логическую связь отдельных высказываний. Сам обучающийся не замечает своих ошибок. Наоборот, и это характерно также и для обученных взрослых, сказанное или записанное обычно очень нравится самому автору. Он убежден в высказанных положениях и думает, что нашел наилучшие средства для их выражения. И действительно, во внутренней речи они были для него вполне достаточны. Однако слушатель или читатель может остаться равнодушным к принятому сообщению. Он услышал, что было сказано, но речь не произвела на него того впечатления, на которое рассчитывал говорящий. Главное и второстепенное в речи не совпали у говорящих партнеров.

## К 100-летию ПИ РАО



Н.А. Бернштейн

## Психофизические качества

**Бернштейн Николай Александрович**  
(1896–1966)

Известный психолог и физиолог, создатель нового направления исследований — физиологии активности. Профессиональную научную деятельность начал в 1922 г. в Центральном институте труда (ЦИТ). В Психологическом институте работал в 1925–1927 гг. Идеи Бернштейна нашли широкое практическое применение при восстановлении движений у раненых во время Великой Отечественной войны и в последующий период, при формировании спортивных навыков, создании различных кибернетических устройств и др.

**Основные труды:**

- *Общая биомеханика* (1926)
- *Проблема взаимоотношений координации и локализации* (1935)
- *О построении движений* (1947)
- *Очерки по физиологии движений и физиологии активности* (1966)
- *Физиология движений и активность* (1990)
- *О ловкости и ее развитии* (1991)

На боевом знамени физической культуры значатся названия четырех понятий, которые принято объединять под именем психофизических качеств. Эти качества — *сила, быстрота, выносливость и ловкость*.

Нельзя сказать, чтобы эти четыре сестры были уж очень однородны.

*Сила* — это почти целиком физическое качество организма. Она непосредственно зависит от объема и качества мышечной массы и только второстепенным образом от других обстоятельств.

*Быстрота* — уже сложное качество, в составе которого есть кое-что и от физиологии и от психологии.

Еще больше сложно, или, как говорят, комплексно, качество *выносливости*.

Оно целиком основывается на дружной кооперации решительно всех органов и систем тела. Для его проявления необходима высокая степень налаженности: и обмена веществ в непосредственно работающих органах, и транспорта — кровеносной системы, снабжающей их питанием и удаляющей из них отходы, и органов снабжения — пищеварительной и дыхательной систем, и, наконец, всех органов верховного управления и регулирования — центральной нервной системы. В сущности, выносливый организм обязан удовлетворять трем условиям: он должен располагать богатыми запасами энергии, чтобы иметь, что расходовать. Он должен уметь в нужную минуту отдать — «выложить» их широкою рукой, не позволяя залеживаться ни одной единице энергии. Наконец, он должен при этом уметь тратить эти ресурсы с жесткой, разумной расчетливостью, чтобы их хватило на покрытие как можно большего количества полезной работы. Формулируя коротко, быть выносливым — значит: иметь много, тратить щедро, платить скупко. Как видим, это качество характеризует собой все многосложное хозяйство организма в его целом.

Еще сложнее и комплекснее качество *ловкости*. О нем уже трудно сказать, чего в нем больше — физического или психического. Во всяком случае, — и мы подробно увидим это в дальнейшем — ловкость — это дело, или *функция, управления*, а в связи с этим главенствующее место по ее осуществлению занимает *центральная нервная система*. Управлять же для реализации ловкости ей приходится очень и очень многим.

И в других отношениях качество ловкости выделяется из ряда прочих. Оно, несомненно, гибче, разностороннее, универсальнее каждого из них. Ловкость — это такая валюта, на которую охотно



и во всякое время производится размен всех других психофизических качеств. Ловкость — козырная масть, которая кроет все остальные карты.

Мышечно-суставное чувство и его помощники

*Мышечно-суставная чувствительность* является, конечно, ведущей и основной в преобладающем большинстве случаев управления движениями. Вся совокупность органов этого вида чувствительности называется в физиологии *проприоцептивной системой*<sup>1</sup>. Чувствительные окончания органов проприоцептивной системы рассеяны повсеместно в составе мышечных пучков, в сухожилиях и суставных сумках. Эти окончания (как их называют, *рецепторы*, т. е. «восприиматели», «приемники») сигнализируют мозгу о положениях звеньев тела, о суставных углах, о напряжениях в тех или других мышцах и т. д.

Вся эта система возглавляется органом, воспринимающим положения и движения головы в пространстве — верховным органом чувства равновесия, так называемым *вестибулярным аппаратом* или ушным лабиринтом, помещающимся в глубинах височной кости черепа (во «внутреннем ухе» каждой стороны). Вся сигнализация этой системы в совокупности дает мозгу исчерпывающие сведения как о положении всего тела в пространстве, так и о положениях и движениях каждой из его частей. Вполне понятно, что именно проприоцептивная система играет первую скрипку в деле сенсорных коррекций и что ее выключение (например, у описывавшихся выше больных-табетиков) ведет к наиболее тяжелым и трудно возместимым расстройствам координации движений.

Как можно убедиться из приводившихся примеров, описанная сейчас проприоцептивная чувствительная система отнюдь не единственная, несущая нагрузку управления сенсорными коррекциями. Наоборот, нет такого вида чувствительности (не исключая, может быть, даже и уединенного и безвыходного жителя рта — чувства вкуса), который не оказывался бы в тех или других случаях и типах движений нагруженным «проприоцептивной» службой. Центральная нервная система исходит только из целесообразности: если такие виды коррекций, наиболее подходящие по качеству для управления данным движением или его частью, имеются в числе средств и возможностей такого-то органа чувств, она немедленно мобилизует этот орган для сенсорных коррекций по этому движению. Таким

образом, все виды чувствительности бывают (в различных случаях и в большей или меньшей мере) в роли *проприоцепторов в широком или функциональном смысле* этого слова.

*Зрение* — вообще главенствующий орган чувств у человека — участвует в сенсорном управлении огромным количеством движений, по преимуществу точных и метких ручных движений, рабочих операций и т. д., метательных движений, требующих прицела (метание в цель, стрельба, футбол, теннис и т. п.).

*Слух* мобилизуется у человека на проприоцептивную службу в меньшей мере, но вкупе с другими видами чувствительности им руководятся музыканты, забойщики, деревообделочники, механики-мотористы, сборщики-монтажники и т. п. (мы не говорим здесь, разумеется, об исполнении услышанных словесных команд). У многих животных, например у хищников — кошачьих, у зайцев, у ночных летунов (совы, летучие мыши), слух имеет первостепенное координационное значение. То же надо сказать и об *обонянии* многих диких животных, о чутье охотничьей собаки и т. п.

*Осязание* соучаствует со зрением и с проприоцептивной чувствительностью в тесном смысле в большинстве точных движений тела и его частей в пространстве в огромном большинстве трудовых операций и т. д. В неразрывном тройственном союзе, образуемом перечисленными тремя качествами чувствительности, трудно бывает отыскать начало и конец и расчленить роли их всех в коррекции сложных движений. Каждый знает, однако, как решающе важно тонкое осязание сортировщику, хирургу, скульптору, шлифовальщику, портному, наборщику и т. п. У слепых осязание с проприоцепторикой выдвигаются на самый первый план, господствуя в управлении всеми видами посильных им движений.

В следующих очерках мы покажем, как различны в зависимости от смысла двигательной задачи и от характера движения, решающего данную задачу, те сочетания видов чувствительности, которые обслуживают эти движения. В этих сочетаниях мы найдем и ключ к правильной физиологической *классификации и систематизации* движений. Но раньше нам нужно будет ознакомить читателя с тем, как произошли и как развивались движения в животном мире и у человека.

*Этой истории движений* и будет посвящен следующий очерк.

(Бернштейн Н.А. *О ловкости и ее развитии*. — М.: Физкультура и спорт, 1991.)

1 Проприоцептивная чувствительность в переводе значит «сама себя воспринимающая» — чувствительность собственного тела.

## К 100-летию ПИ РАО



А.Н. Леонтьев

## К теории развития психики ребенка

**Леонтьев Алексей Николаевич**  
(1903–1979)

*В Психологическом институте работал с 1936 по 1956 гг. в должности заведующего Отделом детской психологии.*

*Действительный член АПН СССР, доктор психологических наук, профессор. В 1924 г. окончил факультет общественных наук Московского университета. В годы Великой Отечественной войны — начальник экспериментального госпиталя восстановления движений под Свердловском. С 1941 г. — профессор МГУ, с 1950 г. — заведующий кафедрой психологии, с 1966 г. — декан созданного им факультета психологии МГУ.*

**Основные труды:**

- Развитие памяти (1931)
- Психологические вопросы сознательности учения (1947)
- Очерк развития психики (1947)
- Умственное развитие ребенка (1950)
- Проблемы развития психики (1959)
- О формировании способностей (1960),
- Биологическое и социальное в психике человека (1960)
- Потребности, мотивы и эмоции (1971)
- Деятельность. Сознание. Личность (1977)
- Воля (1978)
- Категория деятельности в современной психологии (1979)

Чтобы осветить теоретический вопрос о движущих силах развития психики ребенка, выясним прежде всего, что определяет собой психологическую характеристику личности на том или ином этапе ее развития.

Первое, что должно быть указано здесь, заключается в следующем: в ходе развития ребенка под влиянием конкретных обстоятельств его жизни изменяется место, которое он объективно занимает в системе человеческих отношений.

Попытаемся показать это на характеристике некоторых реальных стадий, через которые проходит в своем развитии ребенок.

Дошкольное детство — это пора жизни, когда перед ребенком все более открывается окружающий его мир человеческой действительности. В своей деятельности, и прежде всего в своих играх, которые теперь вышли за узкие пределы манипулирования с окружающими предметами и общения с непосредственно окружающими людьми, ребенок проникает в более широкий мир, осваивая его в действенной форме. Он овладевает предметным миром как миром человеческих предметов, воспроизводя человеческие действия с ним. Он управляет «автомобилем», целится из «ружья», хотя на его автомобиле и нельзя еще реально уехать, а из его ружья нельзя реально выстрелить. Но для ребенка в эту пору его развития это и не нужно, потому что основные жизненные его потребности удовлетворяются взрослыми безотносительно к объективной продуктивности его деятельности.

Ребенок испытывает свою зависимость от непосредственно окружающих его людей; он должен считаться с требованиями, которые окружающие люди предъявляют к его поведению, ибо это реально определяет собой его интимные, личные отношения с ними. От этих отношений не только зависят его успехи и неудачи, в них самих заключены его радости и огорчения, они имеют силу мотива.

В этот период жизни ребенка мир окружающих его людей как бы распадается для него на два круга. Один — это те интимно близкие люди, отношения с которыми определяют его отношения со всем остальным миром; это мать, отец или те, кто заменяет их ребенку. Второй, более широкий, круг образуют все другие люди, отношения к которым опосредствованы, однако, для ребенка его отношениями, устанавливающимися в первом, малом круге. И это так не только в условиях воспитания ребенка в семье.

Допустим, что дошкольника, который воспитывался дома, отдадут в детский сад. Кажется, что образ жизни ребенка коренным образом меняется, и в известном отношении это верно. Однако психологически деятельность ребенка остается в своих основных, важнейших чертах прежней.

Известно, как своеобразны отношения детей этого возраста к воспитательнице, как необходимо для ребенка ее внимание лично к нему и как часто он прибегает к ее посредству в своих отношениях со сверстниками. Можно сказать, что отношения к воспитательнице входят в малый, интимный круг его общений.

Своеобразны и отношения ребенка в детском коллективе. То, что устойчиво связывает между собой детей 3–5 лет, — это еще в значительной мере личное, так сказать, «частное» в их развитии, идущем в направлении к подлинной коллективности. Основную роль играет и здесь воспитатель — опять-таки в силу установившихся личных отношений его с детьми.

Если пристально всмотреться во все эти особенности ребенка-дошкольника, то нетрудно открыть связывающую их общую основу. Это та реальная позиция ребенка, с которой перед ним раскрывается мир человеческих отношений, позиция, которая обусловлена объективным местом, занимаемым им в этих отношениях.

Ребенок 6 лет может отлично уметь читать, и при известных обстоятельствах его знания могут быть относительно велики. Это, однако, само по себе не стирает и не может стереть в нем детского, истинно дошкольного; наоборот, нечто детское окрашивает все его знания. Но если случится так, что основные жизненные отношения ребенка перестроятся, если, например, на его руках окажется маленькая сестренка, а мать обратится к нему как к своему помощнику, участнику взрослой жизни, тогда весь мир откроется перед ним совсем иначе. Это ничего, что он еще мало знает, мало понимает; тем скорее он переосмыслит известное ему, тем скорее изменится его общий психический облик.

В нормальных случаях переход от дошкольного детства к следующей стадии развития психической жизни происходит в связи с поступлением ребенка в школу.

Трудно преувеличить значение этого события в жизни ребенка. Вся система его жизненных отношений перестраивается. Существенно, конечно, не то, что он вообще нечто обязан делать: у него были обязанности и до поступления в школу. Существенно то, что теперь это обязанности не только перед родителями и воспитателем; объективно это обязанности и перед обществом. Это обязанности, от выполнения которых будут зависеть его место в жизни, его общественная функция, роль, а отсюда и содержание всей его дальнейшей жизни.

Сознает ли это ребенок? Конечно, он знает об этом, и притом обычно еще задолго до начала учения. Однако действительный и психологически действенный смысл эти требования приобретают для него лишь тогда, когда он начинает учиться, причем первоначально они выступают еще в очень конкретной форме — в форме требований учителя, директора школы.

Теперь, когда ребенок садится за приготовление уроков, он, может быть, впервые чувствует себя занятым по-настоящему важным делом. Малышам в семье запрещают ему мешать, и даже взрослые порою жертвуют своими собственными делами, чтобы дать ему возможность заниматься. Это совсем иное, чем его прежние игры и занятия. Само место его деятельности в окружающей, взрослой, «взаправдашной» жизни стало другим.

Ребенку можно купить или не купить игрушку, но нельзя не купить ему учебник, тетрадь. Поэтому ребенок просит купить ему учебник совсем иначе, чем он просит купить ему игрушку. Эти его просьбы имеют разный смысл не только для родителей, но прежде всего для самого ребенка.

Наконец, главное: теперь интимные отношения ребенка теряют свою прежнюю определяющую роль в более широком кругу его общения; сейчас они сами определяются этими более широкими отношениями. Как бы ни были, например, хороши те интимные «домашние» отношения, которые чувствует к себе ребенок, «двойка», поставленная ему учителем, неизбежно омрачит их. Все это совсем другое, чем прежде, до школы. Это совсем другое, чем жалоба воспитательницы из детского сада. Сама отметка как бы кристаллизует в себе новые отношения, новую форму общения, в которые вступил ребенок.

Можно ничем в своем поведении не огорчить учителя: можно ни разу не хлопнуть крышкой парты, не разговаривать на уроке с соседом и очень, очень стараться и можно действительно снискать к себе расположение учителя, и все же за названия цветов и птиц, написанные в диктанте с большой буквы, учитель поставит плохую отметку, даже если ему известен довод, с которым прежде все считались и дома и в детском саду: «Я не нарочно, я не знал, я думал, что так правильно». Это то, что мы, взрослые, называем объективностью школьной оценки.

Мало того, пусть ученик даже понял потом, что ни «роза», ни даже «солнце» не пишутся с большой буквы, и за следующий диктант получил «четверку» или «пятерку»; пусть даже учитель похвалил его за успехи. Однако полученная им «двойка» от этого не исчезнет со страниц его тетради, его дневника: новая отметка встанет рядом с ней, а не вместо нее.

С такой же внутренней закономерностью совершается переход и к следующей стадии развития жизни и сознания ребенка. У школьника-подростка этот



переход связан с включением его в доступные ему формы общественной жизни (участие в некоторых общественных мероприятиях, не имеющих специально детского характера, пионерская организация, новое содержание кружковой работы). Вместе с тем меняется и реальное место, которое ребенок занимает в повседневной жизни окружающих его взрослых, в жизни своей семьи. Теперь его физические силы, его знания и умения ставят его в некоторых случаях на равную ногу со взрослыми, а кое в чем он даже чувствует свое преимущество: иногда он признанный чинильщик механизмов; иногда он самый сильный в семье, сильнее матери, сестер, и его призывают на помощь, когда требуется мужчина; иногда он оказывается главным домашним комментатором общественных событий.

Со стороны сознания этот переход к старшему школьному возрасту знаменуется ростом критичности по отношению к требованиям, поступкам, личным качествам взрослых и рождением новых, впервые подлинно теоретических интересов. У старшего школьника возникает потребность знать не только окружающую его действительность, но и то, что известно об этой действительности.

На первый, поверхностный взгляд может показаться, что изменений в месте, занимаемом школьником в системе человеческих отношений, к окончанию периода детства и юношества и с переходом его к профессиональному труду не происходит. Но так лишь с внешней стороны. Юноша, еще сегодня только старательный начинающий рабочий, удовлетворенный и гордый этим сознанием, завтра становится в ряды энтузиастов передового производства. Оставаясь рабочим, он занимает теперь новое место, его жизнь приобретает новое содержание, а это значит, что весь мир осмысливается им теперь по-новому.

Итак, изменение места, занимаемого ребенком в системе общественных отношений, есть то первое, что надо отметить, пытаясь подойти к решению вопроса о движущих силах развития его психики. Однако само по себе это место не определяет, конечно, развития; оно только характеризует наличную, уже достигнутую ступень. То, что непосредственно определяет развитие психики ребенка, — это сама его жизнь, развитие реальных процессов этой жизни, иначе говоря, развитие деятельности ребенка, как внешней, так и внутренней. А ее развитие, в свою очередь, зависит от наличных жизненных условий.

Значит, в изучении развития психики ребенка следует исходить из анализа развития его деятельности так, как она складывается в данных конкретных условиях его жизни. Только при таком подходе может быть выяснена роль как внешних условий жизни ребенка, так и задатков, которыми он обладает. Только при таком подходе, исходящем из анализа содержания самой развивающейся деятельности ребенка, может быть правильно понята и ведущая роль воспитания, воздействующего именно на деятельность ребенка,

на его отношения к действительности и поэтому определяющего его психику, его сознание.

Жизнь или деятельность в целом не складывается, однако, механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие — меньше; одни играют главную роль в развитии, другие — подчиненную. Поэтому нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности.

В соответствии с этим можно сказать, что каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом его деятельности.

Признаком перехода от одной стадии к другой является именно изменение ведущего типа деятельности, ведущего отношения ребенка к действительности.

Что же такое «ведущий тип деятельности»?

Признаком ведущей деятельности отнюдь не являются чисто количественные показатели. Ведущая деятельность — это не просто деятельность, наиболее часто встречающаяся на данном этапе развития, деятельность, которой ребенок отдает больше всего времени.

Ведущей мы называем такую деятельность ребенка, которая характеризуется следующими тремя признаками.

Во-первых, это такая деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие, новые виды деятельности. Так, например, обучение в более тесном значении этого слова, впервые появляющееся уже в дошкольном детстве, прежде возникает в игре, т. е. именно в ведущей на данной стадии развития деятельности. Ребенок начинает учиться играя.

Во-вторых, ведущая деятельность — это такая деятельность, в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы. Так, например, в игре впервые формируются процессы активного воображения ребенка, в учении — процессы отвлеченного мышления. Из этого не следует, что формирование или перестройка всех психических процессов происходит только внутри ведущей деятельности. Некоторые психические процессы формируются и перестраиваются не непосредственно в самой ведущей деятельности, но и в других видах деятельности, генетически с ней связанных. Так, например, процессы абстрагирования и обобщения цвета формируются в дошкольном возрасте не в самой игре, но в рисовании, цветной аппликации и т. п., т. е. в тех видах деятельности, которые лишь в своем истоке связаны с игровой деятельностью.

В-третьих, ведущая деятельность — это такая деятельность, от которой ближайшим образом зависят

наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения личности ребенка. Так, например, ребенок-дошкольник именно в игре осваивает общественные функции и соответствующие нормы поведения людей («каким бывает красноармеец», «что делает на заводе директор, инженер, рабочий»), а это является весьма важным моментом формирования его личности.

Таким образом, ведущая деятельность — это такая деятельность, развитие которой обуславливает главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития.

Стадии развития психики ребенка характеризуются, однако, не только определенным содержанием ведущей деятельности ребенка, но и определенной последовательностью во времени, т. е. определенной связью с возрастом детей. Ни содержание стадий, ни их последовательность во времени не являются, однако, чем-то раз навсегда данным и неизменным. <...>

Таким образом, не возраст ребенка как таковой определяет содержание стадии развития, а сами возрастные границы стадии зависят от их содержания и изменяются вместе с изменением общественно-исторических условий.

Эти условия определяют также, какая именно деятельность ребенка становится ведущей на данной стадии развития его психики. Овладение непосредственно окружающей ребенка предметной действительностью, игра, в которой ребенок овладевает более широким кругом явлений и человеческих отношений, систематическое учение в школе и далее специальная подготовительная или трудовая деятельность — такова последовательная смена ведущих деятельностей, ведущих отношений, которые мы можем констатировать в наше время и в наших условиях.

Какие же отношения связывают между собой ведущий тип деятельности ребенка и то реальное место, которое занимает ребенок в системе общественных отношений? Как связаны между собой изменение этого места и изменение ведущей деятельности ребенка?

В самой общей форме ответ на этот вопрос состоит в том, что в ходе развития прежнее место, занимаемое ребенком в окружающем его мире человеческих отношений, начинает сознаваться им как не соответствующее его возможностям, и он стремится изменить его.

Возникает открытое противоречие между образом жизни ребенка и его возможностями, уже определившими этот образ жизни. В соответствии с этим его деятельность перестраивается. Тем самым совершается переход к новой стадии развития его психической жизни.

В качестве примера можно привести хотя бы случаи «перерастания» ребенком своего дошкольного детства. Вначале, в младшей и средней группах дет-

ского сада, ребенок охотно и с интересом принимает участие в жизни группы, его игры и занятия полны для него смысла, он охотно делится со старшими своими достижениями: показывает свои рисунки, читает стишки, рассказывает о событиях на очередной прогулке. Его вовсе не смущает то, что взрослые выслушивают его с улыбкой, рассеянно, часто не уделяя должного внимания всем этим важным для ребенка вещам. Для него самого они имеют смысл, и этого достаточно, чтобы они заполняли его жизнь.

Но проходит некоторое время, знания ребенка расширяются, увеличиваются его умения, растут его силы, и в результате деятельность в детском саду теряет для него свой прежний смысл и он все больше «выпадает» из жизни детского сада. Вернее, он пытается найти в ней новое содержание; образуются группы детей, начинающих жить своей особой, скрытой, уже совсем не «дошкольной» жизнью; улица, двор, общество старших детей делаются все более привлекательными. Все чаще самоутверждение ребенка приобретает формы, нарушающие дисциплину. Это так называемый кризис семи лет.

Если ребенок останется еще целый год вне школы, а в семье на него по-прежнему будут смотреть как на малыша и он не будет всерьез вовлечен в ее трудовую жизнь, то этот кризис может обостриться чрезвычайно. Ребенок, лишенный общественных обязанностей, сам найдет их, может быть, в совершенно уродливых формах.

Такие кризисы — кризисы трех лет, семи лет, кризис подросткового возраста, кризис юности — всегда связаны со сменой стадий. Они в яркой и очевидной форме показывают, что существует именно внутренняя необходимость этих смен, этих переходов от одной стадии к другой. Но неизбежны ли эти кризисы в развитии ребенка? <...>

В действительности кризисы отнюдь не являются неизбежными спутниками психического развития. Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии. Наоборот, кризис — это свидетельство не совершившегося своевременно перелома, сдвига. Кризисов вовсе может не быть, если психическое развитие ребенка складывается не стихийно, а является разумно управляемым процессом — управляемым воспитанием.

В нормальных случаях смена ведущего типа деятельности ребенка и его переход от одной стадии развития к другой отвечают возникающей внутренней необходимости и совершаются в связи с тем, что ребенок ставится воспитанием перед новыми задачами, соответствующими его изменившимся возможностям и его новому сознанию.

Как же происходит на этой основе смена ведущей деятельности ребенка?

Чтобы ответить на этот вопрос, надо предварительно остановиться на разграничении двух понятий: деятельности и действия.



Мы называем деятельностью не всякий процесс. Этим термином мы обозначаем только такие процессы, которые, осуществляя то или иное отношение человека к миру, отвечают особой, соответствующей им потребности. Такой процесс, как, например, запоминание, мы не называем собственно деятельностью, потому что этот процесс, как правило, сам по себе не осуществляет никакого самостоятельного отношения к миру и не отвечает никакой особой потребности.

Мы называем деятельностью процессы, которые характеризуются психологически тем, что то, на что направлен данный процесс в целом (его предмет), всегда совпадает с тем объективным, что побуждает субъекта к данной деятельности, т. е. мотивом.

Поясним это примером. Допустим, что учащийся, готовясь к экзамену, читает книгу по истории. Является ли это психологически процессом, который мы условились называть собственно деятельностью? Сразу ответить на этот вопрос нельзя, потому что психологическая характеристика данного процесса требует сказать, что он представляет собой для самого субъекта. А для этого нужен уже некоторый психологический анализ самого процесса.

Допустим, что к нашему учащемуся зашел его товарищ и сообщил ему, что книга, которую он читает, вовсе не нужна для подготовки к экзамену. Тогда может случиться следующее: либо учащийся немедленно отложит эту книгу в сторону, либо будет продол-

жать читать ее, или, может быть, оставит ее, но оставит с сожалением, нехотя. В последних случаях очевидно, что то, на что был направлен процесс чтения, т. е. содержание данной книги, само по себе побуждало чтение, было его мотивом. Иначе говоря, в овладении ее содержанием непосредственно находила свое удовлетворение какая-то особая потребность учащегося — потребность узнать, понять, уяснить себе то, о чем говорится в книге.

Другое дело, если будет иметь место первый случай. Если наш учащийся, узнав, что содержание книги не входит в программу испытания, охотно бросает чтение, то ясно, что мотивом, побуждавшим его читать, было не само по себе содержание книги, а лишь необходимость сдать экзамен. То, на что было направлено чтение, не совпадало с тем, что побуждало ученика читать. Следовательно, в данном случае чтение не было собственно деятельностью. Деятельностью здесь была подготовка к экзаменам, а не чтение книги самой по себе.

Другая важная психологическая особенность деятельности состоит в том, что с деятельностью специфически связан особый класс психических переживаний — эмоции и чувства. Эти переживания зависят не от отдельных, частных процессов, но всегда определяются предметом, течением и судьбой той деятельности, в состав которой они входят...

*(Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М., 1981. — С. 509–519.)*



А.Р. Лурия

## Потерянный и возвращенный мир (история одного ранения)



Это повесть об одном мгновении, которое разрушило целую жизнь.

Это рассказ о том, как пуля, пробившая череп человека и прошедшая в его мозг, раздробила его мир на тысячи кусков, которые он так и не мог собрать.

Это книга о человеке, который отдал все силы, чтобы вернуть свое прошлое и завоевать свое будущее.

Это книга о борьбе, которая не привыкла к победе, и о победе, которая не прекратила борьбы.

Пишущий эти строки — не является в полной мере автором этой книги. Автором является ее герой.

Передо мной лежит кипа тетрадей, пожелтевших, самодельных тетрадей военного времени и толстых, в клетчатых обложках, тетрадей последующих лет мирной жизни. В них почти три тысячи страниц.

На них герой книги затратит четверть века работы — изо дня в день, из часа в час, пытаясь записать историю своей жизни, последствия своего страшного ранения.

Он собирал свои воспоминания из мелких осколков, мелькавших без системы, пытаясь уложить их в стройную последовательность. Он испытывал мучительные затруднения, вспоминая каждое слово, собирая каждую фразу, судорожно пытаясь схватить и удержать мысль.

Иногда — в удачные дни — ему удавалось за целый день написать страницу, много — две, и тогда он чувствовал себя совершенно истощенным.

Он писал, потому что это была его единственная связь с жизнью, единственный способ не поддаться недугу и остаться на поверхности. Это была его единственная надежда вернуть что-нибудь из потерянного. Он писал с мастерством, которому мог бы позавидовать любой психолог. Он боролся за жизнь.

Эта книга о мучительной борьбе с болезнью. Книга о героической борьбе за жизнь. Книга незаметного героя, которого родила война...

### В мире грамматических форм (отступление третье)

Ему [герою — раненому бойцу] было трудно понять речь товарищей, смысл рассказа, содержание доклада. Еще труднее было разобраться в мысли, излагаемой в тексте.

**Лурия Александр Романович**  
(1902–1977)

*Действительный член АПН СССР, доктор психологических наук, профессор. Основатель отечественной нейропсихологии, сотрудник Л.С. Выготского. Основатель и главный редактор «Докладов АПН РСФСР».*

*В начале 20-х гг. XX в. стал научным сотрудником Психологического института, где работал до 1930 г. В начале Великой Отечественной войны был назначен руководителем крупного нейрохирургического эвакогоспиталя на 400–500 коек. В годы войны А.Р. Лурия и группа его сотрудников организовали серию исследований и реабилитационную практику раненых с травмами головы, в частности, инновационную реабилитацию посредством трудотерапии. Эти исследования положили начало новому направлению в психологии — нейропсихологии. В течение более чем 50-летней научной работы А. Р. Лурия внес важный вклад в развитие различных областей психологии таких как психолингвистика, психофизиология, детская психология, этнопсихология и др.*

### Основные труды:

- *Речь и интеллект в развитии ребенка (1927)*
- *Учение об афазии в свете мозговой патологии (1940)*
- *Травматическая афазия (1947)*
- *Восстановление функций после военной травмы (1948)*
- *Умственно отсталый ребенок (1960)*
- *Лобные доли и регуляция психических процессов (1966)*



В этом ему мешало трудное узнавание слов, то, что значение слова исчезало из памяти, как только он переходил к другому; понимание затруднялось тем, что слова говорящего так быстро сменялись одно другим, что он не успевал схватить скрывающийся за ним смысл, что ему не хватало времени на это.

Но только ли в этом были трудности, делавшие понимание речи таким мучительным?

Нет, вероятно, далеко не только в этом...

Мы уже говорили, что одно из основных затруднений в понимании развернутой речи заключалось в том, что он не мог сразу схватить ее содержание, обозреть все, что было в высказывании, как единое целое, уложить его в одну схему, выделив основной смысл. А ведь именно это делаем мы, схватывая содержание рассказа!

Сначала это делается не сразу и требует большой работы. Вспомним, как трудится школьник, а потом студент над усвоением сложного текста! Постепенно этот длительный процесс свертывается, вырабатываются навыки быстрого понимания, и под конец — как быстро, казалось бы сразу, без всякой видимой работы — мы начинаем схватывать содержание доклада или мысль текста.

Но не всяким изложением овладеть легко. Путь от развернутой речи к лежащей за нею мысли может быть сложным, извилистым, полным неразличимых сразу препятствий. Хорошо, если рассказ течет просто и плавно, если он состоит из простых фраз, последовательно, шаг за шагом развивающих повествование: стояла теплая погода, он подошел к озеру, сел в лодку, взял весла, как приятно плыть к дальнему берегу... Ну, а если изложение извилисто, если фразы сложны, если к основному, главному предложению присоединено придаточное, если мысль должна все время возвращаться к пройденному, сличать продолжение с началом, все время удерживая единую нить, которая то исчезает, то появляется снова?

#### **Основные труды:**

- *Мозг и психические процессы (1963)*
- *Высшие корковые функции и их нарушение при локальных поражениях мозга (1962)*
- *Маленькая книжка о большой памяти (ум мнемониста) (1968)*
- *Психология как историческая наука (1971)*
- *Потерянный и возвращенный мир (1971)*
- *Основы нейропсихологии (1973)*
- *Об историческом развитии познавательных процессов (1974)*
- *Нейропсихология памяти (1974)*
- *Основные проблемы нейролингвистики (1976)*
- *Язык и сознание (1979)*

Языковеды хорошо знают карту этих препятствий и располагают надежными лощиями в этом извилистом плавании. Они различают «дистантные предложения», где мысль прерывается отступлениями, и противопоставляют их «контактным», текущим плавно, без таких отступлений. «Гора, на которой стоял старый дом с красной, черепичной крышей, была высока и покрыта серым мхом...». Кто? Гора? Крыша? И как серый мох относится к красной черепице?.. Нет, в этом «дистантном» предложении, где подлежащее «Гора» отделено целым десятком слов придаточного предложения от сказуемого «была высока» — в нем еще надо разобраться, понять его не так легко.

И еще труднее странные речевые фигуры, которые называют «инверсиями». Так ли легко можно схватить смысл фразы: «Не опоздай я на поезд — я не встретил бы вас...». Опоздал он на поезд или нет? Встретил он его или не встретил?.. или: «Я не привык не подчиняться правилам». Кто сказал это? Строптивый бунтарь или послушный ученик? «Не привык!» «Не подчиняться!» Казалось бы, все так резко, так вызывающе! А теперь подумайте, и смысл окажется обратным. Все это шутки грамматических инверсий! А те случаи, когда порядок слов не совпадает с порядком мыслей? «Я прочитал газету; потом позавтракал...». Все просто... А попытайтесь сказать это по-другому, в одной фразе: «Я позавтракал, после того как прочитал газету...». Не правда ли, как затрудняет понимание этот оборот, где последовательность слов расходится с последовательностью событий и где связка «после того как» заставляет все перевертывать? Грамматические «инверсии», эти формулы-перевертыши, снова сыграли свою плохую шутку.

А сложные падежные окончания, создающие прочную и строго расчлененную связь между предметами, подчиняющие один образ другому и образующие скелет логической системы? Мы уже привыкли к ним и быстро схватываем их значение. Но так ли это легко? «На ветке дерева гнездо птицы». Это не просто перечисление: вот ветка, вот дерево, вот гнездо, вот птица! Здесь все выстроено в строгий порядок, и эти пять слов создают один образ с четко соотнесенными друг с другом частями. А те более сложные падежные окончания, которые выражают отвлеченные отношения вещей? «Кусок хлеба» — это просто. А «брат отца»? Это ни то, и ни другое, не «брат» и не «отец»; это нечто третье — дядя, о котором в этом выражении не было никакой речи. А «отец брата»? Ну, это, конечно, ставит каждого в тупик: простите, да ведь это тот же отец? Отец моего брата — он и мне приходится отцом! Для того чтобы понять эти сложные отношения, в которых слово, стоящее в родительном падеже, выражает вовсе не предмет, а его качество, свойство. Брат отца — это отцовский брат. Нужно проделать целую сложную работу: отвлечься от наглядного значения слова «брат», мысленно изменить порядок слов (ведь прилагательное, обозначающее свойства, всегда стоит в русском, языке не на после-

днем, а на первом месте), — только после этого загадка «атрибутивного родительного» проясняется.

И только для нас, усвоивших логические узоры языка и стоящих на плечах многовековой культуры, этот процесс расшифровки такой конструкции протекает свернуто, мало заметно, просто. А ведь еще в записях 15–16-го века люди не писали «дети бояр», а использовали гораздо более простую форму «бояре — дети», и вместо «земли Прокопия» обязательно использовали более развернутую и неуклюжую форму «этого Прокопия — его земля», давая этими вставками внешние ориентиры, помогающие обойти трудности такой сложной грамматической структуры... И вместо «убояшеся силы рати (войска) Ахейцев» было написано: «убояшеся силы и рати ахейской».

Нет, сложные обороты речи, которые вошли в наш быт и которыми мы пользуемся, не замечая их сложности, — это коды, созданные многими столетиями, и мы легко применяем их только потому, что полностью овладели той сложнейшей оркестровкой языка, который стал основным средством нашего общения.

А целая семья других средств выразить отношения — предлоги, союзы: под, над, справа, слева, вместе, несмотря на, вследствие... Мы так привыкли к ним, что применяем их, не задумываясь. «Корзинка под столом», «крест над кругом», «книга справа от ручки»... А ведь всего двести лет назад связь этих частиц с вещественными словами, обозначавшими предметы, выступала с полной отчетливостью: недаром в это время «под» означал еще конкретный «низ» («под» печи), а слова «справа», «слева», «спереди», «сзади», «вместо» писались иначе — «с права», «с лева», «с переди», «с зади», «в место», так что их конкретное значение «правое», «левое», «перед», «зад», «место» выступали с совершенной прозрачностью.

А сравнительные формы: «Слон больше мухи» или «муха больше слона»? Это мы схватываем сразу! Ну, конечно же, вторая неправильна! «Весна перед летом» или «лето перед весной»? И это ясно. А вот: «Солнце освещается землей» или «Земля освещается солнцем»? Об этом еще нужно подумать: ведь в русском языке активный член предложения всегда стоит на первом месте и логическое подлежащее обычно совпадает с грамматическим, а тут в первой фразе это правило нарушено злой шуткой логической «инверсии», которую требует конструкция страдательного залога!

Нет, язык, которым мы владеем с такой легкостью, на самом деле представляет сложнейшую систему кодов, которые сложились за долгую цепь столетий и которыми еще нужно овладеть. И это все совершенно необходимо для того, чтобы ясно понять сложное высказывание.

Падежные окончания, предлоги и союзы — все эти сложнейшие коды языка стали тончайшими и надежными инструментами для мышления; история трудилась многие столетия, чтобы дать их каждому владеющему языком человеку.

А что нужно от самого человека, чтобы успешно пользоваться ими? В основном одно: умение хранить их в памяти и способность быстро и сразу, одновременно обозревать те отношения, в которые они ставят отдельные слова и вызываемые ими образы! Одновременно? Но именно эта возможность одновременного («симультанного») обозрения сложных систем (будь то пространственное расположение предметов или мысленное сопоставление элементов) была недоступна нашему герою. Разрушенные у него отделы коры головного мозга были как раз теми мозговыми аппаратами, необходимое участие которых только и могло обеспечить возможность превращать обозреваемое в одновременно обозримое, «возможность симультанного синтеза отдельных частей в единое целое», как любят говорить неврологи.

Вот почему выведение из нормальной работы тех участков мозговой коры, о которых мы уже говорили раньше, было не только причиной нарушения ориентировки во внешнем пространстве, но вызывало и непреодолимые затруднения в операциях сложными кодами, использование которых становилось невозможным, если большой сразу же не мог схватить обозначаемого ими соотношения вещей, охватить своим внутренним взором всю систему связей и отношений, которые обозначены этой системой кодов.

«Брат отца»... и «отец брата»... Ну да, ясно, и там и здесь есть «брат» и там и здесь есть «отец»... Ну, а что же дальше? В каких отношениях они стоят друг к другу? Что означает каждая из этих грамматических конструкций? Нет, это трудно сказать. Как будто они одинаковы, а вместе с тем и нет. И никак не удается пробиться от поверхности слов в глубины значений. Или вот еще: «круг под квадратом» и «квадрат под кругом». И снова это странное переживание — как будто это одно и то же, ведь все три слова есть и там и тут, — и вместе с тем, наверное, это что-то разное...

Мы ставили с нашим больным тысячи экспериментов, переделывая на разный лад грамматические конструкции... Многие часы на протяжении многих лет были отданы тому, чтобы выяснить, какие именно коды языка стали недоступными для этого пораженного мозга и какие продолжали оставаться сохраненными.

Лингвистика стала важным орудием для психологического исследования, но и сам больной оказался столь же важным орудием для познания различий в строении отдельных грамматических структур.

И снова, и снова мы приходили к выводу, ставшему под конец самоочевидным.

Есть два типа грамматических структур. Один из них остается сохраненным. Это те, в которых порядок слов соответствует порядку мыслей, где сами грамматические структуры не превращаются в сложные коды, вносящие свои, новые принципы в организацию мысли. «Наступила зима. Стало холодно. Пошел снег. Замерз пруд. Дети катаются на коньках». В этом нет ничего трудного. Но и, казалось бы, более сложные отрывки остаются доступными. «Отец и мать ушли в



театр, а дома осталась старая няня и дети». И это понимается без труда. Порядок мыслей и порядок слов здесь совпадают, сочетания слов рожают простую последовательность образов.

А вот другая фраза. В ней столько же слов и она такая же по длине, но разобраться в ней трудно. «В школу, где училась Дуня, с фабрики пришла работница, чтобы сделать доклад». Что это? Кто же сделал доклад? Дуня? Работница? А где училась Дуня? И кто пришел с фабрики? И куда?!

Сложная грамматическая конструкция дает совершенно однозначный ответ на все эти вопросы. Но разбитый мозг оказывается не в состоянии объединить, синтезировать отдельные кусочки, входящие в это предложение, соотнести их друг с другом, разместить их в единое целое, сделать всю конструкцию обозримой. И она так и остается непонятной для большого, который делает мучительные усилия, чтобы разобраться в ней, усилия, которые так и остаются безуспешными... И вот еще: «На ветке дерева гнездо птицы...». Это предложение из детского букваря кажется сначала таким простым. А на самом деле — нет, это совсем не так. Все слова кажутся здесь такими отдельными — «ветка», «дерево», «птица», «гнездо»... Мы уже говорили об этом. А как разместить их, объединить в одну стройную систему?!

### Лабиринт грамматики

Грамматические формы так сложны... Как их усвоить? Наш герой стоит перед новыми трудностями.

И в дневнике [большого] появляются новые записи. Они начинаются с первых месяцев нашего знакомства, с тех дней, когда он только поступил в восстановительный госпиталь, с того времени, когда только-только начались занятия с ним. Они продолжают на протяжении всех двадцати пяти лет, все снова и снова появляясь на страницах его повести. Эти страницы написаны с особенно острыми переживаниями. В них отражены все судорожные попытки овладеть тем, что все время ускользало от него и что оставалось по-прежнему недоступным, несмотря на все его мучительные попытки. И скоро это стало центральным для его переживаний, тем фокусом, в котором отражались все бессильные попытки его поврежденного мозга.

«Ко мне подходит профессор и спрашивает: «Скажите мне, Лева, что видите вы на этой картинке?» Я вижу картинку, на которой нарисованы женщина и маленькая девочка. Я, конечно, ответил профессору, хоть и не сразу, что это женщина, а это... девочка. Тогда профессор говорит: «Это мама, а это дочка!». Странное дело, я перестал понимать в этих двух словах настоящий смысл слов, настоящее назначение этих слов. Я, наверное, растерянно смотрел на эту картину. Тогда профессор спросил: «Что означает «мамина дочка»? Здесь один человек или два в этих словах?» Не понимал я этой картины. Я понимал, что та-

кое «мама», что такое «дочка», а вот слова «мамина дочка» я не мог понять по-настоящему.

Профессор просил меня отвечать, как сумею. И я старался показывать два пальца, т. е. что там есть в этих двух словах и мама, и дочка. А профессор снова говорит: «А что такое «дочкина мама»?». И я опять долго думаю и ничего не придумывая, показывал на две фигурки, то есть, что есть там и мать, и дочка. И в словах «мамина дочка» и «дочкина мама» мне слышалось одно и то же. И я говорил часто профессору, что это одно и то же...

А еще: «слон больше мухи» и «муха больше слона»...

Я понимал только, что «муха» маленькая, а «слон» большой, но разобраться в этих словах и ответить на вопрос, муха меньше слона или больше, я почему-то не мог. Главная же беда была в том, что я не мог понять, к чему относится слово «меньше» (или «больше») — к мухе или к слону. <...>

Я, конечно, по-прежнему знаю, что такое слон и что такое муха, знаю, кто из них большой, кто из них маленький, но вот связать в словах и понять, к кому же принадлежат слова «меньше» или «больше» то ля к слону, то ли к мухе? А тут еще колебания и в разбитом мозгу, и в поле зрения. И мне приходится подолгу думать и гадать, как же мне правильно сказать об этих словах: «слон меньше мухи или больше?». До сих пор существуют мои колебания в моем мозгу, и что в этих понятиях «меньше и больше», на это я подчас бессильно ответить...

...Я уже начал запоминать и осознавать значения слов «ниже» и «выше». «Лампочка выше кровати» или «кровать ниже лампочки». Но все равно почему-то в голове моей происходит какая-то путаница и неразбериха даже и здесь: то отвечаешь правильно, то неправильно. А вот тут в словах «над» и «под» осознать и запомнить их значения и связать их с вещами «круг» и «крест» я почему-то не мог и не могу вовсе и до сих пор. Много таких вещей с понятиями я не в силах осознать и запомнить сразу, не в силах охватить их в речи, в памяти...

Я сначала почему-то никак не мог понять смысл слова «одолжила», к кому их отнести — к Соне или к Варе, кто кому должен. Мне легче понять такие слова: Соня дала 100 рублей Варе, или Варя дала Соне 100 рублей. «Что такое — Иван одолжил у Сергея 30 рублей. Кто получил деньги в долг?»...

...А вот профессор говорит мне, открывая свои альбом с различными картинками и показывая мне на картинку с цветными кошками: «Правильно ли я так скажу или нет: черная кошка меньше белой, но больше красной?». В этих словах мне очень трудно разобраться, к тому же этих слов очень много (кошка черная, кошка белая, кошка красная, и все эти кошки то побольше, то поменьше, то еще меньше), а я теперь от ранения могу сравнить и понять только одно слово, одно его понятие. А тут очень много понятий раз-

нообразных и много от этого путаницы. Я вижу на рисунке большую черную кошку, потом вижу белую кошку поменьше, потом вижу красную кошку самую маленькую. Глазами я их понимаю и по размеру, и по росту. Но вот я никак не могу их сравнить друг с другом в понятиях «меньше» и «больше», не могу их понять, к кому отнести меньше, к кому отнести больше, эти слова — то ли к левой стороне, то ли к правой стороне?

...Меня тревожат без конца невспоминания слова ли, образа ли, понятия ли, непонимания связей в понятиях. А тут еще непонимание разных вещей в людской речи и в памяти, как «муха меньше слона или больше?» или «Слон меньше мухи или больше?» Сколько я ни стараюсь — я до сих пор остаюсь не в силах понять и осознать сразу связи в этих словах, не в силах припомнить и осознать, к кому же отнести связи — к первому или второму (муха, слон). После ранения, хотя и со страшным трудом, но я снова запомнил все буквы русского алфавита. А вот запомнить слова-связки (меньше — больше) я сразу почему-то не могу и долго думаю, как же правильнее надо ответить на поставленный хотя бы и самим собой вопрос. От перемещения слов смысл связки в понятиях резко меняется».

Уже очень скоро стало ясным, что невозможность понять сложные коды языка, схватить смысл, скрытый за логико-грамматическими структурами — центральный факт его заболевания, одно из главных проявлений дефектной работы тех систем мозга, которые были поражены у нашего больного.

Он понял это сам и, услышав от врачей это слово, обозначил свою болезнь термином «умственная афазия», описав его с точностью, достойной опытного исследователя, и уложив все переживаемые трудности в одну общую картину...

Он хорошо понимал глубину постигшей его катастрофы и пришел к выводу, что он должен снова овладеть утерянным, должен во что бы то ни стало восстановить то, что раньше давалось ему так легко и что теперь было разбито.

Так началась борьба за мысль, борьба за ясное сознание, борьба за понимание непонятого. Им руководили, ему были даны опытные психологи-учителя, руководительницы — сначала, одна, потом другая, и третья.

Вместе с ним разрабатывались десятки приемов, находились вспомогательные опоры, составлялись алгоритмы поведения...

«Брат отца...», «брат моего отца...». Основное — «брат», а брат кого? моего отца... «Круг над крестом». Это круг... он под чем? «под крестом...», «-ом», это значит, что крест сверху — надо перевернуть... «Слон больше мухи...» «Значит этот слон — больше, он большей... больше кого? Мухи... этой маленькой мухи...

Казалось бы, простая и такая быстрая, «свернутая» операция — заменялась длинной цепью рассуждений, опирающихся на вспомогательные средства и превращающихся в долгую, развернутую, использующую внешние костыли, работу.

И он стал усваивать значение сложных грамматических конструкций, но только путем таких развернутых рассуждений, на которые он опирался, но смысл каждого из которых он так и не мог схватить...

Это была титаническая борьба, с надеждами и мучительными разочарованиями, с медленными успехами, с муками неудач...

*(Лурия А.Р. Потерянный и возвращенный мир (история одного ранения). — М., 1971.)*

## К 100-летию ПИ РАО



Б.Н. Теплов

## Способности и одаренность

**Теплов Борис Михайлович**  
(1896–1965)

Действительный член АПН СССР, заслуженный деятель науки РСФСР, профессор, доктор психологических наук. На втором курсе Московского университета начал посещать «психологический практикум» Психологического института, которым руководил Г.И. Челпанов. С 1932 по 1965 гг. работал в Психологическом институте, с 1945 по 1965 гг. — зам. директора института, с 1952 г. — научный руководитель лаборатории «Психофизиология индивидуальных различий», главный редактор журнала «Вопросы психологии» (1958–1965 гг.).

Б.М. Теплов — один из ведущих исследователей индивидуальных различий в отечественной и зарубежной науке. Основатель нового научного направления в отечественной науке — дифференциальной психофизиологии, или психофизиологии индивидуальных различий.

Мировую известность получила его монография «Психология музыкальных способностей», впервые опубликованная в 1947 г., в которой он предложил новую структуру музыкальных способностей, включающую в качестве обязательных такие компоненты, как ритмическое и ладовое чувство, способность к произвольному оперированию музыкальными слуховыми представлениями. Большое значение имеет предложенный им психологический анализ феномена музыкальности как единства эмоциональной отзывчивости на музыку и совокупности взаимосвязанных между собой отдельных музыкальных спо-

При установлении основных понятий учения об одаренности наиболее удобно исходить из понятия «способность». Три признака, как мне кажется, всегда заключаются в понятии «способность» при употреблении его в практически разумном контексте.

Во-первых, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; никто не станет говорить о способностях там, где дело идет о свойствах, в отношении которых все люди равны. В таком смысле слово «способность» употребляется основоположниками марксизма-ленинизма, когда они говорят: «От каждого по способностям».

Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей. Такие свойства, как, например, вспыльчивость, вялость, медлительность, которые, несомненно, являются индивидуальными особенностями некоторых людей, обычно не называются способностями, потому что не рассматриваются как условия успешности выполнения каких-либо деятельностей.

В-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека. Нередко бывает, что педагог не удовлетворен работой ученика, хотя этот последний обнаруживает знания не меньшие, чем некоторые из его товарищей, успехи которых радуют того же самого педагога. Свое недовольство педагог мотивирует тем, что этот ученик работает недостаточно; при хорошей работе ученик, «принимая во внимание его способности», мог бы иметь гораздо больше знаний. <...>

Когда выдвигают молодого работника на какую-либо организационную работу и мотивируют это выдвижение «хорошими организационными способностями», то, конечно, не думают при этом, что обладать «организационными способностями» — значит обладать «организационными навыками и умениями». Дело обстоит как раз наоборот: мотивируя выдвижение молодого и пока еще неопытного работника его «организационными способностями», предполагают, что, хотя он, может быть, и не имеет еще необходимых навыков и умений, благодаря своим способностям он сможет быстро и успешно приобрести эти умения и навыки.

Эти примеры показывают, что в жизни под способностями обычно имеют в виду такие индивидуальные особенности, кото-

рые не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но которые могут объяснять легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков. <...>

Мы не можем понимать способности... как врожденные возможности индивида, потому что способности мы определили как «индивидуально-психологические особенности человека», а эти последние по самому существу дела не могут быть врожденными. Врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т. е. задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития.

Таким образом, отвергнув понимание способностей как врожденных особенностей человека, мы, однако, нисколько не отвергаем тем самым того факта, что в основе развития способностей в большинстве случаев лежат некоторые врожденные особенности, задатки.

Понятие «врожденный», выражаемое иногда и другими словами — «прирожденный», «природный», «данный от природы» и т. п., — очень часто в практическом анализе связывается со способностями. <...>

Важно лишь твердо установить, что во всех случаях мы разумеем врожденность не самих способностей, а лежащих в основе их развития задатков. Да едва ли кто-нибудь и в практическом словоупотреблении разумеет что-нибудь иное, говоря о врожденности той или другой способности. Едва ли кому-нибудь приходит в голову думать о «гармоническом чувстве» или «чутье к музыкальной форме», существующих уже в момент рождения. Вероятно, всякий разумный человек представляет себе дело так, что с момента рождения существуют только задатки, предрасположения или еще что-нибудь в этом роде, на основе которых развивается чувство гармонии или чутье музыкальной формы.

Очень важно также отметить, что, говоря о врожденных задатках, мы тем самым не говорим еще о наследственных задатках. Чрезвычайно широко распространена ошибка, заключающаяся в отождествлении этих двух понятий. Предполагается, что сказать слово «врожденный» все равно, что сказать «наследственный». Это, конечно, неправильно. Ведь рождению предшествует период утробного развития... Слова «наследственность» и «наследственный» в психологической литературе нередко применяются не только в тех случаях, когда имеются действительные основания предполагать, что данный признак получен наследственным путем от предков, но и тогда, когда хотят показать, что этот признак не есть прямой результат воспитания или обучения, или когда предполагают, что этот признак сводится к некоторым биологическим или физиологическим особенностям организма. Слово «наследственный» становится, таким образом, синонимом не только слову «врожденный», но и таким словам, как «биологический», «физиологический» и т. д.

Такого рода нечеткость или невыдержанность терминологии имеет принципиальное значение. В термине «наследственный» содержится определенное объяснение факта, и поэтому-то употреблять этот термин следует с очень большой осторожностью, только там, где имеются серьезные основания выдвигать именно такое объяснение.

Итак, понятие «врожденные задатки» ни в коем случае не тождественно понятию «наследственные задатки». Этим я вовсе не отрицаю законность последнего понятия. Я отрицаю лишь законность употребления его в тех случаях, где нет всяких доказательств того, что данные задатки должны быть объяснены именно наследственностью.

*способностей. Важной составляющей богатого научного наследия Б.М. Теплова стали его классические психологические работы по способностям и одаренности.*

*Особое место в научном творчестве Б.М. Теплова занимает его работа «Ум полководца», написанная в годы Великой Отечественной войны (1942), в которой он впервые поставил проблему теоретического и практического мышления.*

#### **Основные труды:**

- *Ощущение музыкального звука (1940)*
- *Способности и одаренность (1941)*
- *Ум полководца (1942)*
- *О музыкальном переживании (1945)*
- *Заметки психолога при чтении художественной литературы (1946)*
- *Психология музыкальных способностей (1947)*
- *Психологические вопросы художественного воспитания (1947)*
- *Опыт разработки методик изучения типологических различий высшей нервной деятельности человека (1954)*
- *Учение о типах высшей нервной деятельности и психология (1955)*
- *О понятиях слабости и инертности нервной системы (1955)*
- *Некоторые вопросы изучения общих типов высшей нервной деятельности человека и животных (1956)*



Далее, необходимо подчеркнуть, что способность по самому своему существу есть понятие динамическое. Способность существует только в движении, только в развитии. В психологическом плане нельзя говорить о способности, как она существует до начала своего развития, так же как нельзя говорить о способности, достигшей своего полного развития, закончившей свое развитие. <...>

Приняв, что способность существует только в развитии, мы не должны упускать из виду, что развитие это осуществляется не иначе, как в процессе той или иной практической или теоретической деятельности. А отсюда следует, что способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности. Только в ходе психологического анализа мы различаем их друг от друга. Нельзя понимать дело так, что способность существует до того, как началась соответствующая деятельность, и только используется в этой последней. Абсолютный слух как способность не существует у ребенка до того, как он впервые стал перед задачей узнавать высоту звука. До этого существовал только задаток как анатомо-физиологический факт. <...>

Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности. <...>

Развитие способностей, как и вообще всякое развитие, не протекает прямолинейно: его движущей силой является борьба противоречий, поэтому на отдельных этапах развития вполне возможны противоречия между способностями и склонностями. Но из признания возможности таких противоречий вовсе не вытекает признание того, что склонности могут возникать и развиваться независимо от способностей или, наоборот, способности — независимо от склонностей.

Выше я уже указывал, что способностями можно называть лишь такие индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения той или другой деятельности. Однако не отдельные способности как таковые непосредственно определяют возможность успешного выполнения какой-нибудь деятельности, а лишь своеобразное сочетание этих способностей, которое характеризует данную личность.

Одной из важнейших особенностей психики человека является возможность чрезвычайно широкой компенсации одних свойств другими, вследствие чего относительная слабость какой-нибудь одной способности вовсе не исключает возможности успешного выполнения даже такой деятельности, которая наиболее тесно связана с этой способностью. Недостающая способность может быть в очень широких пределах компенсирована другими, высокоразвитыми у данного человека...

Именно вследствие широкой возможности компенсации обречены на неудачу всякие попытки свести, например, музыкальный талант, музыкальное да-

рование, музыкальность и тому подобное к какой-либо одной способности.

Для иллюстрации этой мысли приведу один очень элементарный пример. Своеобразной музыкальной способностью является так называемый абсолютный слух, выражающийся в том, что лицо, обладающее этой способностью, может узнавать высоту отдельных звуков, не прибегая к сравнению их с другими звуками, высота которых известна. Имеются веские основания к тому, чтобы видеть в абсолютном слухе типичный пример «врожденной способности», т. е. способности, в основе которой лежат врожденные задатки. Однако можно и у лиц, не обладающих абсолютным слухом, выработать умение узнавать высоту отдельных звуков. Это не значит, что у этих лиц будет создан абсолютный слух, но это значит, что при отсутствии абсолютного слуха можно, опираясь на другие способности — относительный слух, тембровый слух и т. д., выработать такое умение, которое в других случаях осуществляется на основе абсолютного слуха. Психические механизмы узнавания высоты звуков при настоящем абсолютном слухе и при специально выработанном, так называемом «псевдоабсолютном» слухе будут совершенно различными, но практические результаты могут в некоторых случаях быть совершенно одинаковыми.

Далее надо помнить, что отдельные способности не просто сосуществуют рядом друг с другом и независимо друг от друга. Каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей.

Исходя из этих соображений, мы не можем непосредственно переходить от отдельных способностей к вопросу о возможности успешного выполнения данным человеком той или другой деятельности. Этот переход может быть осуществлен только через другое, более синтетическое понятие. Таким понятием и является «одаренность», понимаемая как то качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности.

Своеобразие понятий «одаренность» и «способность» заключается в том, что свойства человека рассматриваются в них с точки зрения тех требований, которые ему предъявляет та или другая практическая деятельность. Поэтому нельзя говорить об одаренности вообще. Можно только говорить об одаренности к чему-нибудь, к какой-нибудь деятельности. Это обстоятельство имеет особенно важное значение при рассмотрении вопроса о так называемой «общей одаренности»...

То соотношение с конкретной практической деятельностью, которое с необходимостью содержится в самом понятии «одаренность», обуславливает исторический характер этого понятия. Понятие «одаренность» лишается смысла, если его рассматривать как

биологическую категорию. Понимание одаренности существенно зависит от того, какая ценность придается тем или другим видам деятельности и что разумеется под «успешным» выполнением каждой конкретной деятельности. <....>

Переход от эксплуататорского строя к социализму впервые открыл высокую ценность самых различных видов человеческой деятельности и снял с понятия «одаренность» ту ограниченность, от которой не могли избавиться даже лучшие умы буржуазной науки.

Существенное изменение претерпевает и содержание понятия того или другого специального вида одаренности в зависимости от того, каков в данную эпоху и в данной общественной формации критерий «успешного» выполнения соответствующей деятельности. Понятие «музыкальная одаренность» имеет, конечно, для нас существенно иное содержание, чем то, которое оно могло иметь у народов, не знавших иной музыки, кроме одноголосой. Историческое развитие музыки влечет за собой и изменение музыкальной одаренности.

Итак, понятие «одаренность» не имеет смысла без соотнесения его с конкретными, исторически развивающимися формами общественно-трудовой практики.

Отметим еще одно очень существенное обстоятельство. От одаренности зависит не успех в выполне-

нии деятельности, а только возможность достижения этого успеха. Даже ограничиваясь психологической стороной вопроса, мы должны сказать, что для успешного выполнения всякой деятельности требуется не только одаренность, т. е. наличие соответствующего сочетания способностей, но и обладание необходимыми навыками и умениями. Какую бы феноменальную и музыкальную одаренность ни имел человек, но, если он не учился музыке и систематически не занимался музыкальной деятельностью, он не сможет выполнять функции оперного дирижера или эстрадного пианиста.

В связи с этим надо решительно протестовать против отождествления одаренности с «высотой психического развития», отождествления, широко распространенного в буржуазной психологии. <....>

Имеется большое различие между следующими двумя положениями: «данный человек по своей одаренности имеет возможность весьма успешно выполнять такие-то виды деятельности» и «данный человек своей одаренностью предрасположен к таким-то видам деятельности». Одаренность не является единственным фактором, определяющим выбор деятельности (а в классовом обществе она у огромного большинства и вовсе не влияет на этот выбор), как не является она и единственным фактором, определяющим успешность выполнения деятельности.

*(Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. — М., 1961. — С. 9–20.)*



## УМ ПОЛКОВОДЦА

В психологии вопросы мышления ставились обычно очень абстрактно. Происходило это отчасти потому, что при исследовании мышления имелись в виду лишь те задачи и те мыслительные операции, которые возникают при чисто интеллектуальной, теоретической деятельности. Большинство психологов — сознательно или бессознательно — принимали за единственный образец умственной работы работу ученого, философа, вообще теоретика. Между тем в жизни мыслят не только теоретики. В работе любого организатора, администратора, производственника, хозяйственника и т. д. ежечасно встают вопросы, требующие напряженной мыслительной деятельности. Исследование практического мышления, казалось бы, должно представлять для психологии не меньшую важность и не меньший интерес, чем исследование мышления теоретического

Неверно будет сказать, что в психологии вовсе не ставилась проблема практического интеллекта. Она ставилась часто, но в другом плане. Говоря о практическом интеллекте, разумели некий совсем особый интеллект, работающий иными механизмами, чем те, которыми пользуется обычное теоретическое мышление. Проблема практического интеллекта сужалась до вопроса о так называемом наглядно-действенном, или сенсомоторном, мышлении. Под этим разумелось мышление, которое, во-первых, неотрывно от восприятия, оперирует лишь непосредственно воспринимаемыми вещами и теми связями вещей, которые даны в восприятии, и, во-вторых, неотрывно от прямого манипулирования с вещами, неотрывно от действия в моторном, физическом смысле этого слова. При таком мышлении человек решает задачу, глядя на вещи и оперируя с ними. Понятие наглядно-действенного мышления — очень важное понятие. Крупнейшим приобретением материалистической психологии является установление того факта, что и в филогенезе, и в онтогенезе генетически первой ступенью мышления может быть только наглядно-действенное мышление. «Интеллектуальная деятельность формируется сначала в плане действия; она опирается на восприятие и выражается в более или менее осмысленных, целенаправленных предметных действиях. Можно сказать, что у ребенка на этой ступени (имеются в виду первые годы жизни. — Б. Т.) лишь наглядно-действенное мышление, или сенсомоторный интеллект» (Рубинштейн С.Л., 1940, с. 315)...

Отличие между этими двумя типами мышления нельзя искать в различиях самих механизмов мышления, в том, что тут действуют «два разных интеллекта». Интеллект у человека один, и едины основные механизмы мышления, но различны формы мыслительной деятельности, поскольку различны задачи, стоящие в том и другом случае перед умом человека. Именно в таком смысле можно и должно

говорить в психологии о практическом и теоретическом уме...

Различие между теоретическим и практическим мышлением заключается в том, что они по-разному связаны с практикой; не в том, что одно из них имеет связь с практикой, а другое — нет, а в том, что характер этой связи различен. Работа практического мышления в основном направлена на разрешение частных, конкретных задач — организовать работу данного завода, разработать и осуществить план сражения и т. п., — тогда как работа теоретического мышления направлена в основном на нахождение общих закономерностей — принципов организации производства, тактических и стратегических закономерностей и т. п....

Работа теоретического ума сосредоточена преимущественно на первой части целостного пути познания: на переходе от живого созерцания к абстрактному мышлению, на (временном!) отходе, отступлении от практики. Работа практического ума сосредоточена главным образом на второй части этого пути познания: на переходе от абстрактного мышления к практике, на том самом «верном попадании», «прыжке» к практике, для которого и производится теоретический отход. И теоретическое и практическое мышление связано с практикой, но во втором случае связь эта имеет более непосредственный характер. Работа практического ума непосредственно вплетена в практическую деятельность и подвергается ее непрерывному испытанию, тогда как работа теоретического ума обычно подвергается такой проверке лишь в конечных результатах. Отсюда та своеобразная ответственность, которая присуща практическому мышлению. Теоретический ум отвечает перед практикой лишь за конечный результат своей работы, тогда как практический ум несет ответственность в самом процессе мыслительной деятельности. Ученый-теоретик может выдвигать разного рода рабочие гипотезы, испытывать их, иногда в течение очень длительного срока, отбрасывать те, которые себя не оправдывают, заменять их другими и т. д. У практика возможности пользоваться гипотезами несравненно более ограничены, так как проверяться эти гипотезы должны не в специальных экспериментах, а в самой жизни, и — что особенно важно — практический работник далеко не всегда имеет время для такого рода проверок. Жесткие условия времени — одна из самых характерных особенностей работы практического ума

Сказанного уже достаточно, чтобы поставить под сомнение очень распространенное убеждение в том, что наиболее высокие требования к уму предъявляют теоретические деятельности: наука, философия, искусство. И. Кант в свое время утверждал, что гений возможен только в искусстве. Г. Гегель видел в занятии философией высшую ступень деятельности разума. Психологи начала XX в. наиболее высоким прояв-

лением умственной деятельности считали, как правило, работу ученого. Во всех этих случаях теоретический ум рассматривался как высшая возможная форма проявления интеллекта. Практический же ум, даже на самых высоких его ступенях — ум политика, государственного деятеля, полководца, — расценивался с этой точки зрения как более элементарная, легкая, как бы менее квалифицированная форма интеллектуальной деятельности. Это убеждение глубоко ошибочно. Если различие между практическим и теоретическим умом понимать так, как об этом сказано выше, то нет ни малейшего основания считать работу практического ума более простой и элементарной, чем работу ума теоретического. Да и фактически высшие проявления человеческого ума мы наблюдаем в одинаковой мере и у великих практиков, и у великих теоретиков. Ум Петра Первого ничем не ниже, не проще и не элементарнее, чем ум М.В. Ломоносова.

Мало того. Если уж устанавливать градации деятельности по трудности и сложности требований, предъявляемых уму, то придется признать, что с точки зрения многообразия, а иногда и внутренней противоречивости интеллектуальных задач, а также жесткости условий, в которых протекает умственная работа, первые места должны занять высшие формы практической деятельности. Умственная работа ученого, строго говоря, проще, яснее, спокойнее (это не значит обязательно легче), чем умственная работа политического деятеля или полководца. Но конечно, установление такого рода градаций — дело в значительной мере искусственное. Главное не в них, а в том, чтобы полностью осознать психологическое своеобразие и огромную сложность и важность проблемы практического мышления.

Проблема эта впервые была поставлена еще Аристотелем в его незаслуженно забытом психологами учении о «практическом уме». Мышление для Аристотеля направлено на познание всеобщего. Это познание осуществляется с помощью теоретического ума. Но практическая деятельность «всегда касается частного», и в ней перед человеческим интеллектом ставится особая задача: применение знания всеобщего к частным случаям. Эту задачу решает «практический ум», который «направлен на деятельность» и поэтому «должен иметь оба вида знания», т. е. и знание общего, и знание частного (Аристотель, 1884, с. 8.). Здесь перед нами одно из тех противоречий, которые так характерны для Аристотеля. В принципе он считал, что высшей способностью и высшей добродетелью человека является «теоретический ум», но в конкретном анализе психологических фактов он приходил к выводу, что работа «практического ума» в известном смысле сложнее, так как она предполагает и знание общего, и знание частного. Учение о «практическом уме» — одна из тех страниц психологии Аристотеля, которые не потеряли значения и в настоящее время. В дальнейшем мне еще придется касаться некоторых мыслей, развивавшихся Аристотелем в этой связи.

В последующей истории психологии проблема практического ума затрагивалась лишь эпизодически. Так обстояло дело вплоть до второго десятилетия

XX в., когда термины практическое мышление и практический интеллект стали обычными на страницах психологических исследований. Под этими терминами, однако, как я уже говорил, разумели вовсе не работу ума в условиях практической деятельности, а только вопрос о так называемом наглядно-действенном или сенсомоторном мышлении. Смещение практического ума с наглядно-действенным мышлением в сильной мере способствовало укреплению ложного взгляда на практический ум как на более «низкую», элементарную функцию умственной деятельности.

Более глубокая постановка вопроса о практическом уме, преодолевающая ограниченность традиционной трактовки, намечается в советской психологии. Это показано, например, в книге С.Л. Рубинштейна «Основы общей психологии» (1940, с. 308). Касаясь вопроса о «мыслительных операциях, непосредственно включенных в ход практического действенного разрешения задачи», автор указывает, что эти операции выдвигают некоторые «специфические требования, отличные от требований, предъявляемых задачей при обобщенном теоретическом мышлении». Например, они требуют «более изощренной наблюдательности и внимания к отдельным, частным деталям, предполагая умение использовать для разрешения задачи в частном случае то особенное и единичное в данной проблемной ситуации, что не входит полностью и без остатка в теоретическое обобщение; они требуют также умения быстро переходить от размышления к действию и обратно». Здесь отмечен ряд особенностей, действительно характерных для практического ума, но этот перечень далеко не полный, да и не претендует быть таковым. Вопрос о практическом уме только еще ставится в психологии, и путь к его разрешению лежит через детальное изучение особенностей умственной работы человека в различных конкретных областях практической деятельности.

Деятельность полководца предъявляет исключительно высокие требования к уму. Совершенно прав был К. Клаузевиц (1941, т. I, с. 118), когда писал: «На высшем посту главнокомандующего умственная деятельность принадлежит к числу наиболее трудных, какие только выпадают на долю человеческого ума».

Во то же время ум полководца является одним из характернейших примеров практического ума, в котором с чрезвычайной яркостью выступают своеобразные черты последнего. Изучение умственной работы полководца представляет поэтому не только практический интерес, но и научный: имеет большое значение с точки зрения построения психологии мышления. В настоящей работе делается попытка наметить первые ориентировочные шаги этого изучения.

*(Теплов Б.М. Ум полководца (опыт психологического исследования мышления полководца по военно-историческим материалам) // Теплов Б.М. Избр. труды. В 2-х т. — Т. 1. — М., 1985. — С. 223–305.)*

## К 100-летию ПИ РАО



Н.А. Менчинская

# Психологические проблемы неуспеваемости школьников

**Наталья Александровна Менчинская**  
(1905–1984)

Доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент АПН СССР. Ее учителями были Л.С. Выготский и А.Р. Лурия, под руководством которых она написала кандидатскую диссертацию. С 1932 по 1984 гг. работала в Психологическом институте, в 1937–1981 гг. зав. лабораторией психологии учения и умственного развития школьника. Изданный при участии Н.А. Менчинской (как автора и редактора) в 1971 г. сборник «Психологические проблемы неуспеваемости школьников» до сих пор не имеет аналогов и остается настольной книгой для всех, кто сталкивается с этой проблемой.

Автор более 100 научных работ; 3 монографии в разные годы удостоены премий Академии педагогических наук.

**Основные труды:**

- Психология обучения арифметике (1955)
- Развитие психики ребенка. Дневник матери (1957 и др. изд.)
- Вопросы умственного развития ребенка (1970)
- Психологические проблемы активности личности в обучении» (1971)

Исследования, относящиеся к младшему и среднему школьному возрасту, подтвердили положение, неоднократно выдвигавшееся ранее. Согласно ему, важным свойством личности, влияющим на успеваемость школьника, является его обучаемость, или способность к усвоению знаний.

При характеристике этого свойства в соответствии с полученными нами данными раскрылось особенно отчетливо следующее: есть одно условие, при котором любой вид психической деятельности представляет для школьника с пониженной обучаемостью большую трудность, — это необходимость проявлять активность личности. Так, если нужно не просто видеть предмет (или его изображение), но активно его рассматривать, выделяя определенные детали в соответствии с поставленной задачей, то для ребенка данной группы это сделать трудно. Если требуется не просто механически, без всякого усилия, запечатлеть тот или иной материал, а применить специальные приемы более эффективного запоминания (например, смысловую группировку), то это последнее оказывается трудновыполнимым. Или если нужно решить какую-либо задачу и для этого надо самостоятельно выбрать, а затем выполнить ту или иную умственную операцию (анализ, синтез, обобщение, отвлечение и др.), то, опять-таки, именно этот вид деятельности, требующий активности личности, особенно затрудняет ученика с пониженной обучаемостью.

Поэтому, например, получив задание описать то, что он видит на картинке, школьник называет только те признаки, какие ему сразу «бросились в глаза». Там, где нужно запомнить, он прибегает только к непосредственному механическому запечатлению и воспроизводит материал в том виде, как он у него сохранился в памяти, не внося в него никаких изменений и не делая усилий что-то припомнить. При решении задачи проблемного типа он делает почти то же самое, т. е. воспроизводит без всяких изменений те привычные способы, какие у него сохранились в памяти. В результате процесс решения оказывается крайне непродуктивным, неэкономным.

Ученик с пониженной обучаемостью (если не принято каких-либо эффективных педагогических мер) все более и более отстает от своих товарищей по классу, поскольку старается избежать активной учебной деятельности, не упражняя и не развивая тех психических функций, какие непрерывно упражняются и развиваются у других учеников при самостоятельной работе на уроке и дома.

Но имеют ли эти ученики возможности для развития таких психических функций, как память и внимание?

В исследованиях выяснилось, что у детей с пониженной обучаемостью нет патологических изменений в памяти.

Однако они дают худшие результаты по сравнению с другими детьми того же самого класса в тех случаях, когда нужно использовать логическую, опосредованную память, тесно связанную с процессами мышления. Так, например, дети среднего школьного возраста дают хорошие показатели при запоминании чисел, доступного им по содержанию текста, близкого к их жизненному опыту, однако при запоминании текстов, требующих более сложной мыслительной работы, а именно доказательства теоремы, они резко снижают свои результаты. Ошибки, допущенные ими при воспроизведении доказательства теоремы, свидетельствуют о том, что они недоучитывают главное — упущенные ими звенья доказательства делают его вообще невозможным...

Таким образом, недостатки памяти, которые мы наблюдаем у детей с пониженной обучаемостью, неразрывно связаны с недостатками в развитии их мышления.

Дети, испытывающие трудности в учении, обычно производят впечатление таких, которые не способны концентрировать свое внимание. И действительно, на уроке они часто отвлекаются посторонними раздражителями, вопросы учителя застают их врасплох и т. п. Однако, когда им предложили выполнить коррекционную методику, не ограничивая их при этом во времени, то дети с пониженной обучаемостью дали результаты несколько не хуже тех, которые были получены от их товарищей по классу. Следовательно, при соответствующих условиях они могут концентрировать свое внимание. Однако для этого им требуется значительно больше усилий, а следовательно, и больше времени. Опыты показали, что в условиях ограниченного времени они допускают больше ошибок по сравнению с их товарищами по классу, у которых сформирована привычка концентрировать свое внимание при работе над учебным заданием. Таким образом, внимание является вторичным явлением, его нельзя считать первопричиной возникновения трудности в учении, оно само обусловлено тем, что ученик в силу особенностей своего мышления не вовлечен в активную учебную работу, ему трудно участвовать в ней. (Мы не имеем здесь в виду единичных случаев патологического нарушения внимания.)

Необходимо было подвергнуть углубленному анализу особенности мышления детей с пониженной обучаемостью, изучить, как выполняются ими различные логические операции.

В исследовании, проведенном в начальных классах, было установлено несоответствие между уровнем развития интуитивно-практического и словесно-логического мышления — уровень развития первого оказался значительно выше, чем уровень развития второго.

Эта особенность мышления проявляется достаточно широко и характерна также для учащихся среднего школьного возраста. Так, в условиях, когда требуется «открыть» физическую закономерность, например определить признаки равновесия рычага, дать формулировку искомой закономерности

и показать действие ее на реальной модели рычага, детям с пониженной обучаемостью значительно легче выполнить решение в практическом плане (создавая равновесие или нарушая его), чем выразить в словах обнаруженную закономерность.

Аналогичная ситуация создавалась в условиях опытов при изучении грамматического и геометрического материала, когда необходимо было действовать по определенному правилу (или принципу) и формулировать его. И в этом случае словесно-логическая сторона деятельности отставала от интуитивно-практической.

Но из этих фактов не следует делать вывод о том, что необходимо каждый раз ставить ученика с пониженной обучаемостью в практическую ситуацию, каждый раз использовать средства наглядности.

Исследования показали, что при определенных условиях наглядность не только не облегчает работу учащихся, но может даже служить тормозом для успешного выполнения задания. И это особенно отчетливо проявляется у детей с пониженной обучаемостью. Так, для них труднее выполнить дедуктивное умозаключение, если содержание посылок вызывает живую, эмоциональную реакцию. Из проведенных ранее исследований (Психология решения учащимися производственно-технических задач, 1965) нам известно, что при применении знаний, когда требуется, например, выделить уже знакомую закономерность, наличие в условиях задачи реальных предметов (или замещающих их представлений) осложняет ее решение, и это происходит потому, что реальные предметы (или представления) вызывают у школьника различные ассоциации, отвлекая от поставленной перед ним задачи.

Несоответствие между уровнем развития интуитивно-практического и словесно-логического мышления может иметь и другой характер (хотя такие случаи встречаются реже): верная формулировка закономерности не сопровождается правильным практическим решением. Здесь имеет место формальное усвоение «теории», при котором не обеспечивается ее влияние на учебную «практику».

Характерная особенность многих детей с пониженной обучаемостью состоит в том, что они мыслят либо в отвлеченном, либо в конкретном плане, но осуществлять переход из одного плана в другой (конкретизировать абстрактное положение или абстрагироваться от конкретного) для них представляет большую трудность.

Когда учащимся с пониженной обучаемостью давалось задание — найти и сформулировать закономерность (правило), то в их формулировках сказывался или один, или другой недостаток мыслительной деятельности, а именно: замеченная закономерность выражалась или в крайне общих, недифференцированных терминах, или, наоборот, выделялись какие-то конкретные детали и при этом упускалось самое существенное.

Недостатки мышления и памяти очень тесно связаны с более общими особенностями стиля умствен-



ной работы учеников. При выполнении заданий, требующих последовательного осуществления ряда операций, ученики с пониженной обучаемостью действовали, нарушая инструкцию, хотя (как это специально выяснялось) они ее понимали и сохраняли в памяти на протяжении всего опыта. Получив мне-мическую задачу (запомнить текст и возможно более точно его воспроизвести), эти дети в процессе воспроизведения допускали много замен имеющихся в тексте слов их синонимами, что почти не наблюдалось при решении этой задачи у других учеников.

Эта же особенность неизменно проявлялась при решении задач проблемного типа, когда происходила прямая подмена задач и ученики отвечали не на тот вопрос, который был перед ними поставлен, а на тот, ответ на который можно было легче всего репродуцировать или воспроизвести из имеющегося у них запаса знаний.

Отмеченные выше особенности являются следствием снижения тонуса общей познавательной активности у детей, испытывающих трудности в усвоении знаний; они неразрывно связаны с мотивационной сферой этих учащихся.

Ребенок, поступивший в школу и испытавший с первых же шагов трудности в учении, естественно, вначале еще не может иметь интереса к приобретению знаний (нет и соответствующего мотива), но у него, как правило, есть желание учиться и выполнять требования учителя, авторитет которого в младших классах особенно велик. Есть у него вначале и вера в то, что он сможет, как и другие ученики, успешно учиться. Однако по мере того, как он сталкивается с трудностями в учении и получает (в том или ином виде) отрицательную оценку своей учебной деятельности, он постепенно утрачивает желание учиться, выполнять обязанности школьника. Он утрачивает (и это особенно болезненно сказывается на его дальнейшей судьбе) веру в свои силы, в свои возможности.

Эти изменения мотивационной сферы, в свою очередь, начинают отрицательно влиять на способность к усвоению знаний, делая процесс усвоения еще более трудным, и в итоге может быть нанесен тяжелый моральный ущерб личности ребенка.

Однако далеко не всегда пониженная обучаемость приводит к таким последствиям. В благоприятных педагогических условиях она может быть своевременно компенсирована за счет развития других положительных сторон личности ученика, и прежде всего за счет его старательности и высокой работоспособности. Успех в учении, достигнутый в результате трудовых усилий, приводит постепенно к изменению мотивации, к созданию мотивов учения, стимулирующих учебную деятельность.

Следует отметить наряду с этим, что высокая обучаемость школьника еще не гарантирует успеха в учении. Последний определяется не одной какой-либо чертой личности, а рядом ее сторон, их соотношением.

Исследования выявили такие случаи (они хорошо известны и учителям), когда ученики, отличающиеся высокой успеваемостью в начальных классах, вдруг

средних классах школы становятся неуспевающими. Это может объясниться тем, что дети, обладающие высокой обучаемостью, приходят в школу с лучшей подготовкой, чем их сверстники; в ходе учения они систематически получают поощрения, хотя успех достигается ими без большого труда; у них формируется повышенная самооценка. И когда в средних классах школы требования к ним возрастают, учиться становится сложнее и систематических поощрений они уже не получают, у них наступает резкий перелом в отношении к учению, порой возникает даже стремление уйти из школы. Изучение этих детей показало, что какого-либо регресса в умственной деятельности у них не наблюдается, но еще в младшем школьном возрасте у них сформировались отрицательные черты личности, которые им помешали успешно учиться в средних классах.

За неуспеваемостью того или иного ученика стоит сложная индивидуальность с присущей ей своеобразной историей развития. И тем не менее, вполне правомерна попытка разработать типологию неуспевающих школьников, выделив те типические черты, которые характерны для целых групп школьников.

Исследование показало, что при установлении типа неуспевающего школьника необходимо прежде всего выяснить, во-первых, какова степень его обучаемости и, во-вторых, какова его моральная направленность — сохраняет ли он «позицию» школьника или утратил ее. Возможны три разных варианта сочетания этих свойств: низкая обучаемость при сохранении «позиции» школьника, высокая обучаемость при утрате этой «позиции», и, наконец, оба свойства (или, точнее, оба комплекса свойств) имеют отрицательную характеристику.

Диагноз типа неуспеваемости имеет непосредственное значение для прогнозирования путей ее преодоления.

При этом необходимо воздействовать на личность ученика в целом, отдавая себе ясный отчет в том, в каком сочетании (и соотношении) находятся различные свойства его личности — как они взаимодействуют с его общей моральной направленностью.

Глубоко прав был В.А. Сухомлинский (1979), который, опираясь на опыт работы с отстающими детьми, считал, что развитие невозможно без гармонического влияния на всю психофизическую, духовную жизнь человека. При разработке путей преодоления неуспеваемости важное значение имеет изучение тех изменений, какие происходят в личности ученика под влиянием педагогических воздействий. Нами был подвергнут анализу опыт обучения детей со стойкой неуспеваемостью, оставленных на второй год и в порядке эксперимента переведенных в следующий класс. В один класс были собраны учащиеся, имевшие длительный опыт учебных неудач, не обладавшие самыми элементарными навыками учебного труда, не умевшие и не желавшие активно мыслить при выполнении учебной деятельности, отрицательно относившиеся к самому учению. Все искусство педагогов заключалось в том, чтобы найти такие формы работы, которые воздействовали бы и на мотивацию, и на

формирование навыков учебного труда, и на мышление учащихся.

Основная трудность состояла в том, что для изменения отношения к учению им нужно было предлагать легкие для них виды деятельности, не требующие умственного напряжения, в то время как для развития их мышления были необходимы задания проблемного типа, требующие умственных усилий.

На первом этапе обучения в экспериментальном классе большое место в учебном процессе поэтому заняли однообразные виды деятельности (списывание, письменные вычисления), которые давали возможность организовать учеников на выполнение учебной работы, вызывать у них удовлетворение от того, что они справляются с ней успешно, а тем самым изменить их отношение к учению. И только постепенно, с очень большой осторожностью учителя вовлекали этих школьников в активную мыслительную работу, ставя перед ними проблемы и систематически обучая их рациональным приемам мышления. При этом большое значение имела возможность для каждого ученика проявить себя (в условиях относительно более однородного состава класса) и за любой, даже скромный, успех получить поощрение учителя.

В этом классе было немало детей с пониженной обучаемостью, и самым трудным для учителей было приучать их к самостоятельному мышлению.

Исследования показали, что дети с пониженной обучаемостью широко используют (в отличие от умственно отсталых детей) помощь взрослого при выполнении заданий и те сдвиги, какие происходят в их умственной деятельности под влиянием этой помощи, довольно значительны.

Следовательно, для того чтобы учить детей с пониженной обучаемостью самостоятельно мыслить, нужно им оказывать помощь при выполнении учебных заданий. Эта помощь должна быть дозирована, и если вначале она оказывается в самых больших дозах, то затем постепенно мера помощи уменьшается, тем самым расширяется «зона» самостоятельного мышления этих детей.

В системе заданий, предлагаемых детям, должны занимать определенное место и такие сниженные по трудности задания, которые могут быть ими решены без всякой помощи, вполне самостоятельно. Успех в решении такого рода заданий будет способствовать формированию у них положительного отношения к процессу самостоятельной работы.

Постепенное возрастание требований к детям с пониженной обучаемостью должно соответствовать возрастающей возможности их реализации детьми. В противном случае (если нет этого соответствия) у детей возникает отрицательная мотивация, которая осложнит дальнейший процесс учения.

Учителя, успешно осуществляющие индивидуальный подход в обучении, уделяют большое внимание дифференциации заданий. В психологических исследованиях, посвященных анализу умственных операций в процессе усвоения знаний и особенностям обучаемости школьника, широко применяется прием

подсказывающих ответов, при этом подсказка (помощь экспериментатора) тщательно дозируется от наиболее до наименее полной (когда содержание ответа вовсе не сообщается и стимуляция дается только в самой общей форме, чтобы побудить ребенка к действию).

Подсказывающие ответы широко варьируют также и по своему характеру: это может быть и конкретизацией задания, и совместным решением аналогичной задачи, и прямым указанием приема, которым она решается, и предостережением от ошибки. Помощь может быть оказана в виде различных наводящих вопросов.

Эти материалы, раскрывающие методику эксперимента, могут быть использованы, в частности, при разработке программированных пособий.

При помощи дифференцированных по степени трудности заданий учителя имеют возможность не только систематически и последовательно развивать мышление детей с пониженной обучаемостью, но и непрерывно воздействовать на их мотивацию, так как успех в решении того или иного учебного задания (пусть облегченного) вызывает поощрение со стороны учителя и влияет на изменение положения ученика в классе, на оценку его товарищами и самооценку.

Нельзя не сказать о воспитывающем значении дифференцированных— более трудных — заданий и для учащихся с высокой обучаемостью. Осознание ими необходимости преодолевать трудности в учебной работе, получение ими иногда более низких оценок — все это может способствовать снятию того нежелательного «барьера», который иногда возникает между учениками, имеющими прочную репутацию «отличников», и теми, которых считают неуспевающими. Из проведенных исследований вытекают ответы только на небольшую часть вопросов, относящихся к школьной неуспеваемости, в то же время перед исследователями возникает ряд нерешенных проблем, имеющих как теоретическое, так и практическое значение. Цикл исследований необходимо посвятить вопросу о том, как формируется обучаемость у детей еще до поступления в школу, каковы пути, способствующие ее формированию, при каком минимальном уровне развития способности к учению становится возможным успешное усвоение знаний в школе.

В результате изучения было выяснено, что дети с пониженной обучаемостью представляют собой неоднородную по своему составу группу: одни из них ближе стоят к школьникам с высокой обучаемостью, в то время как другие имеют некоторые сходные черты с детьми умственно отсталыми.

Возникает острая необходимость разработать методы, с помощью которых можно было бы дифференцировать эти две категории детей (внутри группы учащихся с пониженной обучаемостью).

В настоящее время дефектологи располагают методами, позволяющими дифференцировать умственно отсталых от школьников с нормальным интеллектом, но с временными задержками в развитии, которые должны обучаться в массовой школе.



Хорошо известно, что среди последних есть такие дети, которые могут усвоить знания в объеме школьной программы, но только при особых условиях. В связи с этим и возникает необходимость более тонкой дифференциации учащихся по их обучаемости и выявления оптимальных условий для их обучения. Для одних детей достаточно обеспечить индивидуальный подход в обычных условиях фронтальной работы с целым классом, для других необходимо ввести (наряду с фронтальной работой со всем классом) дифференцированно-групповое обучение, при котором различные группы учеников получают разные задания для самостоятельной работы. Задания эти варьируют по степени сложности, по объему, по методике их предъявления.

Шире всего применяются в нашей школе приемы индивидуального подхода в условиях работы с целым классом. Дифференцированно-групповое обучение используется реже, но все же оно осуществляется некоторыми учителями массовой школы.

Но есть и третья категория учеников. К ней относят детей с наиболее низкой обучаемостью, в анамнезе у которых иногда отмечаются тяжелая наследственность, мозговые заболевания, перенесенные в раннем детстве, и т. п. Для них более эффективным оказывается обучение в специальном классе с более однородным составом. Такие классы созданы в Москве по инициативе Института дефектологии АПН СССР. По инициативе отдельных школ они созданы и в других городах Российской Федерации (например, в г. Горьком и др.).

При обсуждении вопроса об организации таких классов нередко высказывается опасение, что в них создается более обедненная среда, а тем самым и условия для развития учащихся могут оказаться менее благоприятными. Возникает, однако, в связи с этим вопрос: как влияет на «слабых» учащихся наличие в классе «сильных» учеников с быстрым темпом развития — стимулирует ли оно развитие «слабых» или, наоборот, задерживает его, действуя угнетающе на них мотивационную сферу?

Необходимо подвергнуть длительному изучению особенности развития детей с низкой обучаемостью, поставленных в разные условия: обучающихся в обычном классе, но весьма разнородном по составу и в специальном (более однородном по составу) классе, где программный материал изучается своим темпом и с применением своеобразных методов. Очень важно выяснить, при каких условиях развитие детей ускоряется, осуществляется более интенсивно.

Особого изучения требует вопрос о выборе наиболее правильных в воспитательном отношении путей использования оценок. Проводятся исследования, выясняющие возможности обучения детей без выставления отметок в начальных классах (например, в г. Тбилиси).

Исследования показывают (Липкина А.И., Рыбак Л.Я., 1968), что успешность усвоения знаний определяется непосредственной включенностью ученика в процесс не только мыслительной, но и оценочной деятельности. Необходимо изучить, как происходит это включение у школьника, испытывающего трудности в учении, при каких условиях оно становится возможным и как предупредить явление, которое нередко наблюдается у школьника, когда он стремится избежать решения не только трудной мыслительной задачи, но и всякой оценочной задачи.

Требуется дальнейшей разработки очень важный вопрос о типологии неуспевающих школьников. Необходимо углубить наши знания о тех свойствах личности, сочетание (и соотношение) которых создает определенный тип неуспевающего школьника, в значительной мере определяя пути педагогического подхода к преодолению его неуспеваемости.

Вместе с тем разработка типологии не отменяет изучения тех многочисленных индивидуальных вариантов, которые встречаются в жизни и по отношению к которым требуется специфический подход.

В педагогической литературе 50–60-х гг. делался акцент на предупреждение (но не на преодоление) неуспеваемости, что вполне правомерно. Это обязывает психологов направить свои усилия на изучение особенностей личности того «среднего» ученика, который учится ниже своих возможностей, развивается в процессе обучения замедленным темпом. Этот ученик, если своевременно не принять необходимых мер, может впоследствии стать неуспевающим.

И наконец, при разработке проблемы предупреждения неуспеваемости важное место должно занять изучение тех трудностей, которые испытывают отдельные ученики при систематизации знаний, необходимой для формирования мировоззрения. В этих же целях очень существенно выявить особенности оценочной деятельности учащихся и те затруднения, какие у них возникают, когда перед ними ставится задача самостоятельно оценить содержание усваиваемых знаний, способы оперирования ими, процесс и результаты собственной деятельности. Нередки случаи, когда знания, обременяя память ученика, не обогащают его личность, не влияют на его поведение. Пусть успеваемость такого ученика будет удовлетворительной, но он должен нас беспокоить не меньше, чем ученик, получающий неудовлетворительные оценки.

Таким образом, открывается широкая перспектива исследований, направленных на разработку научных основ предупреждения и преодоления неуспеваемости школьника

*(Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника.*

*— М., 1989. — С. 182–191.)*

Л.И. Божович

# О мотивации учения



Для детей разного возраста и для каждого ребенка не все мотивы имеют одинаковую побудительную силу. Одни из них являются основными, ведущими, другие — второстепенными, побочными, не имеющими самостоятельного значения. Последние всегда так или иначе подчинены ведущим мотивам. В одних случаях таким ведущим мотивом может оказаться стремление завоевать место отличника в классе, в других случаях — желание получить высшее образование, в третьих — интерес к самим знаниям.

Все эти мотивы учения могут быть подразделены на две большие категории. Одни из них связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения; другие — с более широкими взаимоотношениями ребенка с окружающей средой. К первым относятся познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями; другие связаны с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений.

Исследование обнаружило, что обе эти категории мотивов необходимы для успешного осуществления не только учебной, но и любой другой деятельности. Мотивы, идущие от самой деятельности, оказывают непосредственное воздействие на субъекта, помогая ему преодолевать встречающиеся трудности, препятствующие целенаправленному и систематическому ее осуществлению. Функция другого вида мотивов совсем иная — будучи порождены всем социальным контекстом, в котором протекает жизнь субъекта, они могут побуждать его деятельность посредством сознательно поставленных целей, принятых решений, иногда даже независимо от непосредственного отношения человека к самой деятельности.

Для нравственного воспитания учащихся далеко не безразлично, каково содержание широких социальных мотивов их учебной деятельности. Исследования показывают, что в одних случаях школьники воспринимают участие как свой общественный долг, как особую форму участия в общественном труде взрослых. В других — они рассматривают его лишь как средство получить в будущем выгодную работу и обеспечить свое материальное благополучие. Следовательно, широкие социальные мотивы могут воплощать в себе подлинно общественные потребности школьника, но могут представлять собой и личные, индивидуалистические или эгоистические побуждения, а это, в свою очередь, определяет формирующийся моральный облик ученика.

**Божович Лидия Ильинична**  
(1908–1981)

*Доктор психологических наук, профессор. Училась в Московском университете, первое экспериментальное исследование по психологии подражания провела под руководством Л.С. Выготского. В годы Великой Отечественной войны заведовала отделом трудотерапии эвакогоспиталя.*

*В 1945 по 1975 гг. работала в Психологическом институте, руководила созданной ею лабораторией психологии формирования личности. Первой в отечественной психологии ввела экспериментальный метод изучения формирования личности.*

**Основные труды:**

- *Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретическое исследование) (1929–31/1935).*
- *Житейский опыт ребенка и школьные знания (1936)*
- *О психологической природе формализма в усвоении школьных знаний (1945)*
- *Личность и ее формирование в детском возрасте (1968)*
- *К развитию аффективно-потребностной сферы человека (1978)*
- *Этапы формирования личности в онтогенезе (1979/1980)*
- *О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности (1981)*



В исследовании было также установлено, что и та и другая категория мотивов характеризуется специфическими особенностями на разных этапах развития ребенка. Анализ особенностей мотивации учения у школьников разных возрастов обнаружил закономерный ход изменений мотивов учения с возрастом и условия, способствующие этому изменению.

У детей, поступающих в школу, как показало исследование, широкие социальные мотивы выражают возникающую в старшем дошкольном возрасте потребность занять новое положение среди окружающих (а именно — положение школьника), и стремление выполнять связанную с этим положением серьезную, общественно значимую деятельность.

Вместе с тем у детей, поступающих в школу, имеется и определенный уровень развития познавательных интересов. Первое время и те и другие мотивы обеспечивают добросовестное — можно даже сказать, ответственное — отношение учащихся к учению в школе. В первом и втором классах такое отношение не только продолжает сохраняться, но даже усиливается и развивается.

Однако постепенно это положительное отношение маленьких школьников к учению начинает утрачиваться. Переломным моментом, как правило, является третий класс. Здесь уже многие дети начинают тяготиться школьными обязанностями, их старательность уменьшается, авторитет учителя заметно падает. Существенной причиной указанных изменений является прежде всего то, что к II–IV классам их потребность в позиции школьника является уже удовлетворенной и позиция школьника теряет для них свою эмоциональную привлекательность. В связи с этим и учитель также начинает занимать в жизни детей иное место. Он перестает быть центральной фигурой в классе, способной определять и поведение детей, и их взаимоотношения. Постепенно у школьников возникает собственная сфера жизни, появляется особенный интерес к мнению товарищей, независимо от того, как на то или иное смотрит учитель. На этом этапе развития уже не только мнение учителя, но и отношение детского коллектива обеспечивает переживание ребенком состояния большего или меньшего эмоционального благополучия.

Широкие социальные мотивы имеют настолько большое значение в этом возрасте, что в известной мере определяют и непосредственный интерес школьников к самой учебной деятельности. В первые 2–3 года учения в школе им интересно делать все, что предлагает учитель, все, что имеет характер серьезной общественно значимой деятельности.

Специальное изучение процесса формирования познавательных интересов, также проводившееся в нашей лаборатории, позволило выявить их специфику на разных этапах возрастного развития школьников. В начале обучения познавательные интересы детей еще довольно неустойчивы. Для них характерна известная ситуативность: дети с интересом могут слушать рассказ учителя, но этот интерес исчезает вместе с его окончанием. Такого рода интересы можно характеризовать как эпизодические.

Как показывают исследования, в среднем школьном возрасте и широкие социальные мотивы, и учебные интересы приобретают иной характер.

*(Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М., 1972. — С. 7–44.)*

... Человек, являющийся личностью, в нашем представлении обладает таким уровнем психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью. Этот уровень развития характеризуется прежде всего тем, что в процессе взаимоотношений с окружающей общественной средой человек начинает воспринимать себя как единое целое, отличное от окружающей его действительности и других людей; такая форма самопознания выражается в появлении у человека переживания своего Я. Личность, достигшая полного развития, характеризуется наличием собственных взглядов и отношений, собственных моральных требований и оценок, делающих человека относительно устойчивым и независимым от ситуативных воздействий среды. Необходимой характеристикой личности является особая форма ее активности, связанная с наличием иерархического строения мотивационной сферы; человек, достигший такого уровня психического развития, способен действовать не только следуя непосредственным побуждениям, но и в соответствии с сознательно поставленными целями и принятыми намерениями. Иными словами, для личности становится характерной активная, а не «реактивная» форма поведения.

При таком понимании личность трактуется как целостная психологическая система, возникающая в процессе жизни человека и выполняющая определенную функцию в его взаимоотношениях с окружающей средой. Совершаясь на основе усвоения человеком общественных форм сознания и поведения, становление личности освобождает его от непосредственного подчинения влияниям окружающей среды и позволяет человеку не только приспособливаться к ней, но сознательно преобразовывать и эту среду, и самого себя.

Конечно, указанного уровня развития личность достигает лишь у взрослого человека. Однако все стороны личности начинают формироваться очень рано, представляя собой на каждом возрастном этапе особое качественное своеобразие.

... Рассмотрение особенностей личности детей разных возрастов, источников, порождающих и эти особенности, и их изменение, убеждает нас в том, что на протяжении онтогенеза совершается подлинное развитие личности ребенка.

Общее направление этого развития заключается в том, что ребенок постепенно превращается из существа, подчиненного внешним влияниям, в субъекта, способного действовать самостоятельно на основе сознательно поставленных целей и принятых намерений.

Последовательный анализ изменений, происходящих в психике ребенка, показывает, что такого рода

превращение носит закономерный характер и может быть понято как результат возникновения и перестройки психических процессов ребенка под влиянием его социального опыта.

Подробное рассмотрение каждого возрастного этапа обнаруживает также, что стержнем возрастных изменений личности ребенка являются изменения, которые претерпевает его аффективно-потребностная сфера. Здесь происходит переход от элементарных потребностей ребенка, непосредственно побуждающих его поведение и деятельность, к потребностям опосредствованным, действующим через сознательно поставленные цели и принятые намерения. Кроме того, в каждом возрасте возникает своя специфическая для него констелляция мотивационных тенденций и особый характер их иерархической структуры. В раннем детстве, как показывают материалы, поведение ребенка и его внутренняя психическая жизнь определяются временным соподчинением непосредственных аффективных тенденций, которое возникает ситуативно на основе победы одних над другими, причем в борьбе этих тенденций ребенок не принимает сознательного участия. В дальнейшем иерархия мотивов начинает складываться как более устойчивая, основанная на относительном постоянстве доминирующих потребностей и стремлений ребенка, возникших в результате его опыта. На завершающем этапе онтогенетического развития иерархическая структура мотивов приобретает максимальную устойчивость и свободу от внешних влияний, так как начинает опираться на собственные взгляды и убеждения субъекта. Именно взгляды и убеждения, складывающиеся в систему морального мировоззрения, становятся постепенно главной мотивирующей силой, определяющей и все другие побуждения субъекта и его поведение.

Следовательно, смысл всего онтогенетического развития заключается в том, что ребенок постепенно становится личностью. Логика психического развития заключается также и в том, что ребенок из существа, усваивающего накопленный человечеством социальный опыт, превращается в творца этого опыта, создающего те материальные и духовные ценности, которые кристаллизуют в себе и новые богатства человеческой психики. Наконец, смысл онтогенетического развития заключается в том, что ребенок из существа, обладающего лишь некоторыми индивидуальными анатомо-физиологическими задатками, превращается в носителя лишь ему одному свойственных неповторимых индивидуальных особенностей личности. Однако процесс такого превращения не был прослежен нами в данной монографии. Это должно составить задачу специальной работы.

\*\*\*

Полученные данные относительно общих тенденций возрастного развития ребенка позволяют высказать некоторые соображения о движущих силах этого развития.

Широкий биологический подход к человеку толкает на предположение, что основным движущим противоречием в развитии его психики является противоречие между потребностью субъекта сохранить благополучные взаимоотношения с окружающей общественной средой и имеющимися у него для этого возможностями. Казалось бы, что именно эта потребность заставляет его «принять» требования окружающих и стремиться ответить этим требованиям.

Но такое представление об источниках и факторах психического развития по существу не преодолевает до конца биологизаторский подход к развитию психики. Правда, вместо биологической среды, к которой приспосабливается животное, здесь может быть рассмотрена общественная среда, вместо борьбы за существование — стремление найти свое место в обществе; однако при таком подходе основной закон развития остается общим для животных и человека и, по существу своему, биологическим: и там и здесь действует один и тот же принцип — принцип приспособления к среде ради удовлетворения своих непосредственных потребностей.

По-видимому, так обстоит дело лишь на первоначальных этапах психического развития ребенка. Действительно, сначала психические особенности и качества возникают путем приспособления ребенка к требованиям окружающей среды. Но, возникнув таким образом, они затем приобретают самостоятельное значение и, в порядке обратного влияния, начинают определять последующее развитие. На этом подлинно человеческом этапе развития психики перестает служить только «ориентировочной реакцией», перестает быть грандиозным реактивным образованием, возникшим в ответ на трудности приспособления. Она становится особой реальностью, составляющей содержание жизни ребенка.

Таким образом, в процессе развития создается собственный внутренний мир ребенка, который выступает для него в роли своеобразной «внутренней среды», достаточно реальной, чтобы стать подлинным источником и фактором его дальнейшего развития. Так как эта «внутренняя среда» является отражением первой, ее независимость имеет в известной мере относительный характер. Например, в тех случаях, когда нравственный идеал ребенка оказывается несовместимым с общественными требованиями, это с необходимостью приводит либо к постепенному изменению идеала, либо к аффективному кризису самого ребенка.

Следовательно, путь формирования личности ребенка заключается в постепенном освобождении его от непосредственного влияния окружающей среды и в превращении его в активного преобразователя этой среды и в воспитателя собственной личности.

*(Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М, 1968. — С. 421–439.)*

## К 100-летию ПИ РАО



Л.С. Славина

## Психологические условия повышения интеллектуальной активности учащихся I класса в учебной работе

**Славина Лия Соломоновна**  
(1906–1988)

*Известный отечественный психолог, ученица и последовательница Л.С. Выготского. С 1944 по 1976 гг. работала в Психологическом институте в лаборатории Л.И. Божович. Занималась изучением закономерностей формирования личности ребенка и психологических основ воспитания. Внесла существенный вклад: в изучение проблем мотивации детей и подростков, интеллектуальной пассивности, психологических причин неуспеваемости, феномена смыслового барьера, аффективных переживаний и аффективного поведения, волевого поведения. Экспериментальная работа Л.С. Славиной по формированию у интеллектуально-пассивных школьников умственных действий, послужила основанием для создания П.Я. Гальпериним теории поэтапного формирования умственных действий.*

*Лия Соломоновна была не только тонким, изобретательным экспериментатором, но и мастером проведения глубоких диагностических бесед с детьми.*

**Основные труды:**

- Понимание устного рассказа детьми раннего возраста (1947)
- О развитии мотивов игровой деятельности в дошкольном возрасте (1948)
- Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам (1958)
- Роль мотива и способов поведения при выполнении школьниками общественных поручений (1961)

Характеристику интеллектуально пассивных детей можно свести в основном к двум особенностям, которые, в свою очередь, обуславливают все остальные особенности. Это, во-первых, отсутствие у интеллектуально пассивного ребенка познавательного отношения к действительности и, во-вторых, наличие более или менее выраженного отрицательного отношения к интеллектуальной деятельности. Отсутствие познавательного отношения к тем явлениям действительности, которые не имеют для ребенка непосредственного практического значения, приводит к тому, что у таких детей создается привычка не включать в свою деятельность или включать минимально мыслительную работу, т. е. они привыкают обходиться без активной мыслительной работы, а иногда даже избегают ее. Эти дети мало думают и размышляют там, где их сверстники проявляют активную умственную деятельность. У таких детей отсутствует, если можно так сказать, практика интеллектуального поведения при решении собственно теоретических задач, во всяком случае она значительно меньше, чем у остальных детей того же возраста.

Отсутствие познавательного отношения и стремление избежать активной интеллектуальной работы приводит, таким образом, к тому, что интеллектуально пассивные дети не приобретают или приобретают значительно меньше, чем их сверстники, интеллектуальных навыков и умений и накапливают меньше знаний.

Отрицательное же отношение к интеллектуальной деятельности (вторая особенность интеллектуально пассивных детей), по-видимому, возникает в тех случаях, когда ребенку предъявляются требования к такой интеллектуальной деятельности, которую он выполнить не может. Так как для большинства детей систематические требования к интеллектуальной деятельности, не включенной в игровую или практическую ситуацию, появляются впервые с поступлением в школу, то и отрицательное отношение к такой интеллектуальной деятельности часто появляется у этих детей именно в связи со школьным обучением и по отношению к нему... в явлении интеллектуальной пассивности необходимо различать две стороны: во-первых, сторону мотивационную, т. е. отношение к интеллектуальной деятельности, и, во-вторых, сторону операционно-техническую, т. е. отсутствие соответствующих интеллектуальных знаний, навыков и умений, необходимых для осуществления данной интеллектуальной деятельности.

Для преодоления интеллектуальной пассивности необходимо учитывать каждую из этих сторон в отдельности, так как измене-

ние мотива интеллектуальной деятельности само собой еще не решает вопроса о создании соответствующих интеллектуальных знаний и умений.

Обучение интеллектуально пассивного ребенка отсутствующим у него знаниям и умениям не могло быть достигнуто путем обычного обучения и требовало применения специальной методики. Это объясняется тем, что у детей отсутствовали такие элементарные понятия и знания о числе, которые являются необходимой предпосылкой обучения арифметике и которые, как правило, усваиваются детьми не в процессе специального обучения, а в игре или практической деятельности еще в период дошкольной жизни. <...>

Мы начинали обучение наших испытуемых обычными методами, практикуемыми в школе, т. е. давали им предметы, при помощи которых они могли совершать арифметические действия. Однако уже на этом первом этапе мы обнаружили, что для того, чтобы наших испытуемых возможно было научить умственному действию, нужно было предварительно научить их совершать правильное практическое действие с предметами, аналогичное тому интеллектуальному действию, которому мы их обучали. Только после прочного и хорошего усвоения детьми этого практического действия оказывался возможным переход к следующему этапу.

Обычно в школе после обучения действиям с предметами переходят к счету в уме. Однако мы убедились, что такой переход сразу после действия с предметами у наших испытуемых не совершался. Поэтому нам понадобилось ввести промежуточный этап обучения, который заключался в том, что наши испытуемые действовали в уме без внешних предметов, но совершали еще полное развернутое действие, руководствуясь образами предметов, сопровождая свое действие речью.

В школе при обучении тем или иным приемам этот второй этап, как правило, пропускается большинством учителей. Однако при обучении интеллектуально пассивных детей мы придаем большое принципиальное значение именно второму этапу обучения, т. е. действованию уже в уме, вслух и без предметов, но еще с сохранением всей структуры полного развернутого действия с предметами. Для наших испытуемых переход к действию в уме без промежуточного этапа оказывался невозможным; те дети, у которых этот этап по тем или иным причинам был сокращен, не усваивали правильных приемов счета в уме, и к этому действию вслух все равно приходилось возвращаться.

#### **Основные труды:**

- *К психологической характеристике труда школьника в семье (1961)*
- *Дети с аффективным поведением (1966)*
- *Роль поставленной перед ребенком цели и образованного им самим намерения как мотивов деятельности школьника (1972)*
- *Знать ребенка, чтобы воспитывать (1976)*
- *Психическое развитие школьника и его воспитание (1979)*
- *Трудные дети (1998)*

Таким образом, мы пришли к установлению трех этапов, которые должно пройти обучение интеллектуально пассивных детей арифметическим действиям, а именно: обучение ребенка практическому действию с предметами, построенному аналогично тому интеллектуальному арифметическому действию, которому мы должны были его обучить; совершение ребенком этого действия вслух, в воображаемом плане, и совершение этого действия в уме.

На третьем этапе протекание всего действия сокращалось иногда в 10–15 раз: вместо 45–50 с ребенок начинал выполнять его за 3–4 с. <...>

Использование этого приема обучения привело к положительному результату. Всех испытуемых удалось в относительно короткий срок (от 20 до 25 занятий) обучить тем интеллектуальным знаниям и умениям, отсутствие которых препятствовало успешному обучению этих детей в школе.

Контрольные опыты, проведенные с нашими испытуемыми, показали, что при условии изменения мотива интеллектуальной деятельности и воспитания у детей всех интеллектуальных умений и знаний, необходимых для усвоения данного учебного материала, дети, которых считали неспособными к арифметике и которые систематически не успевали по этому предмету, оказались способными усваивать весь арифметический материал наравне со всеми другими детьми. <...>

Описанный нами метод обучения имеет очень большое значение еще и потому, что учитель получает возможность активно строить интеллектуальное действие ребенка. Благодаря тому, что вначале оно совершается полностью внешним образом, учитель имеет возможность вносить нужные исправления и регулировать его. Другими словами, учитель получает, таким образом, контроль над ходом умственного развития своих учеников.

*(Славина Л.С. Трудные дети. — М., 1998. — С. 360–408.)*

## К 100-летию ПИ РАО



А.В. Запорожец

# Условия и движущие причины психического развития ребенка

**Запорожец Александр Владимирович**  
(1905–1981)

*Психолог, педагог, доктор психологических наук, профессор, действительный член АПН СССР.*

*В 19207–1930-е гг. входил в состав ближайших учеников и сотрудников Л.С. Выготского.*

*В годы Великой Отечественной войны работал в госпиталях над восстановлением работоспособности верхних конечностей у раненых бойцов Красной Армии. Психолого-физиологические основы содержания и методов функциональной двигательной терапии изложены им в написанной совместно с А.Н. Леонтьевым книге «Восстановление движений» (1945).*

*В 1944–1960 гг. работал в Психологическом институте, был заведующим лабораторией психологии детей дошкольного возраста*

*Основатель Института дошкольного воспитания АПН СССР, директором которого был с 1960 до последних дней своей жизни.*

*Опубликовал около 200 научных работ.*

Одна из важнейших проблем детской психологии — проблема условий и движущих причин развития психики ребенка. Долгое время эта проблема рассматривалась (и сейчас рассматривается многими психологами) в плане метафизической теории двух факторов (наследственности и внешней среды), которые в качестве внешних и неизменных сил предопределяют ход развития детской психики. При этом одни авторы считали, что решающее значение имеет фактор наследственности, другие приписывали ведущую роль среде; наконец, третьи полагали, что оба фактора взаимодействуют, конвергируют друг с другом (Штерн В., 1922).

Л.С. Выготский (1982–1984), С.Л. Рубинштейн (1946), А.Н. Леонтьев (1972) и др., исходя из положений классиков марксизма-ленинизма о «социальном наследовании», о «присвоении» отдельным индивидом произведений материальной и духовной культуры, созданных обществом, и опираясь на ряд теоретических и экспериментальных исследований, заложили основы теории психического развития ребенка и выяснили специфическое отличие этого процесса от онтогенеза психики животного. В индивидуальном развитии психики животных фундаментальное значение имеет проявление и накопление двух форм опыта: видового (который передается будущим поколениям в виде наследственно фиксированных морфологических свойств нервной системы) и индивидуального (приобретенного индивидом путем приспособления к наличным условиям существования). В отличие от этого в развитии ребенка, наряду с двумя предыдущими, возникает и приобретает доминирующую роль еще одна, совершенно особая форма опыта. Это опыт социальный, воплощенный в продуктах материального и духовного производства, который усваивается ребенком на протяжении всего его детства. В процессе усвоения детьми социального опыта не только приобретаются отдельные знания и умения, но и развиваются способности, формируется личность ребенка.

Ребенок приобщается к духовной и материальной культуре, создаваемой обществом, не пассивно, а активно, в процессе деятельности, от характера которой и от особенностей взаимоотношений, складывающихся у него с окружающими людьми, во многом зависит процесс формирования его личности.

Соответственно такому пониманию онтогенеза человеческой психики возникает необходимость различать смешивавшиеся ранее понятия движущих причин и условий развития. Так, врожденные свойства организма и его созревание являются необхо-

димым условием, но не движущей причиной рассматриваемого процесса. Оно создает анатомо-физиологические предпосылки для формирования новых видов психической деятельности, но не определяет ни их содержания, ни их структуры.

Говоря об общечеловеческих природных особенностях и, в частности, об особенностях человеческой нервной системы, необходимо иметь в виду, что всякий нормальный ребенок рождается с мозгом, неизмеримо более совершенным, чем мозг самых высших животных, позволяющим ребенку усваивать такие знания и приобретать такие психические качества, которыми ни одно животное ни при каких условиях, ни при каких способах обучения овладеть не может.

Особенностью человеческого мозга является преобладание в его структуре высших отделов — коры больших полушарий, т. е. органа прижизненного формирования новых знаний и умений. В связи с этим ребенок рождается с гораздо меньшим, чем у детенышей животных, ассортиментом готовых, врожденных, форм поведения, но вместе с тем с неизмеримо большими, чем у них, возможностями научения, что и позволяет ему сделаться в конечном счете полноценным членом общества, овладевшим опытом предшествующих поколений. Исследование онтогенеза нервной системы показывает, что мозг новорожденного как по размерам, так и по строению существенно отличается от мозга взрослого и лишь постепенно, на протяжении детства, завершается процесс его созревания.

Вместе с морфологическими изменениями значительно изменяются функции нервной системы. <...>

С одной стороны, для появления определенной функции требуется известная степень зрелости нервной системы, с другой — само функционирование оказывает влияние на созревание соответствующих структурных элементов. Таким образом, процесс созревания детского организма, ход формирования его морфологических и функциональных особенностей определяется не только генетической программой, но и условиями жизни ребенка.

Наряду с общечеловеческими существуют и индивидуальные особенности нервной системы, которые составляют одно из условий психического развития в онтогенезе. К ним относятся типологические особенности, как общие, так и «парциальные», характеризующие структурные и функциональные свойства отдельных зон мозговой коры, составляющие природные условия формирования тех или иных способностей. Исследования Б.М. Теплова (1957–1961) и других ученых позволили более точно определить типологические особенности высшей нервной деятельности человека и их роль в происхождении индивидуальных психологических различий. Типологические особенности, являясь относительно устойчивыми, все же изменяются под влиянием обстоятельств жизни и деятельности человека.

Вместе с тем обнаруживается, что при всех типах нервной системы имеются неограниченные возможности развития, и каждый из типов обладает своими преимуществами.

Признав важное значение для психического развития ребенка его общечеловеческих и индивидуальных органических особенностей, а также хода их созревания в онтогенезе, необходимо, однако, подчеркнуть, что эти особенности представляют собой лишь условия, лишь необходимые предпосылки, а не движущие причины формирования человеческой психики. Как справедливо указывал Л.С. Выготский, ни одно из специфически человеческих психических качеств, таких как логическое мышление, творческое воображение, волевая регуляция действий и т. д., не может возникнуть лишь путем вызревания органических задатков. Для формирования такого рода качеств требуются определенные социальные условия жизни и воспитания.

Об этом свидетельствует громадный фактический материал, накопленный в современной психологии. Например, известны многочисленные данные о том, что так называемый *госпитализм*, дефицит общения с окружающими, различные виды изоляции от воспитательного влияния взрослых людей (как это имело место в случаях, к сожалению, мало пока изученных, когда дети раннего возраста были похищены и вскармливались животными) приводят к резкому нарушению детского развития уже на ранних возрастных ступенях и обуславливают возникновение глубоких психических дефектов, которые с большим трудом преодолеваются на последующих генетических стадиях. Но, пожалуй, наиболее убедительный ответ на вопрос о том, что является истинной движущей причиной, а что лишь условием, лишь предпосылкой духовного развития, дает исследование слепоглухонемых детей.

Случаи слепоглухонемоты, углубленно и всесторонне исследованные в нашей стране И.А. Соколянским (1947–1961), а затем его учеником А.И. Мещеряковым (1974), представляют собой жестокий и драматический эксперимент природы, как будто специально предназначенный для изучения внутренних законов формирования человеческой психики. Слепоглухонемые от рождения, обладая нормальным человеческим мозгом и, следовательно, обладая потенциально возможными стать полноценными людьми, вследствие слепоты и глухоты лишены тех каналов связи с окружающим миром, которые используются при обычных формах семейного и общественного воспитания, апеллирующих в первую очередь к слуху (речевые воздействия) и зрению (наглядные средства обучения). Обнаруживается, что в такого рода случаях применение «обширных» педагогических воздействий бесплодно и, несмотря на наличие соответствующих органических предпосылок, слепоглухонемый ребенок фактически не может развиваться и даже на поздних возрастных ступенях не в состоянии овладеть теми простейшими способам практической и



умственной деятельности, которые легко усваиваются слышащими и видящими детьми уже в первые годы жизни. Не подвергнувшийся специальному обучению слепоглухонемой ребенок напоминает, скорее, детеныша животного, чем человеческое дитя, он обладает весьма смутными представлениями об окружающих людях и вещах, не владеет простейшими навыками человеческого обихода, не обнаруживает никаких проблесков мышления, лишен даже зачаточных форм речи.

Положение резко изменяется, когда с помощью специально разработанных методов педагогического воздействия (они основываются на использовании сохранного у этих детей тактильно-кинестетического анализатора) удастся пробить брешь в глухой стене, отделяющей слепоглухонемых от окружающего мира, наладить их общение с людьми и приобщить к культуре, созданной человечеством. В этих условиях, в результате целенаправленного воспитания, реализуются потенциальные возможности слепоглухонемого ребенка, и, как показывают уже упоминавшиеся нами работы И.А. Соколянского, А.И. Мещерякова и др., он

способен, несмотря на органический дефект, достичь высших ступеней человеческого развития, получить не только среднее, но и высшее образование, стать ученым, писателем и т. д. <...>

Социальным опытом, воплощенным в орудиях труда, языке, произведениях науки и искусства и т.д., дети овладевают не самостоятельно, а при помощи взрослых, в процессе общения с окружающими людьми. В связи с этим возникает важная и малоизученная в детской психологии проблема общения ребенка с другими людьми и роли этого общения в психическом развитии детей на разных генетических ступенях. <...>

Характер общения ребенка со взрослыми и сверстниками изменяется и усложняется на протяжении детства, приобретая форму то непосредственного, эмоционального контакта, то общения речевого, то совместной деятельности. Развитие общения, усложнение и обогащение его форм открывают перед ребенком все новые возможности усвоения от окружающих различного рода знаний и умений, что имеет первостепенное значение для всего хода психического развития...

*(Запорожец А.В. Избранные психологические труды. — М., 1986. — Т. 1. — С. 227–232.)*



Д.Б. Эльконин

## Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков



### Проблема, метод и организация исследования

Создание теории психического развития в подростковом возрасте является одной из актуальнейших задач.

Большие трудности представляет выбор пути и метода исследования. Во-первых, мы отвергли такие методы, при которых к особенностям подростка подходят среднестатистически, поскольку считаем неправильным игнорирование разного темпа развития детей. Во-вторых, мы отказались от организации исследования по принципу «срезов», «снимаемых» через определенные промежутки времени на разных по возрасту группах подростков (как у А. Гезелла). Такие исследования дают возможность описать точки, через которые проходит развитие, но не дают материала для характеристики самого процесса. В-третьих, мы решили не проводить всякого рода беседы, даже в их экспериментальной форме. Собранные таким способом материалы не дают возможности изучить и выявить фактическое поведение и деятельность подростков. Наконец, в-четвертых, мы отринули идею эксперимента в его классической форме, так как не нашли эксперимента, адекватного для решения стоявшей перед нами проблемы. Активный преобразующий и формирующий эксперимент на первом этапе работы был для нас неприемлем.

При выборе метода исследования мы исходили из предположения, что возрастные особенности всегда существуют в форме индивидуальных вариантов развития. Понимание индивидуальных особенностей только как качеств личности неполно. Ребенок как растущее существо всегда представляет собой и индивидуальный вариант возрастного развития. Развернутая гамма индивидуальных вариантов возрастного развития при сравнительном анализе может дать материал для ответа на вопрос об условиях формирования основного новообразования. Поэтому мы остановились на изучении индивидуальных вариантов развития подростков и на «клиническом» исследовании как наиболее соответствующем нашим задачам. Детской психологии, так богатой фактами о развитии отдельных сторон психики ребенка, явно не хватает «клиники» детского развития.

Под «клиническим» исследованием мы понимаем систематическое и детальное изучение одних и тех же детей на протяжении всего возрастного периода с фиксацией их поведения, деятельности и взаимоотношений с окружающими в основных сферах жизни. Естественно, что при этом необходимо изучение условий жизни, воспитания и обучения ребенка. Описание развития од-

*Эльконин Даниил Борисович  
(1904—1984)*

*Доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент АПН СССР.*

*С 1929 г. работал в ЛПИ им. А.И. Герцена, где в сотрудничестве с Л.С. Выготским разрабатывал проблемы детской игры. После разгрома педологии с 1937 г. работал учителем начальных классов в одной из ленинградских школ, преподавал в педагогическом институте, создавал школьные учебники по русскому языку для народностей Крайнего Севера. В 1940 г. защитил кандидатскую диссертацию, посвященную развитию речи школьников.*

*Великую Отечественную войну провел на фронте, закончил ее в звании подполковника, был награжден орденами и медалями.*

*С 1959 г. совместно с В.В. Давыдовым проводил масштабный эксперимент по изменению содержания начального образования на базе средней школы №91 г. Москвы. В 1996 г. решением Коллегии Министерства образования РФ система Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова утверждена в качестве официальной системы начального образования (наряду с традиционной системой и системой Л.В. Занкова).*

*С 1953 г. и до конца своей жизни работал в Психологическом институте, в котором заведовал несколькими лабораториями.*

#### **Основные труды:**

- *Учение об условных рефлексах (1931)*
- *Букварь: Учебник русского языка для мансийской начальной школы (1938)*



ного ребенка может быть исследованием по возрастной психологии, однако возможности его ограничены. Требование доказательности делает необходимым изучение и сравнение максимально большого количества индивидуальных вариантов. Именно их сравнительный анализ в известной степени способен приблизить такое исследование к эксперименту и помочь отчленивать отдельные симптомы от действительных процессов развития ребенка...

Отличие нашего метода заключалось в том, что длительное, углубленное изучение индивидуальных случаев развития детей было лишь средством получить материал для последующего сравнительного анализа. <...>

Таким образом, наш метод исследования может быть охарактеризован как сравнительно-клинический: клинический — по характеру собирания материала; сравнительный — по способу его анализа.

#### **Задачи и метод определили организацию исследования**

Для длительного систематического изучения индивидуального развития детей мы выбрали V класс одной из школ Москвы. В V классе учатся дети, только вступающие в подростковый период развития.

...Для того чтобы сотрудники лаборатории могли установить максимально близкий контакт с изучаемыми детьми и вести ежедневное наблюдение, в классе была организована группа продленного дня. Ребята после подготовки уроков занимались пионерской и кружковой работой. Классный руководитель (он же руководитель группы продленного дня) работал в полном контакте с сотрудниками, изучавшими детей. Все планы работы разрабатывались совместно; в основу была положена работа пионерского отряда. Совет отряда руководил всей пионерской и клубной работой. Каждый сотрудник лаборатории в качестве «консультанта» и

«помощника» звеньевое прикреплялся к одному звену (всего было три звена). Кроме того, экспериментаторы вели работу в кружках и руководили отдельными мероприятиями. В результате такой организации исследователи принимали самое активное участие в жизни класса, звеньев и отдельных ребят...

Широко использовались беседы (индивидуальные и групповые) с детьми, которые, как правило, проводились в естественной обстановке и на самые разнообразные темы (с рабочими группами ребят, звеном, советом отряда, со всем классом). Много материала давали всякого рода обсуждения, а также беседы исследователей с подростком во время совместного выполнения какого-нибудь дела. По некоторым вопросам беседы проводились со всеми учащимися класса.

В течение всего учебного года проходили беседы с учителями. В конце учебного года учитель истории дал характеристики на всех учащихся класса. Преподаватели арифметики, иностранного языка и физкультуры дали характеристики на 10–15 учащихся. Родители многих детей довольно часто бывали в школе. Любой их визит непременно использовался для получения того или иного материала о ребенке. В конце года с родителями каждого ученика была проведена беседа об изменениях, которые произошли с ребенком в V классе по сравнению с IV.

По отдельным вопросам средством сбора материала служили обследования, экспериментальные методики, сочинения детей. В конце V класса мы организовали медицинское обследование всех учащихся силами сотрудников Института физического воспитания детей АПН РСФСР. Помимо общих данных о состоянии здоровья, о росте, весе и т. п. был получен материал о стадии полового созревания каждого ребенка в изучаемом нами классе.

Для выяснения симпатий между отдельными ребятами их тяготения друг к другу, а также изменений во взаимоотношениях и составе группировок мы использовали социометрическую методику. Трижды (в течение года) каждый учащийся должен был назвать трех товарищей, с которыми он больше всего хотел бы: 1) сидеть за одной партой, 2) выполнять общественное поручение, 3) жить в одной палатке в лагере, 4) иметь его звеньевым. Перед окончанием IV класса ребята отвечали на все вопросы, в середине V класса — на 1-й, 2-й и 4-й, в начале IV класса — только на 1-й. Собранный материал каждый раз подвергался количественной обработке и качественному анализу.

Для определения наличия у ребенка чувства взрослости и связанного с этим определенного отношения к себе и взрослым были проведены со всеми учащимися экспериментальные беседы по методике Т.В. Драгуновой (1961). Благодаря этому мы получали материалы об отношении подростка к фактам нарушения определенных требований и норм поведения, к отметкам, к некоторым качествам личности, к девочкам (или мальчикам) и т. д.

Классу были предложены две темы сочинений. Первая — «Поговорим о себе», по которой дети писали о том, какие положительные и отрицательные чер-

#### **Основные труды:**

- *Психологические вопросы дошкольной игры (1948)*
- *Мышление младшего школьника (1951)*
- *Психологические вопросы огневой подготовки (1951)*
- *Психическое развитие ребенка от рождения до поступления в школу (1956)*
- *Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста (1957)*
- *Развитие речи в дошкольном возрасте (1958)*
- *Детская психология (1960)*
- *Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников (1962)*
- *Возрастные особенности младших подростков (1967)*
- *Психология обучения младшего школьника (1974)*
- *Как учить детей читать (1976)*
- *Психология игры (1978)*

ты она видят у себя, как относятся к своим недостаткам и что делают для того, чтобы их исправить. Материал не был однородным по качеству, но давал дополнительные данные о том, как подростки оценивают себя и занимаются ли они самовоспитанием.

Второе сочинение называлось «О дружбе и товарищах». Оно имело следующий план: 1) Кого из ребят ты считаешь хорошим товарищем и почему? 2) Кого считаешь плохим товарищем и почему? 3) Что в отношении товарищей тебя обижает больше всего? 4) По какой причине ты мог бы перестать дружить с товарищем?

В результате мы получили материалы, характеризующие каждого учащегося во всех основных сферах его жизни, деятельности и отношений с окружающими людьми. Данные о каждом ученике систематизировались в виде индивидуальной характеристики. Характеристика обсуждалась всем коллективом лаборатории с участием руководителя группы продолженного дня и представляла собой в известном отношении результат коллективной работы. Эти характеристики и были взяты нами за основу для сравнительного анализа.

#### **Некоторые особенности подростков-пятиклассников (анализ материалов)**

Индивидуальные характеристики пятиклассников, подготовленные нашими сотрудниками, в своей совокупности составляют своеобразную гамму вариантов развития подростков этого возраста: от конфликтного развития с ярко выраженными трудностями в поведении, через целый ряд промежуточных форм, до относительно спокойного протекания. Несмотря на все различия между детьми — настолько большие и яркие, что кажется, будто их (различий) больше, чем сходства, — все дети проходят один и тот же период развития. Они перешли — одни раньше, другие несколько позже — верхнюю границу младшего школьного возраста, и большинство из них находятся в том периоде развития, который носит название переходного к подростковому, а некоторые — в собственно подростковом. Это и есть то общее, что позволяет обобщать материалы характеристик, несмотря на все их различия.

Чрезвычайно важно уже само наличие вариантов относительно спокойного развития, проходящего без конфликтов и трудностей в воспитании. Это со всей убедительностью свидетельствует, что так называемый кризис в развитии детей при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту вовсе не обязателен, что переход может совершаться без особых трудностей в воспитании» что трудности определяются не внутренними процессами, в частности не находятся в прямой и непосредственной связи с половым созреванием. Трудности вызываются, с одной стороны, индивидуальными особенностями личности, сложившимися к началу перехода в подростковый период, и, с другой, — конкретной ситуацией развития каждого отдельного ребенка. Выяснение условий, при которых переход от младшего школьного возраста к подростковому происходит без кризисов и сры-

вов, без трудностей в воспитании, очень важно, ибо поможет найти такую систему воспитания в семье и в школе, при которой этот период будет проходить с оптимальным использованием тенденцией развития при полном исключении трудностей.

Не сами по себе условия развития, а фактическое место ребенка в этих условиях, его отношение к ним и характер деятельности в них, т. е. то, что Л.С. Выготский называл социальной ситуацией развития, определяют формирование личности, как в целом, так и отдельных ее качеств. Поэтому при анализе индивидуальных вариантов развития, во-первых, необходимо обращать основное внимание на социальную ситуацию развития ребенка, т. е. на его положение в системе объективно существующих условий и его отношение к ним. Именно деятельность ребенка в конкретных условиях и его отношение к ним — определяющие для формирования личности.

Во-вторых, сопоставление индивидуальных вариантов развития показывает, что к исследованию процессов развития и особенно формирования личности едва ли вообще применимо положение о среднестатистической норме, которая выводится в результате применения статистических методов обработки материала.

Наше исследование выявило чрезвычайное разнообразие в уровнях развития подростков-пятиклассников по всем параметрам. Что в таком случае считать нормой? Например, по уровню сформированности учебной деятельности в нашем материале представлены крайние варианты. Аналогичное положение наблюдалось и по другим параметрам. Мы считаем, что сколь угодно высокие достижения в любой деятельности, наиболее выраженный уровень сформированной той или иной стороны личности — норма развития. Анализ именно таких случаев в сопоставлении с вариантами самого низкого уровня позволяет вычлнить условия оптимального развития, показывая все возможности данного периода.

К началу обучения в V классе наблюдается очень пестрая и неоднородная картина по следующим главным моментам: 1) место школы и учения в жизни ребенка — от ответственности и исполнительности в учении до почти безразличного отношения к учению и отметкам; 2) уровень сформированности учебной деятельности — от очень высокого уровня с переходом к самостоятельной работе по усвоению учебного материала до почти полного отсутствия умений самостоятельно работать при выполнении учебных заданий; 3) общее развитие — от очень высокого уровня и осведомленности в самых различных областях до чрезвычайной ограниченности кругозора; 4) интересы — от четко установившихся в области техники, истории, искусства до почти полного отсутствия познавательных.

*(Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.Ц. Зинченко. — М.: Педагогика, 1989.)*

## К 100-летию ПИ РАО



## Как ребенок становится ЛИЧНОСТЬЮ

В.В. ДАВЫДОВ

*Давыдов Василий Васильевич  
(1930–1998)*

*Доктор психологических наук, профессор, действительный член АПН СССР, академик, академик-секретарь отделения психологии и возрастной физиологии, вице-президент Российской академии образования. Почетный член Национальной академии образования США.*

*С 1959 по 1983 гг. работал в Психологическом институте первоначально в должности старшего научного сотрудника, в 1961–1973 гг. — заведующего лабораторией психологии детей младшего школьного возраста, в 1973–1983 гг. и 1990–1992 гг. — директора Института.*

*В.В. Давыдов — автор логико-психологической теории об основных типах обобщения в мышлении человека, разработал теорию учебной деятельности, опирающуюся на понятие содержательного обобщения, сформулировал оригинальное понимание личности человека, согласно которому она внутренне связана с его творческим потенциалом, с уровнем развития его воображения.*

*С 1959 г. совместно с Д.Б. Элькониным проводил масштабный эксперимента по изменению содержания начального образования на базе средней школы №91 г. Москвы. В 1996 г. решением Коллегии Министерства образования РФ система Д.Б. Элькониной — В.В. Давыдова утверждена в качестве официальной системы начального образования (наряду с традиционной системой и системой Л.В. Занкова). По этой системе и в настоящее время работают школы во многих регионах страны.*

Л.С. Выготский ввел в науку понятие «зоны ближайшего развития». На определенном возрастном этапе, считал он, ребенок может решать некоторый круг задач *только в сотрудничестве со взрослым*, а не самостоятельно. Действия, выполняемые в таком сотрудничестве, и составляют зону его ближайшего развития, поскольку затем они будут производиться им вполне самостоятельно. «...Развитие из сотрудничества путем подражания... развитие из обучения является основным фактом... Подражание, если его понимать в широком смысле, является главной формой, в которой осуществляется влияние обучения на развитие» (Выготский Л.С., 1984, с. 262–264). Подражание в широком смысле — это и есть деятельность по воспроизведению и присвоению ребенком человеческих способностей в процессе сотрудничества с другими людьми.

Обучение и воспитание достигает развивающего эффекта при умелом руководстве собственной деятельностью ребенка. Как отмечал С.Л. Рубинштейн (1976, с. 191), «всякая попытка воспитателя-учителя «внести» в ребенка познание и нравственные нормы, минуя собственную деятельность ребенка по овладению ими, подрывает... самые основы здорового умственного и нравственного развития ребенка, воспитания его личностных свойств и качеств». <...>

В период от рождения до одного года у детей закладываются основы такой конституирующей черты человека, как потребность и способность *к общению*. «В своей основе потребность субъекта в общении с другим человеком есть потребность в оценке, которую субъект от него получает и которую сам ему дает. Такая взаимная оценка... обеспечивает наиболее эффективную саморегуляцию индивида...» (Развитие общения у дошкольников, 1974, с. 270–271).

Известно, что ничто человеком не усваивается вне общения с другими людьми. У годовалого ребенка потребность в общении уже есть, но еще нет умения действовать с предметами сообразно их общественному назначению. И взрослый, установив эмоциональный контакт с ребенком, призван научить его этому. В период от года до трех лет путем предметно-манипулятивной деятельности ребенок овладевает общественно выработанными способами использования вещей. Эти способы имеют историческую природу и не определяются устройством самого по себе тела человека. Поэтому ребенка необходимо именно *научить*, как владеть ложкой, чашкой, как ложиться в постель и т. д. Оперативно-технической стороной предметной деятельности ребенок овладевает до трех лет.

Но на этом уровне психического развития он ограничивается лишь освоением обиходного бытия.

В возрасте от трех до семи лет ребенок как бы «вырывается» из мира непосредственно обиходных отношений. И делает он это с помощью игры. В сюжетно-ролевой игре ребенок обнаруживает, что окружающие его люди выполняют определенные социальные функции, вступают в сложные отношения. Ребенок начинает осознавать то обстоятельство, что в своих действиях он должен учитывать не только свою, но и чужую точку зрения. Благодаря игре у ребенка возникают два основных психологических новообразования: ориентация на окружающих людей, умение оценивать свои действия и поступки с точки зрения их требований и воображение, позволяющее человеку оторваться от непосредственно житейских, сиюминутных забот и помыслов.

Итак, ведущим типом деятельности в дошкольном возрасте служит игра. Но ведь и детей-дошкольников уже учат. Каково же соотношение игры и учения? В дошкольном учреждении, как и в семье, от детей нельзя спрятать книжки и другие источники познания. Да и не нужно. Оптимальных успехов в воспитании дошкольников можно достичь, именно приобщая их к познанию. Однако делать это нужно как бы *играючи*. Все познавательные сведения и умения должны усваиваться дошкольниками преимущественно в игре. Педагогика использует для этой цели целую серию дидактических игр.

Но вот ребенок (к семи годам) подготовлен к школе. Начинается новый этап его жизни. Ведущей деятельностью становится учение, в процессе которого закладываются основы *теоретического* сознания личности (научного, художественного, нравственного, правового). С первых дней пребывания в школе у ребенка формируются потребности в теоретическом освоении действительности, теоретические представления и понятия, а также соответствующие умения.

Одновременно у детей младшего школьного возраста развиваются такие психологические новообразования, как произвольность психических процессов, внутренний план действия, рефлексия на собственные способы поведения.

До последнего времени обучение в начальной школе еще не обеспечивает в должной мере формирования у детей теоретического подхода к вещам (в котором с наибольшей полнотой проявляется своеобразие учебной деятельности). Совершенствование методов начального обучения в нашей стране направлено на преодоление этого недостатка, на более результативное воспитание у школьников способностей к обобщениям.

Подростковый возраст — это тот период жизни, когда у человека формируются нормы и способы построения общения. И помогает этому обществу полезная деятельность в любых ее формах: производственно-трудовой, художественной, обще-

ственно-организационной, спортивной, учебной, — а главное, *свободный переход* от одной ее формы к другой. Однако приходится признать, что организация школьной жизни не удовлетворяет пока требованиям этой ведущей деятельности подросткового возраста. Поэтому именно в данном направлении необходимо совершенствовать учебно-воспитательный процесс. Это тем более важно, поскольку основные психологические новообразования подростков — сознательная регуляция своих дел и поступков, умение учитывать чувства, интересы, желания и характер других людей и ориентироваться на них при организации своего поведения — формируются в развитых формах общественно полезной деятельности.

Становление психологического механизма, позволяющего учитывать интересы другого человека, происходит именно у подростков. Поэтому от характера и организации их общественно полезной деятельности на этом этапе жизни во многом зависит богатство форм и способов человеческого общения, их нравственного поведения в будущем.

Одной из наиболее важных форм общественно полезной деятельности в подростковом возрасте является труд. Организованный как подлинно коллективная деятельность с общественно полезным результатом, труд может заинтересовать подростка как процесс, в котором проявляются его личные возможности, может стать для него свободной игрой физических и духовных сил. В этом случае создаются благоприятные возможности для раскрытия нравственного смысла, духовной стороны трудовой деятельности.

Подростковый возраст — пора жизни, когда особенно волнуют общечеловеческие проблемы и ценности, начинает складываться моральное сознание, намечаются общие контуры жизненной позиции. Но для окончательного ее определения у подростка нет еще необходимого гражданского опыта, четкой ориентации в социальных отношениях. У старшекласников уже есть для этого все предпосылки — их возраст внутренне связан с построением жизненных планов, с определением дальнейшего пути. Не случайно основным психологическим новообразованием старшего школьника является *самосознание*.

В старших классах главную роль опять играет учебная деятельность, но уже с *профессиональным* уклоном. Иначе говоря, усвоение основ наук происходит с учетом возможной в последующем профессиональной деятельности. Под этим углом зрения дифференцируются учебные интересы, особенно углубленно изучаются отдельные предметы.

У индивида, прошедшего все эти периоды становления личности, возникают и закрепляются качества, лежащие в основе его мировоззрения и нравственности и необходимые для последующей активной производственной и гражданской деятельности.

(Давыдов В.В. Как ребенок становится личностью // С чего начинается личность / Под ред. Р.И. Косолапова. — М., 1979. — С. 118–127.)



# Младший школьный возраст как особый период в жизни ребенка

## Содержание и структура учебной деятельности

При исследовании развивающего обучения целесообразно учитывать, что основу такого обучения составляет его *содержание*, от которого производим методы (или способы) организации обучения. Это положение характерно для взглядов Л.С. Выготского и Д. Б. Эльконина. <...>

В процессе систематического выполнения школьниками учебной деятельности у них наряду с усвоением теоретических знаний развиваются теоретическое сознание и мышление. В младшем школьном возрасте учебная деятельность, как уже отмечалось, является ведущей и главной среди других видов деятельности, выполняемых детьми. При становлении у младших школьников учебной деятельности у них формируется и развивается центральное новообразование данного возраста — *основы* теоретического сознания и мышления и *основы* связанных с ними способностей (рефлексии, анализа, планирования).

Усвоение теоретических знаний посредством учебной деятельности полноценно совершается тогда, когда она сочетается с игрой, трудом, с общественно-организаторскими делами и т. д. Учебная деятельность не должна пониматься как проявление лишь интеллектуально-познавательной активности детей. Учебная деятельность — явление целостной и полнокровной их жизни в школьный период развития. Взаимосвязь учебной деятельности с другими видами деятельности детей служит психологической основой единства и неразрывности их обучения и воспитания.

### Основные труды:

- *Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения предметов) (1972)*
- *Психологическая наука в СССР и школа (1982)*
- *Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования (1991)*
- *Генезис и развитие личности в детском возрасте (1992)*
- *Теория развивающего обучения (1996)*
- *Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л.С. Выготского (1996)*
- *Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности (2003)*

Определив содержание учебной деятельности, необходимо рассмотреть ее строение. Анализ любого вида деятельности предполагает вычленение и описание взаимосвязи соответствующих ей структурных компонентов — потребностей, мотивов, задач, действий и операций.

Предпосылки потребности в учебной деятельности в виде познавательных интересов возникают у ребенка старшего дошкольного возраста в процессе развития сюжетной игры, внутри которой интенсивно формируются воображение и символическая функция. Выполнение ребенком достаточно сложных ролей предполагает наличие у него наряду с воображением и символической функцией еще и разнообразных сведений об окружающем мире, о взрослых людях, умения ориентироваться в этих сведениях согласно их содержанию. Сюжетно-ролевая игра способствует возникновению у ребенка познавательных интересов, однако сама по себе она полностью удовлетворить их не может. Поэтому дошкольники стремятся удовлетворить свои познавательные интересы путем общения со взрослыми (в детских садах — посредством различных занятий), путем наблюдений за окружающим миром, черпая различные сведения из доступных им книг, журналов, телевидения.

В результате старшие дошкольники как бы «перерастают» те возможности, которые предоставляет игровая деятельность их развивающимся познавательным интересам, воображению, символической функции. Дети начинают нуждаться в более обширных источниках знания, чем их может предоставить повседневная жизнь и игра. В условиях всеобщего школьного обучения дошкольника перестает удовлетворять привычный образ жизни и он хочет занять позицию школьника («хочу в школу ходить», «хочу в школе учиться» и т. п.).

Приход в школу позволяет ребенку выйти за пределы своего детского образа жизни, занять новую жизненную позицию и перейти к выполнению общественно значимой учебной деятельности, которая дает богатый материал для удовлетворения познавательных интересов и воображения ребенка: они выступают теперь как психологические предпосылки возникновения у него подлинной потребности в усвоении теоретических знаний.

В самом начале школьной жизни у ребенка еще нет такой потребности — она возникает на основе познавательных интересов и воображения лишь в процессе реального усвоения детьми элементарных теоретических знаний при совместном с учителем

выполнении простейших предметных учебных действий, направленных на решение соответствующих учебных задач. Иными словами, потребность в теоретических знаниях как психологическая основа учебной деятельности не предшествует ее реальному выполнению, а возникает в процессе ее собственного формирования. Это обстоятельство в свое время было отмечено Л.С. Выготским, который писал, что «развитие психологической основы обучения... не предшествует началу обучения, а совершается в неразрывной связи с ним, в ходе его поступательного движения».

Таким образом, содержание учебной деятельности в виде теоретических знаний является вместе с тем ее *потребностью* (можно сказать, что познавательные интересы дошкольников превратились в потребность учения у школьников).

Как известно, деятельность человека соотносится с определенной потребностью, а действия — с мотивами. В процессе формирования у младших школьников потребности в усвоении теоретических знаний (т. е. потребности в учебной деятельности) она конкретизируется в многообразии мотивов, требующих от детей выполнения учебных действий. Мотивы учебных действий побуждают школьников, прежде всего, к овладению *способами* построения теоретических знаний. При выполнении учебных действий школьники овладевают способами построения тех или иных конкретных понятий, образов, ценностей и норм и усваивают их содержание посредством этих способов.

Итак, потребность в учебной деятельности побуждает школьников к усвоению теоретических знаний, мотивы учебных действий — к овладению способами их построения, направленными на решение учебных задач (задача — это единство цели действия с условиями ее достижения). Суть учебной задачи состоит в том, что при ее решении посредством действий школьники раскрывают происхождение «клеточки» некоторого целостного объекта и используют эту «клеточку» для мысленного воспроизведения этого объекта. Тем самым школьники осуществляют некоторый микроцикл восхождения от абстрактного к конкретному как путь усвоения теоретических знаний.

Учебная задача существенно отличается от многообразных частных задач. При решении последних школьники овладевают столь же частными способами. Лишь при длительной тренировке дети усваивают некоторый общий способ. Усвоение этого способа происходит по эмпирическому принципу движения мысли от частного к формально общему. При решении же учебной задачи школьники первоначально овладевают содержательным общим способом, а затем используют его при безошибочном подходе к каждой частной задаче. Решение учебной задачи осуществляется согласно теоретическому принципу, который имеет значение не только для данного частного случая, но и для всех однородных случаев. Мысль школьников двигается при этом от общего к частному. <...>

Выше уже говорилось о том, что учебная задача решается школьниками путем выполнения *учебных действий*. Перечислим эти действия:

- преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;
- моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме;
- преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;
- построение системы частных задач, решаемых общим способом;
- контроль за выполнением предыдущих действий;
- оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Каждое такое действие состоит из соответствующих *операций*, наборы которых меняются в зависимости от конкретных условий, входящих в ту или иную учебную задачу (известно, что действие соотносится с целью задачи, а его операции — с условиями задачи).

Естественно, первоначально школьники не умеют самостоятельно ставить учебные задачи и выполнять действия по их решению. До поры до времени детям помогает учитель, но постепенно соответствующие умения приобретают сами ученики (именно в этом процессе у них формируется самостоятельная учебная деятельность, т. е. *умение учиться*).

(Давыдов В.В. Младший школьный возраст как особый период в жизни ребенка // Психическое развитие младшего школьника. — М., 1990. — С. 12–27.)

## К 100-летию ПИ РАО



В.А. Крутецкий

Некоторые вопросы  
психологии учителя

**Крутецкий Вадим Андреевич**  
(1917–1989)

Доктор психологических наук, профессор. В 1947 г. поступил в аспирантуру Психологического института, закончив которую стал научным сотрудником Института и проработал в нем около 30 лет. В течение 20 лет возглавлял лабораторию психологии способностей, 16 лет был заместителем директора Института по научной работе.

В.А. Крутецкий проводил научные исследования в области возрастной и педагогической психологии, психологии воли и характера, но предметом его особого внимания стала психология способностей. Его монография «Психология математических способностей» была переведена на иностранные языки и издана в США, Англии, Японии и других странах.

**Основные труды:**

- *Некоторые вопросы преподавания психологии в школе (1936)*
- *Характеристика некоторых моральных понятий у старших школьников (1950)*
- *Психология подростка (в соавт. с Н.С. Лукиным) (1959)*
- *Воспитание дисциплинированности у подростков (в соавт. с Н.С. Лукиным) (1960)*
- *Воспитание воли и характера (1960)*
- *К вопросу о привычных формах поведения и их особенностях (1962)*
- *Очерки психологии старшего школьника (в соавт. с Н.С. Лукиным) (1963)*

Учитель — основной организатор учебно-воспитательного процесса в школе. Уровень общеобразовательной подготовки и развития самостоятельного, творческого мышления, уровень воспитанности юноши, девушки зависит не только от программы и учебников, не только от индивидуальности самого ученика, но главным образом от учителя, его профессиональных и гражданских качеств.

Совершенно необходимой предпосылкой успешной учебно-воспитательной работы является *любовь к детям, педагогическому труду, склонность работать и общаться с детским коллективом...*

А ведь не все учителя, к сожалению, обладают такими качествами. Некоторые не скрывают, что случайно выбрали педагогическую профессию, что не любят школу и детей, работа их тяготит, вызывает чувство неудовлетворенности. Отдельные учителя вообще не пригодны для работы в школе: они желчны, раздражительны, черствы, сухи, обнаруживают мрачную неприязнь к детям. Можно представить себе хорошего бухгалтера, не любящего свое дело, но хорошего учителя, воспитателя, не любящих детей, представить невозможно. Учащиеся очень наблюдательны и тонко чувствуют, искренне любит учитель свое дело или выполняет тягостную обязанность. В этой связи очень серьезно следует отнестись к установленному социологами, педагогами и психологами факту, что в педагогические институты поступают не только те, кто чувствует интерес и склонность к педагогической работе.

Социологи, педагоги, психологи в настоящее время серьезно занимаются этой проблемой и вырабатывают научно обоснованную систему рекомендаций по отбору достойных кандидатов для обучения в пединститутах.

Так называемые педагогические способности характеризуют как умственную, так и эмоционально-волевую сторону личности. Все эти качества тесно связаны друг с другом, влияют друг на друга и образуют единое целое.

1. *Дидактические способности* — способность передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль. Учитель с дидактическими способностями умеет, в случае необходимости, соответствующим образом реконструировать, адаптировать учебный материал, трудное делать легким, сложное — простым, непонятное, неясное — понятным.

Он умело стимулирует самостоятельную мысль ученика. В основе этих способностей лежит постоянная установка на учет

психологии учащегося. Способный педагог учитывает уровень подготовки школьников, уровень их развития, представляет, что они знают и чего еще не знают, что уже могли забыть. Многим, особенно малоопытным, преподавателям материал часто кажется простым, понятным и не требующим каких-то особых разъяснений. Эти учителя ориентируются на себя, а не на учащихся, рассматривают материал применительно к себе. Способный, опытный учитель умеет представить себя на месте учащегося, он исходит из того, что ясное и понятное взрослому может быть неясным и непонятым учащимся. Поэтому он специально продумывает и планирует характер и форму изложения.

В процессе изложения материала способный учитель по целому ряду признаков составляет верное впечатление о том, как различные ученики усваивают объяснение, и перестраивается в случае необходимости.

Способный педагог учитывает также, что необходимо подготовить почву для усвоения, дать учащимся некоторое минимальное время на переключение с отдыха, расслабления на рабочее состояние, мобилизовать их внимание, «погасить» возбуждение одних и тонизировать других, преодолеть их расслабленность, вялость, апатию. Он не начнет урока, пока не наступит соответствующая обстановка. Например, слишком напряженное, бурное начало урока может вызвать у учащихся так называемое охранительное торможение, деятельность мозга будет заторможена, и слова учителя не будут восприниматься в достаточной степени.

2. *Академические способности* — способности соответствующей области науки (к математике, физике, биологии, литературе и т. д.). Такой учитель знает предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему большой интерес, ведет хотя бы очень скромную исследовательскую работу.

3. *Перцептивные способности* — способность проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний. Способный учитель, воспитатель по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливает малейшие изменения во внутреннем состоянии ученика.

4. *Речевые способности* — способность ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Это одна из важнейших способностей в профессии учителя, так как передача информации от учителя к учащимся носит в основном второсигнальный, словесный характер. Здесь имеются в виду как внутренние (содержательные) особенности речи, так и внешние ее особенности.

#### **Основные труды:**

- *Психология математических способностей школьников (1967)*
- *Основы педагогической психологии (1972)*
- *Психология: Учебник психологии для педучилищ (1974)*
- *Психология обучения и воспитания школьников (1976)*
- *Профессионально необходимые качества личности учителя (педагогические способности) и их формирование (1982)*

Речь способного учителя на уроке всегда обращена к учащимся. Сообщает ли учитель новый материал, комментирует ли ответ ученика, выражает ли одобрение или порицание, речь его всегда отличается внутренней силой, убежденностью, заинтересованностью в том, что он говорит. Выражение мысли ясное, простое, понятное для учащихся.

5. *Организаторские способности* — это, во-первых, способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу.

Организация собственной работы предполагает умение правильно планировать и самому контролировать ее. У опытных учителей вырабатывается своеобразное чувство времени — умение правильно распределять работу во времени, укладываться в намеченные сроки.

6. *Авторитарные способности* — способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета (хотя, конечно, авторитет создается не только на этой основе, а, например, и на основе прекрасного знания предмета, чуткости и такта учителя и т. д.). Авторитарные способности зависят от целого комплекса личностных качеств учителя, в частности его волевых качеств (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и т. д.), а также от чувства ответственности за обучение и воспитание школьников, от убежденности учителя в том, что он прав, от умения передать эту убежденность своим воспитанникам.

Учащиеся (и особенно мальчики, юноши — подчеркиваем это) очень уважают учителей, умеющих требовать, добиваться своего без грубого принуждения и угроз, а также без ненужного педантизма.

Наряду с этим школьники единодушно порицают мягкотелость, наивную доверчивость, вялость, беспринципную снисходительность, безволие учителя.

7. *Коммуникативные способности* — способности к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта



Одним из проявлений педагогического такта является чувство меры в отношении применения любого педагогического воздействия (поощрения, наказания, поучения). Тактичный учитель внимателен и чуток к детям, считается с их индивидуально-психологическими особенностями.

Отсутствие педагогического такта нередко приводит к тяжелым последствиям.

8. *Педагогическое воображение* — это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с преставлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника. Эта способность связана с педагогическим оптимизмом, верой в могущество воспитания, верой в человека

9. *Способность к распределению внимания.* Для учителя важно, чтобы хорошо были развиты все свойства внимания — и объем, и сила

Способность распределять внимание одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя. Способный, опытный учитель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за развертыванием своей мысли (или мысли ученика), в то же время держит в поле внимания всех учащихся, чутко реагирует на признаки утомления, невнимательности, непонимания, замечает все случаи нарушения дисциплины и, наконец, следит за своим собственным поведением (позой, мимикой и пантомимикой, походкой). Неопытный учитель, нередко увлекаясь изложением материала, не замечает в это время учащихся, упускает их из-под контроля, а если пытается внимательно наблюдать за учащимися, то теряет при этом нить изложения.

Помимо перечисленных способностей, учитель, разумеется, должен обладать и целым рядом положительных качеств личности — целеустремленностью, настойчивостью, трудолюбием, скромностью и т. д. Как уже говорилось, он воспитывает и личным примером, своим собственным поведением, всей своей личностью. Особое значение среди этих качеств имеет *выдержка*, умение владеть собой, управлять своими чувствами, настроением, переживаниями, темпераментом.

Конечно, тип нервной системы (темперамент) является весьма устойчивым образованием, и произвольно и быстро изменить его нельзя. Но в каком-то смысле им можно управлять, в частности сдерживать отрицательные проявления типа. Учителем может быть представитель любого типа нервной системы, если он сумеет использовать положительные стороны своего типа и преодолеть отрицательные. Например, представитель сильного, неуравновешенного типа с преобладанием возбуждения (безудержный тип, по И.П. Павлову) должен использовать такие свои положительные стороны, как страстность, активность, энтузиазм, энергичность, и сдерживать такие отрицательные проявления, как вспыльчи-

вость, аффективность, резкость, раздражительность. Представитель слабого типа должен использовать такие свои положительные черты, как мягкость, отзывчивость, тактичность, и преодолевать такие, как податливость, внушаемость, нерешительность, излишняя впечатлительность и душевная ранимость.

Помимо такого устойчивого образования, как тип нервной системы, важнейшее влияние на успешность работы учителя оказывают и временные психические состояния (настроения), обусловленные различными причинами. Многие учителя по своему опыту знают, что, если они «не в настроении», урок у них не ладится, и наоборот. Своим психическим состоянием надо владеть. Учитель не должен быть рабом своего настроения. Психологическая подготовка учителя к уроку ставит своей целью, в частности, создание оптимального для преподавательской работы психического состояния, которое отличается уверенностью, бодростью, жизнерадостностью, достаточной живостью, но без излишней возбудимости.

Разумеется, разные учителя имеют разные индивидуально-психологические черты. Одни более подвижны, другие более медлительны, одни более строги, другие более мягки. И то и другое не только приемлемо, но и хорошо. Сказанное не означает также, например, что учителю должны быть чужды чувства, эмоции. Он должен и может и радоваться, и гневаться, и печалиться, и обижаться. Речь идет не о необходимости равняться на некую стандартную личность учителя, а о том, чтобы учитель умело использовал свои индивидуальные качества, формировал у себя необходимые черты личности, преодолевал свои недостатки. Учитель, например, имеет право (а в иных случаях и должен) возмущаться и гневаться. Но, даже возмущаясь, он не должен выходить из себя, терять над собой контроль, переходить на крикливо-злой, грубый и оскорбительный тон. С другой стороны, спокойствие и выдержка не должны переходить в безразличие и равнодушие.

В заключение скажем, что когда речь идет об учителе, его качествах, то мелочей здесь нет. Даже внешний облик учителя влияет на формирование его авторитета. Подтянутость, опрятность, аккуратность учителя, его хорошие манеры, красивая поза и походка производят очень хорошее впечатление на учащихся. Черты учителя, выполняющего благородную и важную государственную задачу обучения и воспитания молодого поколения, творческая деятельность которого будет проходить в конце XX и начале XXI века, формируются и развиваются в основном в практической работе, в процессе приобретения педагогического опыта. Вместе с этим необходима постоянная работа учителя по повышению своей квалификации, самовоспитанию тех качеств личности, которые максимально способствуют успеху его работы.

(Крутецкий В.А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ. — М.: Просвещение, 1980.)

А.М. Матюшкин

# Концепция творческой одаренности



Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей, учащихся, студентов составляет новую задачу совершенствования системы народного образования. Развитие и воспитание одаренных и талантливых детей решает насущную задачу формирования творческого потенциала социалистического общества, обеспечивает возможности интенсивного социального и научно-технического прогресса, дальнейшего развития науки и культуры, всех областей производства и социальной жизни.

Несмотря на многие дискуссионные проблемы, наука (генетика, физиология, психология, социология) и реальная практика обучения многократно доказали не только наличие индивидуальных различий в успешности обучения, но и различия в творческих возможностях (творческом потенциале) детей и учащихся. Дифференциация всех детей в каждом возрасте по их творческому потенциалу весьма значительна — от умственной отсталости до высокой талантливости и общей одаренности.

К сожалению, современное дошкольное и школьное обучение ориентировано на среднего ученика, а профессиональное и вузовское — на среднего студента и среднего специалиста. Государство тратит значительные средства на исследование, коррекционное обучение детей и учащихся умственно отсталых или испытывающих затруднения в обучении, но нет единой программы по исследованию, обучению и воспитанию одаренных и талантливых детей и учащихся, обладающих наиболее высокими творческими возможностями.

Научный смысл работы по выявлению одаренных и талантливых состоит в том, что она позволяет раскрыть на самой представительной выборке природу и психологический механизм творчества, обеспечить возможности использования законов творчества для совершенствования содержания и методов обучения всех детей и учащихся. Обучение и развитие одаренных и талантливых детей составляет идеальную модель творческого развития человека.

Исследования и практика показывают, что развитие таланта может быть задержано, а иногда и загублено на любом этапе развития. Необходима специальная психологическая помощь и поддержка в развитии талантливой личности.

Опыт зарубежных исследований и практика раннего выявления одаренности детей и учащихся (мы имеем в виду Международную и Европейскую ассоциации по одаренным и талантливым детям) свидетельствуют о необходимости создания специальной

**Матюшкин Алексей Михайлович**  
(1927–2004)

*Доктор психологических наук, профессор, действительный член АПН СССР, академик РАО. Участник Великой Отечественной войны. С 1963 по 1974 гг. работал в лаборатории психологии обучения Психологического института, сначала младшим, а затем старшим научным сотрудником. В 1974–1980 гг. возглавлял сектор психологии в НИИ проблем высшей школы Министерства просвещения СССР и продуктивно работал в направлении решения теоретических проблем психологии в высшей школе. В 1980 г. А.М. Матюшкин вернулся в Психологический институт, в котором проработал до конца жизни. В 1983–1990 гг. он был директором Института, в 1994–2004 гг. возглавлял лабораторию психологии одаренности. Почетный профессор Международной ассоциации онтопсихологии, член международной ассоциации «Одаренные дети», член редколлегии европейского «Журнала высших способностей». Главный редактор журнала «Вопросы психологии» (1982–1992 гг.).*

**Основные труды:**

- Проблемные ситуации в мышлении и обучении (1972)
- Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики (1993)
- Концепция творческой одаренности (1989)
- Мышление. Обучение. Творчество (2003)
- Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций (2009)
- Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей (2006)



государственной программы, обеспечивающей интенсивное развитие исследований и использование накопленного практического опыта выявления одаренных и талантливых детей и учащихся и психологической помощи им и их родителям, учителям и преподавателям.

В нашей стране на этапе перестройки складываются благоприятные условия для интенсификации исследований и практического использования их результатов в системе дифференцированного обучения, в системе специальных учебных курсов и школ. Развитие научных исследований позволит ставить и более успешно решать проблему развития одаренных и талантливых детей и учащихся не путем стихийного отбора, но на основе современных знаний о природе одаренности, разработки психологических средств стимулирования и помощи одаренным и талантливым детям.

В нашей стране выполнены фундаментальные исследования по проблемам психологии творчества (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Кедров, А.В. Брушлинский, Я.А. Пономарев, О.К. Тихомиров), общих и специальных способностей (Б.М. Теплов, Н.С. Лейтес, В.А. Крутецкий, Е.И. Игнатьев, К.В. Тарасова), психологии и психофизиологии индивидуальных различий и способностей (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, В.С. Мерлин, Э.А. Голубева, В.М. Русалов), генетическим предпосылкам индивидуальных различий (И.В. Равич-Щербо), разрабатываются дидактические принципы, учебные программы и факультативы для дифференцированного обучения.

Специальное значение имеют разработанные психологические принципы творческого развития детей в дошкольном детстве и в начальной школе (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, Н.Н. Поддьяков); реализуемые в школе и вузе принципы проблемного обучения (А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов), развивающего обучения (В.В. Давыдов).

К сожалению, весь накопленный в общей и педагогической психологии материал не был использован для постановки и решения проблем обучения и воспитания одаренных и талантливых детей и учащихся.

Психологическая структура одаренности совпадает с основными структурными элементами, характеризующими творчество и творческое развитие человека. Внешние проявления творческого развития многообразны. Они выражаются в детстве прежде всего как более быстрое развитие (речи и мышления), как ранняя увлеченность (музыкой, рисованием, чтением, счетом), как любознательность ребенка, как его исследовательская активность.

Наиболее общей характеристикой и структурным компонентом творческого потенциала ребенка являются познавательные потребности, составляющие психологическую основу доминантности познава-

тельной мотивации по сравнению с другими типами мотивации.

Доминирующая у творческого (одаренного) ребенка познавательная мотивация выражается в форме исследовательской, поисковой активности и проявляется в более низких порогах (т. е. более высокой сензитивности) к новизне стимула (Е.Н. Соколов, Хорн, Дж. Берлайн, Э.А. Голубева, Н.Н. Данилова и другие), новизне ситуации, обнаружению нового в обычном. Познавательная мотивация и исследовательская активность выражаются в высокой избирательности ребенка по отношению к исследуемому новому, в его предпочтении к цветам, звукам, формам и т. п. Устойчивая избирательность, возможно, составляет одно из оснований развития специальных способностей.

Реализация исследовательской активности обеспечивает ребенку произвольное открытие мира, преобразование неизвестного в известное, обеспечивает творческое порождение образов, становление сенсорных и перцептивных эталонов (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер), составляющих первичные знания ребенка о мире. Общая исследовательская активность характеризуется по своей условной величине степенью (диапазоном) широты и устойчивости. Она проявляется у одаренного ребенка как очень широкая любознательность (Дж. Берлайн, М.И. Лисина) ко всему новому для ребенка. Исследовательская активность завершается приобретением знания, первичным пониманием.

Противоположный полюс и тип развития основывается на доминировании других потребностей, составляющих первичную основу мотивации достижения, обеспечивает только ту степень и направленность исследовательской активности, которая способствует удовлетворению непознавательных прагматических потребностей (голод, жажда), достижению практических целей и завершается по мере удовлетворения потребности (или завершения деятельности).

По мере творческого развития одаренного ребенка — к трем–пяти годам — исследовательская активность преобразуется в более высокие формы и выражается как самостоятельная постановка вопросов и проблем по отношению к новому и неизвестному. Расширяется исследовательский диапазон и появляются возможности к исследованию непосредственно не данного, исследованию и определению отношений, причин и следствий и т. п. Развитие осуществляется как поиск ответов на собственные проблемы и вопросы, которыми определяется избирательность творческого научения ребенка.

С этого этапа (5–6 лет) основным структурным компонентом одаренности и творческого развития талантливого ребенка становится проблемность. Она обеспечивает постоянную открытость ребенка новому, выражается в поиске несоответствий и противоречий (Н.Н. Поддьяков), в собственной постановке

новых вопросов и проблем. Даже неудача рождает познавательную проблему, вызывает исследовательскую активность и обеспечивает возможности нового этапа в творческом развитии.

Процесс поиска и исследования (в 8–12 лет) завершается решением проблем, обнаружением скрытых, явно не заданных элементов и отношений. Во многих случаях эти явно не заданные отношения скрыты ранее усвоенными знаниями (С.Л. Рубинштейн), сформированными стереотипами, сложившимися установками (Д.Н. Узнадзе). Трудность обнаружения и открытия нового выражается в преодолении сложившихся привычных подходов к решению проблемы. Решение такой «нерешаемой» проблемы составляет акт творчества. Оно характеризуется проявлением оригинальности, достигаемым на основе интуитивного использования «не относящихся к делу» побочных продуктов деятельности (Я. А. Пономарев), латеральных форм мышления (Э. де Боно).

Оригинальность составляет неперенный структурный элемент одаренности. Она выражает степень непохожести, нестандартности, неожиданности предлагаемого решения среди других, стандартных решений. Она определяется: преобразованием заданной проблемы в собственную проблему; новой собственной позицией по отношению к решаемой проблеме; отказом от стандартных, «очевидных» гипотез.

Оригинальность рождается из преодоления «правильного», очевидного, общепринятого.

Общая одаренность выражается в более быстром обнаружении решения. Достижение решения проблемы всегда представляет собой процесс достижения интеллектуальной цели, ответа на поставленный вопрос, обнаружения неизвестного. Этот процесс включает большее или меньшее число последовательных преобразований. Выбор пути к обнаружению неизвестного, определение промежуточных целей и вопросов составляют стратегию поиска (О.К. Тихомиров).

Поиск определяется мерой предвосхищения, антиципации, прогнозирования (А.В. Брушлинский) оптимальности каждого последующего шага решения, прогнозирования его последствий. Глубина прогнозирования (предвосхищения) составляет необходимый структурный компонент общей одаренности, обеспечивающий возможности более быстрого достижения решений. Одна из американских концепций одаренности основывается на этой интегральной характеристике творчества (П. Торренс). В советской психологии (и психофизиологии) универсальное значение прогнозирования было открыто Н.А. Бернштейном по отношению ко всем целенаправленным актам поведения, однако до настоящего времени не получило значения открытия и по-прежнему квалифицируется только по отношению к развитию движений. На основе общего феномена глубины прогнозирования построено очень большое число общедиагностических (для диагностики интеллекта) и специальных ме-

тодик (речь, письмо, чтение), а развитие возможностей прогнозирования реализуется не только в экспериментальных ситуациях, но и в реальной жизни. Эти диагностические тесты универсальны: от оценки прогностических возможностей оператора, учителя до возможностей прогнозов в развитии социальных событий, последствий принимаемых решений. В этом случае они характеризуют уже не только когнитивные, но и творческие возможности личности.

Интегральным структурным элементом одаренности является оценочная, измерительная функция всех сложных психологических структур. В детской и возрастной психологии принципиальное значение оценочной функции на основе формирования перцептивных, интеллектуальных, эмоциональных эталонов было сформулировано А.В. Запорожцем. В зарубежной психологии наиболее подробно разработано английским психологом Ф. Бартлетом. В психологии творчества оценка выделена как специальный фактор Дж. Гилфордом. Многие феномены и диагностические методы психического развития ребенка, разработанные Ж. Пиаже, основаны на этом фундаментальном факторе. По существу, все сложные психологические структуры выполняют роль измерителей, мерок, с помощью которых человек оценивает окружающий мир, других людей и самого себя.

Аристотель определял человека в качестве меры всех вещей. Эти оценки выражены в эмоциональных эталонах и определяют эстетические и нравственные предпочтения, в перцептивных и интеллектуальных оценках, определяющих степень значимости или обоснованности мысли. На основе оценки делается выбор и принимаются решения.

Способность к оценке включает и возможность понимания в развитии как собственной мысли, так и чужих мыслей, действий и поступков. Способность к оценке обеспечивает возможности самодостаточности, самоконтроля, уверенности одаренного, творческого ребенка в самом себе, в своих способностях, в своих решениях, определяя этим его самостоятельность, неконформность и многие другие интеллектуальные и личностные качества.

Завершая краткое изложение основных структурных компонентов одаренности как общей психологической предпосылки творческого развития и становления творческой личности, необходимо еще раз подчеркнуть, что все эти факторы, включающие: а) доминирующую роль познавательной мотивации, б) исследовательскую творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем, в) возможности достижения оригинальных решений, г) возможности прогнозирования и предвосхищения, д) способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки, составляют единую интегративную структуру одаренности, проявляющуюся на всех уровнях индивидуального раз-



вития. Разработанные за рубежом диагностические методики в той или иной степени соответствуют этой структуре и позволяют выявлять самые значимые ее элементы.

Мы сознательно отошли от традиционного изложения проблем одаренности как проявления и развития общих и специальных способностей по ряду причин. Одна из них состоит в том, чтобы представить одаренность как предпосылку творческого развития и способствовать такому развитию в обучении и воспитании человека. Это не означает какого-либо обесценивания исследований и тех дискуссий, которые велись по проблеме способностей (в том числе дискуссии между А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном в 1959 г.). Все эти исследования и дискуссии, осложненные многими методологическими трудностями, не привели к конструктивным решениям. Стремление к интегративным подходам в исследовании одаренности было всегда одним из самых главных. Оно было заявлено в нашей стране прежде всего в уникальных лонгитюдных исследованиях Н.С. Лейтеса, сформулировано как важное направление исследований В.Д. Шадриковым (1984). Одно из таких интегральных направлений состоит в том, чтобы понять природу одаренности и таланта как общую предпосылку к развитию творческого человека. Все специальные способности развиваются из этого общего основания, если они достигают уровня творчества в науке, технике и культуре. Поэтому исследования в области психологии творчества составляют основу предлагаемой концепции как в понимании природы одаренности, так и в решении проблем диагностики и развития.

Предлагаемая концепция позволяет преодолеть односторонние представления о высших способностях как преимущественно интеллектуальных (Ж. Пиаже); позволяет раскрыть одаренность как общую предпосылку творчества в любой профессии; в науке и в искусстве; раскрыть одаренность как предпосылку становления и развития творческой личности, спо-

собной не только к созданию нового и открытию новых законов, но и к самовыражению, к самораскрытию в произведениях литературы и искусства; личности не только решающей, но ставящей проблемы перед человеком и человечеством. Она позволяет по-другому подойти к обучению и воспитанию одаренного ребенка, использовать весь накопленный научный материал для психологической помощи ему, т. е. перейти от лабораторных исследований и констатации наличия или отсутствия одаренности и способностей к развитию на основе и с помощью специально организованных уроков творчества, психологической подготовки творческого учителя, способного помочь творческим учащимся, к психологической помощи родителям, воспитывающим творческих детей. Реформа школы уже поставила проблемы дифференцированного обучения. Психология развития творческого учащегося может способствовать разработке творческого обучения по обогащенным программам, а также способствовать постановке вопросов о воспитании творческого подростка и юноши.

Мы лишь перечислили эти новые задачи и возможности, открывающиеся перед педагогикой и психологией в обучении и воспитании одаренных детей. Многие материалы для обучения и воспитания одаренных и талантливых учащихся разработаны в зарубежной психологии и педагогике (Вопросы психологии, 1988, №4). Для достижения быстрых и эффективных решений в этой области необходимо включиться в совместную работу с Европейской и Международной ассоциациями психологов по разработке и использованию всех научных и практических материалов, способствующих развитию одаренности и творчества.

В критических замечаниях по каждой из перечисленных систем обучения, в частности по проблемному обучению, указывалось, что оно в большой степени соответствует возможностям способных учащихся.

*(Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. — 1989. — №6. — С. 29–33.)*

А.В. Петровский

## Потребность «БЫТЬ ЛИЧНОСТЬЮ»



Запечатлевая, продолжая себя в других членах общества, человек упрочивает свое существование. Обеспечивая посредством активного участия в деятельности свое «инобытие» в других людях, индивид объективно формирует содержание своей потребности в персонализации. Субъективно последняя может выступать в мотивации достижения, притязаний на внимание, славу, дружбу, уважение, положение лидера и может быть или не быть рефлексирована, осознана. Потребность индивида быть личностью становится условием формирования у других людей способности видеть в нем личность, жизненно необходимую для поддержания единства, общности, преемственности, передачи способов и результатов деятельности и, что особенно важно, установления доверия друг к другу, без чего трудно надеяться на успех общего дела.

Таким образом, выделяя себя как индивидуальность, добываясь дифференциальной оценки себя как личности, человек полагает себя в общности как необходимое условие ее существования, поскольку он производит всеобщий результат, что позволяет сохранять эту общность как целое. Общественная необходимость персонализации очевидна. В противном случае исчезает и становится невыносимой доверительная, интимная связь между людьми, связь между поколениями, где воспитуемый впитывает в себя не только знания, которые ему передаются, но и личность передающего. На определенном этапе жизни общества эта необходимость выступает в виде ценностно закреплённых форм социальной потребности.

Процесс, благодетельный для общества в целом, не менее благодетелен для каждого индивида. Прибегая к метафоре, можно сказать, что в обществе изначально складывается своеобразная система «социального страхования» индивида. Осуществляя посредством деятельности позитивные вклады в других людей, щедро делясь с ними своим бытием, индивид обеспечивает себе внимание, заботу, любовь, уважение. Не следует понимать это узко прагматически. Продолжая свое бытие в других людях, человек не обязательно предвкушает будущие дивиденды; он действует, имея в виду конкретные цели деятельности, ее предметное содержание, а вовсе не то, чем для других индивидов оборачиваются его деяния (хотя не исключена и осознанная потребность в персонализации).

Итак, гипотетическая «социогенная потребность» быть личностью, очевидно, реализуется в стремлении субъекта быть идеально представленным в других людях, жить в них, что предполагает поиск деятельностных средств продолжения себя в другом чело-

### **Петровский Артур Владимирович (1924–2006)**

*Доктор психологических наук, профессор, действительный член (с 1971 г.), академик РАО, вице-президент АПН СССР (1976–1979 гг.), президент РАО (1992–1999 гг.).*

*Участник Великой Отечественной войны, в 1941 г. после 9-го класса ушел добровольцем в действующую армию.*

*С 1972 по 1991 гг. был заведующим лабораторией психологии личности Психологического института РАО. специалист в области истории психологии, социальной психологии и психологии личности.*

*Разработал проект создания «Психологического лексикона» в 6-ти томах, являлся его главным редактором.*

#### **Основные труды:**

- *История советской психологии. Формирование основ психологической науки (1967)*
- *Популярные беседы о психологии (1981)*
- *Личность. Деятельность. Коллектив (1982)*
- *Вопросы истории и теории психологии (1984)*
- *Психология развивающейся личности (1987)*
- *Психология о каждом из нас (1992)*
- *Основы теоретической психологии (в соавт. с М.Г. Ярошевским) (1998)*
- *Психология и время (2007)*



веке. Подобно тому, как индивид стремится продолжить себя в другом человеке физически (продолжить род, произвести потомство), личность индивида стремится продолжить себя, обеспечив идеальную представленность, свое «инобытие» в других людях. Это позволит понять сущность общения, которое невозможно свести только к обмену информацией, к актам коммуникации; оно представляет собой процесс, где человек делится своим бытием с другими людьми, запечатлевает, продолжает себя в них и благодаря этому выступает для них как личность.

Потребность «быть личностью», потребность в персонализации обеспечивает активность включения индивида и систему социальных связей, в практику и вместе с тем оказывается детерминированной этими социальными связями. Стремясь включить свое «Я» в сознание, чувства и волю других посредством активного участия в совместной деятельности, общая их к своим интересам и желаниям, человек, получив в порядке обратной связи информацию об успехе, удовлетворяет тем самым потребность персонализации. Однако удовлетворение потребности, как известно, порождает новую потребность более высокого порядка. Этот процесс не является конечным. Он продолжается либо в расширении объектов персонализации, в появлении новых и новых индивидов, в которых запечатлевается данный субъект, либо в углублении самого процесса, то есть в усилении его присутствия в жизни и деятельности других людей.

Реализуя потребность «быть личностью» и переноса себя в другого, индивид осуществляет эту «транспортировку» отнюдь не в безвоздушной среде «общения душ», а в конкретной деятельности, производимой в конкретных социальных общностях. Экспериментальные исследования подтвердили гипотезу, что оптимальные условия для персонализации индивида существуют в группе высшего уровня развития, где персонализация каждого выступает в качестве условия персонализации всех. В группах корпоративного типа, напротив, каждый стремится быть персонализирован за счет деперсонализации других. Этот психологический факт фиксирует концепция деятельности опосредствования межличностных отношений.

### **Потребность в персонализации и мотивы поведения индивида**

В том случае, когда потребность индивида осуществить себя в качестве личности дана имплицитно как скрытая мотивация его поступков и деяний (а чаще всего так происходит), она выступает в качестве существенной характеристики, представленной в многочисленных и хорошо изученных в психологии явлениях — мотивации достижения, притязаниях, аффилиации, склонности к риску, эмпатии и т. д. Для многих исследователей личности типичны попытки или выводить эти феномены друг из друга, или сводить один к другому, или находить их основания то в

прагматической нацеленности человеческой мотивации, то в имманентном стремлении к «самореализации» и «самоактуализации».

Идея потребности индивида в персонализации, как можно надеяться, позволит понять, реинтерпретировать эти феномены, увидеть за конкретными психологическими явлениями их внутреннюю сущность.

Можно рассмотреть возможность подобной реинтерпретации применительно к каталогу мотивов, предложенному оксфордским профессором психологии М. Аргайлом, — не потому, что этот перечень как-то особенно интересен или оригинален, а как раз наоборот: вследствие его типичности для большинства традиционных концепций личности.

М. Аргайл выделяет семь мотиваций поведения личности: 1) несоциальные потребности, которые могут продуцировать социальное взаимодействие (биологическая нужда в пище и воде, порождающая потребность в деньгах); 2) стремление к зависимости (потребность в протекции, помощи и руководстве, особенно со стороны лиц, находящихся в позиции власти и авторитета); 3) тенденция аффилиации (стремление войти в соприкосновение с другими, добиться определенной степени интимности); 4) тенденция доминирования, лидирования, стремление брать себя решение, влиять на группу; 5) сексуальные потребности; 6) тенденция к агрессии; 7) потребность в самооценке, связанная со стремлением получить одобрение со стороны окружающих.

Классификация Аргайла не отличается логической строгостью (неясно, что берется за ее основание, исчерпываются ли мотивы этим перечнем и т. д.). Представляет интерес другая сторона его построений. Что образует основу всех этих мотиваций? О «несоциальных потребностях» нечего и говорить: их происхождение для автора очевидно. Но остальные? «Секс, агрессия и аффилиация также имеют инстинктивную основу», — замечает Аргайл и ссылается на данные Х. Харлоу (1962), показавшего, что обезьяны, которые воспитывались без контакта с матерями, впоследствии обнаруживали слабый интерес к противоположному полу. Мотивация зависимости также иллюстрируется известными опытами Харлоу с детенышами обезьян и, следовательно, также интерпретируется как инстинктивная. Не изменяется позиция у автора и при трактовке доминирования — утверждается «инстинктивное происхождение доминирующего поведения». И только последняя мотивация — самооценки, поддержания образа собственного «Я» — как будто считается свободной от биологических корней и параллелей.

Могут ли получить иную интерпретацию шесть перечисленных выше социальных мотиваций (если вынести за скобки первую из них как собственно несоциальную), причем такую интерпретацию, которая не сводила бы их на биологические основы, к инстинктивному поведению и вместе с тем не ограничивалась бы простым указанием на социальное происхождение и характер, а давала бы содержательную трактовку?

Если принять, что потребность индивида «быть личностью» является фундаментальной социогенной (то есть заведомо не инстинктивной) потребностью, то каждая из перечисленных выше социальных мотиваций может быть понята как ее дериват.

Тогда аффилиация может быть понята как мотив, направленный на снятие барьеров на пути персонализации индивида. Агрессия — как и доминирование — в качестве стремления быть персонализированным в «других» вне зависимости от моральной оценки способа, которым это достигается, буквально «навязать» себя другим. Сексуальная потребность — как амбивалентное стремление продолжить себя в другом дважды: как индивида (потребность в продолжении рода, в чувственном наслаждении) и как личность (обрести «инобытие» в любимом существе, причем таким образом, чтобы вызвать у него ответную потребность в персонализации). Что касается самооценки, то она может быть понята как потребность выяснить успешность или неуспешность персонализации. Однако оценивается индивидом не факт идеальной представленности в других людях (это входит в задачи и возможности психологического исследования), а наличие, характер, эффективность тех средств персонализации, которые он обретает в деятельности и общении и через которые он утверждает себя как субъекта деятельности и общения. Особое место, видимо, должна занять мотивация зависимости. Однако существует или не существует эта потребность как фундаментальная «социальная мотивация», утверждать нельзя, так как не исключено, что это всего лишь необоснованная экстраполяция одной из инстинктивных форм поведения животных на поведение человека.

Отношение между потребностью и мотивами не может быть понята как отношение между членами одного ряда. Это отношения между сущностью и явлениями. Представленная в потребности зависимость личности от общества проявляется в мотивах ее действий, но сами они выступают как форма кажущейся спонтанности индивида. Если в потребности деятельность человека зависима от ее предметно-общественного содержания, то в мотивах эта зависимость проявляется в виде собственной активности субъекта. Поэтому открывающаяся в поведении личности многоликая система мотивов богаче признаками, эластичнее, подвижнее, чем потребность в персонализации, составляющая сущность личности.

Если принять обосновываемую здесь гипотезу о мотивации как деривате потребности в персонализации, то в фундамент мотивов человеческих поступков и действий может быть заложен даже не один, а по меньшей мере два краеугольных камня.

Впрочем, первый из них — витальные потребности человека, обеспечивающие сохранение его как индивида и продолжение рода, — никогда оттуда не изымался. В жизни витальные потребности (голод, жажда, половая потребность, потребность в одежде, жилище, отдыхе) связаны с множеством разнообразных

мотивов поведения, в которых средства удовлетворения могут выступать в превращенной форме (например, мотивация обогащения).

Второе основание человеческой мотивации — потребность «быть личностью». Мы видим две основные формы человеческой активности, мотивированные подобным образом. Об одной было сказано уже много: это собственное стремление продолжить себя в другом. Есть и вторая форма активности.

Персонализация осуществляется в деятельности. Для того чтобы в позитивном плане быть идеально представленным в другом человеке, первому по меньшей мере нужно уметь нечто сделать или что-то сказать, значимое для второго. Чтобы осуществить акт трансляции, надо, во всяком случае, иметь что транслировать. Средством персонализации, по-видимому, служат мысли, знания, художественные образы, произведенный человеком предмет, решенные задачи и т. д. Но раньше, чем стать средствами персонализации, они должны были уже быть у человека, он должен был их приобрести, выдумать, произвести, сконструировать, открыть, решить. Все это он осуществил. Во имя чего? Какая здесь действовала мотивация? Не следует ли предположить, что и здесь действует та же потребность в персонализации, только она фиксируется на предметном ее содержании, на приобретении средств для предстоящей трансляции себя «другому», а этот «другой» остается пока в тени, не высвечивается обыденным сознанием как подлинный объект персонализации.

Возьмем простой случай. Художник трудится над полотном. Для чего? Что служит мотивом? Возможность выгодно продать картину? Вероятно, и она. Но неужели все сводится к витальному? А что же еще? Мотивация творчества как предметного действия выступает в качестве производной от его потребности «быть личностью», то есть потребности осуществить полноценный действенный вклад в других людей, впечатлить их, произвести в них существенные смысловые и мотивационные преобразования. Тогда перед нами еще один дериват потребности в персонализации.

Не слишком ли прямолинейна антитеза: либо материальный расчет, либо стремление поделиться бытием с другими? Нет ли чего-нибудь третьего? Стремление к самовыражению, самоактуализации? Наслаждение от процесса творчества? Что касается последнего довода, то его надо, что называется, «отмести с порога». Любой случай удовлетворения любой достаточно напряженной потребности сопровождается эмоциональной разрядкой, аффективным тоном, более или менее выраженным чувством наслаждения. Так что указание на аспекты эмоциональности в проявлении социальной мотивации ничего не добавляет к существующим объяснениям. Другое дело — стремление к самовыражению, самоактуализации. Это мотив, лежащий на поверхности, а за ним скрывается глубокий социальный мотив, в соответствии с которым человек не столько выражает себя в предмете творчества,



сколько стремится через предмет искусства перенести себя, свое мироощущение, видение мира в других людей, и именно они (шире — социум) — конечная цель его творчества. Материальная связь между людьми, которая воплощена в общественные отношения, безличная по самому своему существу, порождает личностные идеальные отношения, где другие люди выступают как цель деятельности для творца, а идеальная представленность в них, воплощенная в передаваемом им богатстве эстетического восприятия мира, — как единственное оправдание мук творчества, поиска совершенства, усилий, затраченных на накопление этих бесценных ценностей.

Деятельность — основной путь, единственный эффективный способ быть личностью; человек своей деятельностью продолжает себя в других людях. Произведенный предмет (построенное здание, поэтическая строка, посаженное дерево, мастерски выточенная деталь и т. д.) — это, с одной стороны, предмет деятельности, а с другой средство, с помощью которого человек утверждает себя в общественной жизни, потому что этот предмет произведен для других людей. Этим предметом опосредствуются отношения между людьми, создается общение как производство общего (Петровский В.А.). <...>

#### Менталитет личности

Строение личности многопланово. В нем выделяются различные уровни активности. В психологии наиболее содержательно изучено сознание в его соотношении с бессознательным. При этом следует иметь в виду, что разнообразие форм и проявлений бессознательного исключительно велико. В некоторых случаях можно говорить не только о бессознательном, но и надсознательном в поведении и деятельности человека. Созидание духовных ценностей творческой личностью (художником или ученым), совершаясь реально, не всегда становится предметом рефлексии и фактически оказывается соединением сознания и бессознательного. Другой важнейшей формой интеграции этих уровней служит менталитет.

Понятие «менталитет» применяется для выделения особых явлений в сфере сознания, которые в той или иной общественной среде характеризуют ее отличия от других общностей. Если «вычлесть» из общественного сознания то, что составляет общечеловеческое начало, в «остатке» мы найдем менталитет данного общества. Любовь к родным людям, боль при их утрате, гневное осуждение тех, кто стал причиной их гибели, являются общечеловеческим свойством и не оказываются чем-то специфическим для одних и отсутствующим у других общностей. Однако нравственное оправдание кровной мести (вендетта — от итал. «мщение») — это, бесспорно, черта менталитета, утверждаемая народной традицией, отвечающая ожиданиям окружающих. Если бы сознание каждого отдельного человека автоматически управлялось менталитетом общности, то, вероятно, эта общность через некоторое время подверглась бы полному самоуничтожению. Очевидно, общечеловеческое начало

пересиливает косность традиций, закрепленных в менталитете, следовательно, менталитет общности и сознание индивида, члена этого общества, образуют единство, но не тождество.

Итак, менталитет — это совокупность принятых и в основном одобряемых определенным обществом взглядов, мнений, стереотипов, форм и способов поведения, которая отличает его от других человеческих общностей. В сознании отдельного его члена менталитет общества представлен в степени, которая зависит от его активной или пассивной позиции в общественной жизни. Являясь — наряду с наукой, искусством, мифологией, религией — одной из форм общественного сознания, менталитет не закреплен в материализованных продуктах, а, если можно так сказать, растворен в атмосфере общества, имеет национальный характер. Войдя в структуру индивидуального сознания, он с большим трудом оказывается доступен рефлексии. Обыденное сознание проходит мимо феноменов менталитета, не замечая их, подобно тому, как незаметен воздух, пока он при перепадах атмосферного давления не приходит в движение. Почему?

Есть основания считать, что здесь действует механизм установки. Причем человек не осознает свою зависимость от установки, сложившейся помимо его воли и действующей на бессознательном уровне. Именно потому менталитет не дает возможности субъекту осуществить рефлекссию. Носитель его пребывает в убеждении, что он сам сформировал свои убеждения и взгляды. В этом обстоятельстве заключаются огромные трудности перестройки сознания человека в изменяющемся мире.

Если обратиться к истории общественного сознания в нашей стране, то можно было бы выделить основные составляющие менталитета «советского человека», складывавшиеся на протяжении семидесяти лет после 1917 года, и хотя и подвергшиеся изменениям в последние годы, но далеко еще не исчезнувшие. Они могут получить условные наименования, метафорический характер которых способствует пояснению их сущности и смысла.

*Блокадное сознание...* Политика, которой придерживалось государство с первых лет своего существования, формировала в сознании советских людей постоянное ощущение опасности, связанной с угрозой нападения внешнего врага. В роли потенциального агрессора в разное время выступали разные страны: Англия, Германия, Соединенные Штаты Америки, Финляндия, Япония, Китай. В некоторых случаях для этих опасений были, разумеется, основания; об этом, к примеру, свидетельствует нападение гитлеровского «третьего рейха» на СССР в 1941 году. Но даже если реальной угрозы не было, пропагандистские органы раздували страх перед неизбежной войной, навязанной потенциальным агрессором. Едва ли не до начала 90-х годов в менталитете советского человека сохранялось напряженное ожидание «неспровоцированного нападения» на страну, ко-

торая делает, как утверждалось, все возможное в неустанной «борьбе за мир». Страх перед ядерной войной в сознании конкретного человека обеспечивал готовность выдержать и оправдать любые тяготы и лишения во имя спасения детей и себя от надвигающейся угрозы «ядерного уничтожения» (расхожая формула в обыденном сознании: «Лишь бы войны не было»). В настоящее время заметны изменения менталитета. Налицо отход от «блокадного сознания». Все большее число людей осознает, что ожидать неспровоцированного ядерного удара (во всяком случае, со стороны Запада) нет оснований и что реальная миротворческая позиция России признается в качестве гаранта, обеспечивающего ненападение ядерных держав друг на друга. Образ внешнего врага все больше и больше тускнеет, «испаряется» из сознания людей.

*«Семейная стриптизация»...* Уникальной особенностью советского общества являлось обнажение интимного мира семейных взаимоотношений, то, что можно условно назвать «семейной стриптизацией». Поскольку семья рассматривалась как ячейка общества, а советское общество идентифицировалось с государством, то в менталитете советского человека считалось неоспоримым естественным правом государства и его партийного руководства управлять и командовать семьей, как любой государственной структурой. Многие советские люди не видели ничего противоестественного в фактах вмешательства официальных инстанций в интимную сферу их жизни. Вероятно, только в социалистическом обществе в случае измены мужа жена считала для себя возможным обратиться в официальные органы с просьбой, а то и требованием вернуть супруга в лоно семьи. При этом считалось вполне допустимым использование стеной печати, заводского радио, разборы на партсобраниях и т. д. Надо полагать, атавизмом семейной стриптизации являются родительские собрания в школах, где классный руководитель публично позорит одних родителей за проступки и недостатки их детей, усиливая унижение похвалами по поводу других учеников, чьи отцы и матери присутствуют здесь же.

По мере становления правового цивилизованного общества мера открытости или закрытости мира семьи, за исключением очевидных криминальных обстоятельств, будет определяться самой семьей, что приведет к существенным сдвигам в сознании ее членов.

*Ханжеская десексуализация...* Сложившаяся к началу 30-х годов в официальной идеологии концепция «советского нового человека», главной целью которого в каждый момент его жизни остается якобы построение светлого коммунистического будущего, усиливала пуританский характер общественного сознания. Мир интимных чувств человека, уводящий его в сторону от служения общественному идеалу, был изначально враждебен идеологии тоталитарного общества. В наибольшей степени это относилось к сфере сексуальных отношений. Идеологическое табу на протяжении десятков лет накладывалось на все, что

было связано с отношениями полов, и в особенности на упоминания о собственно физиологической стороне этих отношений. Изображения и показ обнаженного человеческого тела, за исключением известных классических образцов, подвергались придирчивой цензуре. Педагогическое табу в отношении любых вопросов, относящихся к половой жизни, оставалось законом для школы, даже если это касалось старшеклассников, находящихся на пороге брачного возраста. На этом основании строилась «бесполовая педагогика». Ханжеская десексуализация в качестве компонента менталитета «советского человека», как запомнилось многим, была прорекламирована на одном из первых телемостов «СССР — США», когда одна из советских участниц заявила, что в Советском Союзе «секса нет».

Однако после того как в период перестройки были сняты идеологические запреты, в сознании людей — если не всех, то многих — стала проявляться другая крайность как реакция на бывшее табуирование: терпимое отношение, а то и активное оправдание порнографии, примирительное отношение к проституции. В настоящее время баланс между ханжескими запретами и сексуальной вседозволенностью в сознании людей еще не установился. Это порождает многие трудности, которые не всегда успешно разрешают педагоги, врачи-сексологи и родители.

Следует, однако, помнить, что менталитет «советского человека» не отрицает существования и других представлений. Если речь идет о России, то всем известны такие качества россиянина, как гостеприимство и хлебосольство, отсутствие национального чванства, наличие обостренной потребности в защите Родины, которая сыграла решающую роль в годы Великой Отечественной войны, и многие другие. Здесь черты менталитета совпадают с приметам национального характера. Можно, конечно, сказать, что это качества скорее общечеловеческие и поэтому выпадают из категории менталитета. Действительно, не исключено, что будут названы народы, имеющие такой же или подобный набор черт, но это не говорит еще об их общечеловеческом характере. Есть основания полагать, что для россиянина, например, нехарактерно то, что обобщенно именуется «немецким счетом» (каждый платит только за себя).

«Советский менталитет» — это форма общественного сознания тоталитарного государства, внедренная в структуру личности его подданных, но менталитет народа всегда в чем-то совпадал, а в чем-то не совпадал с инвариантами мышления и поведения, навязанными и санкционированными сверху.

(Петровский А.В. Категория личности // Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. — М., 1998. — Гл. 9.)

## К 100-летию ПИ РАО



М.И. Лисина

# Роль общения в психическом развитии ребенка

**Лисина Мая Ивановна**  
(1929–1983)

Доктор психологических наук профессор. Специалист в области возрастной и педагогической психологии. Ее научная деятельность неразрывно связана с Психологическим институтом, в котором она была аспиранткой, научным сотрудником, а с 1962 г. до конца жизни заведовала лабораторией психологии детей раннего и дошкольного возраста. С 1976 г. возглавляла отдел возрастной психологии Института. Член редколлегии журнала «Вопросы психологии».

**Основные труды:**

- Роль ориентировки в превращении реакций из произвольных в произвольные (1957)
- Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста (1961)
- Зависимость формирования навыка от ориентировки на продукт или процесс работы (1962)
- Развитие познавательной деятельности у детей первого полугодия жизни (1966)
- Возникновение и развитие непосредственно-эмоционального общения с взрослыми у детей первого полугодия жизни (1974)
- Общение с взрослыми у детей первых семи лет жизни (1978)
- Генезис форм общения у детей (1978)
- Формирование личности ребенка в общении (1980)
- Развитие познавательной активности детей в ходе общения с взрослыми и сверстниками (1982)

Из сказанного выше следует, что личность людей складывается только в их отношениях с окружающими людьми, и лишь в отношениях с ними функционирует этот, по меткому замечанию Э.В. Ильенкова, «конкретный ансамбль социальных качеств человеческой индивидуальности» (1979, с. 200). По-видимому, есть известная доля правды и в том, что становление внутреннего мира человека неразрывно связано с общением. Но наиболее существенным в указанном отношении нам представляется тезис Л.С. Выготского о том, что все высшие психические функции человека первоначально формируются как внешние, то есть такие, в реализации которых участвует не один, а минимум два субъекта. И лишь постепенно они становятся внутренними, превращаются из «интерпсихических» в «интрапсихические» (Выготский Л.С., 1983). Разработка взглядов Л.С. Выготского привела к созданию советскими психологами оригинальной концепции детского развития, в рамках которой развитие ребенка понимается как процесс присвоения детьми общественно-исторического опыта, накопленного предшествующими поколениями человечества (Запорожец А.В., Эльконин Д.Б., 1964; Психология личности..., 1965; Леонтьев А.Н., 1983). Опыт описанного рода овеяствен в продуктах материальной и духовной культуры людей, но он скрыт в них таким образом, что непосредственно усмотреть его нельзя — новое поколение может извлечь его только при помощи старших, которые с этой точки зрения являются как бы живыми носителями общечеловеческого опыта (Эльконин Д.Б., 1978б). Общение со старшими для маленького ребенка служит единственно возможным контекстом, в котором он постигает и «присваивает» добытое людьми ранее. Вот почему общение — главный фактор общего психического развития детей. Важно подчеркнуть, что при этом общение играет решающую роль не только в обогащении содержания детского сознания, определяет опосредствованное строение специфически человеческих психических процессов.

Три группы фактов доказывают решающую роль общения в общем психическом развитии ребенка:

- 1) изучение «детей-маугли»;
- 2) исследование природы и причин так называемого госпитализма;
- 3) прямое выявление влияния общения на психическое развитие в формирующих экспериментах.

«Детей-маугли» изредка находят среди животных (главным образом волков), и они всегда привлекают к себе пристальное внимание ученых и неспециалистов. Результаты психологического

исследования детей, выросших в изоляции от общества, обнаруживают у них глубокое и необратимое недоразвитие (Davis R., 1940; Gesell A., 1941). Правда, выяснить связь психической отсталости с изоляцией от человеческого общества до сих пор строго не удается (см., например, критический анализ некоторых случаев этого рода у Л. Стоуна (Stone L., 1954)). Но сегодня никто не сомневается, что приспособление к жизни среди животных вызывает у маленького ребенка, попавшего в их среду, отклонение от пути, по которому обычно идут человеческие дети. Без поддержки взрослых он не использует свою природную способность стать «человеком разумным», а затем, по-видимому, и вовсе ее теряет. Увы! «Маугли» и «Тарзаны» не прекрасные люди с гордой осанкой и светлым взором, управляющие царством зверей, как их рисуют книги и фильмы, а передвигающиеся на четвереньках существа, полностью зависящие от вскормивших их животных.

Явление госпитализма обнаружилось при первых попытках наладить внесемейное воспитание оставшихся без родителей маленьких детей. В конце прошлого и начале нынешнего века появились частные и государственные приюты, которые вскоре превратились в «фабрики ангелов» — так велика была смертность, особенно в первые месяцы и годы жизни детей. Дети, которые оставались жить, резко отставали в общем физическом, и особенно в психическом развитии: к 3 годам они не владели простейшими навыками самообслуживания, не соблюдали опрятность, почти не говорили, плохо поддавались воспитательным воздействиям, проявляли поразительную пассивность или, напротив, суетливость и агрессивность. Описанный комплекс и получил название госпитализма. Грубые формы госпитализма привлекали внимание общественности также в период второй мировой войны, когда в европейских странах многократно увеличилось количество сирот.

Драматические картины госпитализма нарисовал в своих работах Р. Спитц (Spitz R., 1945, 1946а, в). Он наблюдал, например, детей одного детского дома, которые с 3 мес. воспитывались без родителей. При хорошем питании и уходе 37% из них погибли в первые 2 года. В живых остался 21 ребенок, младшему было к описываемому автором моменту 2 года, а старшему — 4 года 1 мес.; 5 из них совсем не умели передвигаться и сидеть, 3 лишь сидели без поддержки, 8 ходили с посторонней помощью и 5 — самостоятельно, 12 детей не умели есть с ложки, 20 — сами одеваться. Поразительно слабым было развитие речи детей: 6 из 21 не говорили совсем, 12 произносили по 2–5 слов и лишь один умел составлять фразы. Р. Спитц описал особое невротическое состо-

#### Основные труды:

- *Влияние общения с взрослыми на психическое здоровье ребенка воспитание (1982)*
- *Проблемы и задачи исследования речи у детей (1985)*
- *Некоторые особенности развития фонематического слуха в раннем возрасте (1985)*
- *Генетические проблемы социальной психологии (1985)*
- *Проблемы онтогенеза общения (1986)*

яние детей, назвав его «аналитической депрессией»; его симптомами были печаль, замыкание ребенка в себе, ареактивность, заторможенность, потеря аппетита, бессонница.

Р. Спитц, а также другие психологи — сторонники неопрейдистского направления связывают госпитализм с отсутствием материнского ухода за ребенком. Широко применяя английский термин *mothering* (Schaffer R., 1977) — «материнская забота», образованный от слова *mother* — «мать», и не особенно думая о точном научном анализе его содержания, эти исследователи видят в контактах младенца с матерью проявление примитивных социальных влечений ребенка и устраняются от исследования действительной природы содержания этих контактов<sup>1</sup>.

Несомненная заслуга У. Голдфарба (Goldfarb W., 1943, 1944), М. Риббл (Ribble M., 1943), Р. Спитца (Spitz R., 1945), а также А. Фрейд и С. Данн (Freud A., Dann S., 1951), Х. Рейнголд (Rheingold H., 1959) и др. состоит в том, что они привлекли внимание ученых и практических работников к общению маленьких детей с близкими взрослыми, показали его великую роль в правильном развитии ребенка и гармоническом формировании его личности, подчеркнули значение самых первых месяцев и лет жизни для замыкания содержательных, глубоко насыщенных контактов детей со взрослыми. Но — вольно или невольно — работы неопрейдистского направления настроили людей против общественного воспитания детей и тем самым тормозили развитие его сети и усовершенствование его методов. Используя термин *mothering*, исследователи из психоаналитической группы акцентировали незаменимость именно биологической матери и роковой для ребенка характер разлуки именно с нею — родившей его женщиной. Р. Заззо (1967) отмечал, что во Франции работницы боятся отдавать детей в ясли, опасаясь, что «там из них сделают дураков», а напуганы они были как раз популярными лекциями неопрейдистского типа.

Между тем ничего фатального в разлуке с матерью для ребенка нет. Конечно, если мать жива и мо-

<sup>1</sup> Более подробный обзор некоторых работ этого направления можно найти в нашей статье (1961) и в критической статье Л. Ярроу (Yarrow L., 1961).



жет воспитывать ребенка, естественно, проще и лучше всего, когда она сама занимается своими детьми. Ее интерес к ним, ласка, забота имеют, надо думать, определенную биологическую основу, как у всех видов, детеныши которых рождаются беспомощными. Но природная основа — лишь то, с чего начинается развитие родительской любви у человека. Если у животных инстинкты продолжения рода и заботы о потомстве — темное, слепое чувство, то любовь родителей к своим детям — это светлая, высокая, истинно нравственная эмоция, сочетающаяся с пониманием того, что дети — наследники дела отцов, его вершители и продолжатели. Поэтому посторонний человек в принципе способен заменить ребенку мать — целиком, если тот остался сиротой, или частично, если мать есть, но работает. Нужно только, чтобы этот человек четко осознавал свою ответственность и ясно понимал, что и как он должен делать с ребенком. И вот здесь необычайно важна роль науки — нормальной физиологии, педиатрии, педагогики и, конечно, психологии.

Первыми в мире достигли успехов в искоренении госпитализма советские педиатры и физиологи, установившие, что главной причиной этого тяжелого состояния является недостаток контактов маленького ребенка-сироты со взрослыми, или «дефицит общения», по выражению Н.М. Щелованова. Вместе с Н.М. Аксариной он создал научные основы воспитания в нашей стране детей раннего возраста в яслях и домах ребенка, поставив во главу угла педагогическую работу с ними с первых дней жизни и поместив в центр этой работы общение персонала с воспитанниками (Воспитание детей, 1955). Новый подход к ребенку привел к искоренению госпитализма в советских детских учреждениях закрытого типа (домах ребенка, дошкольных детских домах).

Правда, искоренить госпитализм мало — нужно еще постоянно следить за тем, чтобы он не появился снова (Кистяковская М.Ю., 1970). Последние десятилетия психологи всех стран заняты разработкой путей усовершенствования воспитания ребенка в детских учреждениях разного типа. Значение последних признают теперь во всем мире: в США (White B.L., 1975), Англии (Leach P., 1979), Швеции (Carlsson V., Carlsson L., Akerman M., 1976) и в социалистических странах (Шмидт-Кольмер Е., Атанасова-Вукова А., 1980). В Польше и Чехословакии пробуют создавать детские учреждения нового типа (например, «семейные» детские дома), в Венгрии постоянно совершенствуют систему воспитания в детском доме, в частности педагоги М. Винце, Э. Пиклер, А. Тардош и др. (см.: Davit M., Arpef G., 1973). И это понятно. Ведь традиции семейного воспитания складывались тысячелетиями, а общественное воспитание, в общем, дело и детище XX в.

Психологи считают, что в общественной сфере все еще сохраняется основа для сглаженных, мягких форм госпитализма, и поэтому ученые и практики не долж-

ны ослаблять свои усилия, постоянно работая над развитием и усовершенствованием воспитательных воздействий на детей.

Итак, полная изоляция детей от взрослых, по-видимому, не позволяет им стать людьми и оставляет на положении полуживотных. Недостаточность контактов со взрослыми («дефицит общения») тоже драматическим образом влияет на психическое развитие ребенка, снижая его сопротивляемость болезням, темп психического развития и его уровень, достигнутый в младенческом и раннем возрасте. Однако надо признать, что факты, указывающие на роль общения в развитии ребенка и относящиеся к двум рассмотренным выше группам, являются результатом крайне неблагоприятных условий. Никто не создает их специально, и никто не будет намеренно воспроизводить их в научных целях. Но отсюда следует вывод о том, что их убедительность невелика. Ведь в каждом описанном в литературе случае действовал целый комплекс условий, сравнительное значение которых невозможно проконтролировать. Так, «дети-маугли» встречаются чрезвычайно редко, и трудно выяснить, были ли они вполне здоровы до того, как попали на воспитание к зверям, получили ли они там физические и психические травмы и пр. Дети с признаками госпитализма обычно рождаются у родителей с различными социальными болезнями, их чаще всего не желают и не ждут, или даже пытаются избавиться от них в начале беременности, их появление на свет часто сопровождается патологическими родами и т. д. Поэтому отсутствие матери и дефицит общения накапливаются на целый ряд других неблагоприятных факторов, значение которых заведомо также велико. Вот почему мы придаем особое значение группе позитивных фактов, демонстрирующих роль общения в развитии ребенка, полученных не в отрицательно влияющих ситуациях, а путем целенаправленного включения общения в жизнь детей и выявления возникающих при этом сдвигов. Когда мы приступили 20 лет назад к исследованию генезиса общения детей, таких фактов никто еще систематически не собирал. Поэтому мы поставили перед собой в качестве одной из главных задач установить влияние общения с окружающими людьми на общее психическое развитие ребенка: путем интенсификации и целенаправленного формирования контактов ребенка с ними. Тем самым мы намеревались получить прямые экспериментальные доказательства основного тезиса советской детской психологии о том, что развитие психики ребенка совершается на основе усвоения им опыта предшествующих поколений, в контексте общения с живыми его носителями — старшими детьми и взрослыми. Это подтвердило бы в сфере детской психологии верность общего тезиса о том, что «развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 440). <...>

### Пути влияния общения на психическое развитие детей

Проведенные под нашим руководством исследования позволяют проследить некоторые пути, по которым осуществляется воздействие общения на те или иные стороны психики ребенка.

Так, для самых маленьких детей очень важно, что взрослый — необыкновенно богатый источник разнообразных воздействий. Младенец, еще не умеющий передвигаться и вынужденный ожидать, когда неподалеку от него что-то случится, в лице взрослого имеет динамичный объект, приближенный к нему (особенно при кормлении и гигиенических процедурах) на самое лучшее для эффективного восприятия расстояние. Взрослый одновременно адресуется к разным чувствам ребенка — зрению, слуху, обонянию и осязанию; он стремится привлечь внимание младенца, варьируя, видоизменяя свои воздействия с учетом реакций младенца; взрослый сосредоточенно ловит еще такое неустойчивое, слабое внимание детей. Таким образом, общение с ухаживающим за ним взрослым становится для ребенка источником не сравнимых ни с чем других ярких, переменчивых и лично адресованных ему воздействий, без которых младенец может испытывать недостаток впечатлений.

Сторонники необихевиористского направления часто говорят о «сенсорном голоде» детей (Yarrow L., 1961). Но механистический подход к общению в рамках этого направления приводит их к ложным выводам. Так, например, Л. Каслер (Casler L., 1965) полагает, что чем больше взрослых ухаживают за ребенком, тем лучше для детей: ведь количество воздействий при этом увеличивается! Между тем частая смена воспитателей вредна для младенца: он не успевает установить личностные связи ни с одним из них, не может уловить их индивидуальных требований, становится беспокойным и тревожным. Поэтому понимание достоинств взрослого как *объекта* для восприятия младенца необходимо соотносить с учетом его гораздо более важных качеств как *субъекта* общения с ребенком. Там, где объектные качества вступают в конфликт с субъектными (как при бесконечной смене воспитателей), первые идут во зло. Кроме того, с возрастом, когда активность детей многократно повышается и они способны сами легко отыскивать новые впечатления, бродя по дому или за его пределами, значение объектных качеств взрослого уменьшается.

Еще один путь воздействия общения на развитие детей — это обогащение опыта ребенка. Взрослый знакомит малышей с книгами, берет их с собой в путешествия, он открывает для них мир музыки. Да и в самом общении взрослый, обращаясь к детям и откликаясь на их призывы, дает детям возможность испытывать сладость утешения, впервые открыть для себя радость взаимопонимания, несравненное удовольствие от сопереживания, от чувства общности, совпадения своих мнений и оценок со взглядами мудрого и намного более опытного старшего человека.

Далее, в общении взрослые нередко прямо ставят перед детьми задачу овладеть каким-то новым знанием, новым умением. Настаивая на решении задачи, взрослые добиваются того, что ребенок с нею справляется. В качестве примера можно сослаться на овладение речью. Ничто в предметной действительности не заставляет ребенка заговорить. Лишь требования взрослых да реально создаваемая ими необходимость вынуждают ребенка проделать гигантский труд, который для этого требуется. Когда ребенок овладевает словом, перед ним раскрываются поистине необозримые горизонты для развития мышления и самосознания, для овладения самым ценным в копилке человеческого знания. Однако мы не хотим, чтобы сказанное было воспринято как согласие с позицией психологов, считающих, что приобщение ребенка к человеческой культуре — это насильственная акция ломки каких-то природных тенденций детей (такой взгляд восходит к З. Фрейду // Уэллс Г., 1968). Напротив, мы постоянно наблюдаем в своих исследованиях, что ребенок, состоящий в тесном общении со взрослым, с огромным желанием стремится походить на него, действовать по его образцу. В отношении речи и предметных действий это отлично описал на примере своего внука Андрея Д.Б. Эльконин (1978). В общении задача, выдвигаемая взрослым, естественно, с готовностью принимается ребенком; в общении ребенок черпает и энергию для ее решения.

И тут мы обнаруживаем еще один путь влияния общения на развитие психики детей — это подкрепление взрослым усилий ребенка, их поддержка и коррекция. Нет сомнения, что открытый И.П. Павловым (1949) закон образования временных связей в самом широком смысле слова приложим к рассматриваемому случаю. Любимый ребенком взрослый, значимый для него человек своим одобрением подкрепляет его успешные действия, способствует их закреплению, а упрек взрослому играет для него роль дифференцировочного, отрицательного сигнала и ведет к тому, что ребенок отказывается от неодобряемого действия, затормаживает его. Однако мы хотели бы предостеречь от упрощенной и потому ложной интерпретации, которую получили законы высшей нервной деятельности (ВНД) И.П. Павлова у сторонников бихевиористской концепции «социального научения» и «обусловливания» (Skinner B., 1943; Stevenson H.W., 1965; Бижу У., Баер Д., 1966; Вгаск У., 1967). Они не учитывают особой природы подкрепления, возникающего в ходе общения между людьми, и видят лишь количественные различия между голодом в прямом смысле слова, «сенсорным голодом» и «голодом на общение» (Gewirtz J., 1959v, 1961). В результате социальная по своей природе коммуникативная деятельность превращается в общебиологическую активность, и для ее понимания охотно привлекаются результаты опытов с животными, например знаменитых опытов Х. Харлоу с макаками-резусами (Harlow H., Harlow M., 1970). Между тем влияние словесно выраженной оценки



взрослого на деятельность ребенка можно понять лишь в том случае, если проанализировать ее подкрепляющее (в терминах учения о ВНД) действие с учетом не только динамических, но, прежде всего, содержательных особенностей происходящего при этом процесса. А для этого приходится выйти за рамки физиологии и проделать специфический анализ. Главное состоит в том, чтобы понять природу коммуникативной потребности, на которой основано подкрепляющее действие исходящих от взрослого мнений и оценок. Но об этом мы поговорим подробно в следующей главе.

Важнейший путь влияния общения на психическое развитие детей состоит в том, что ребенок в контактах со взрослым наблюдает его деятельность и черпает в ней образцы для подражания. Мы не склонны описывать указанное явление с помощью термина «идентификация», поскольку он тесно связан с фрейдистской концепцией. В последние годы его охотно применяют психологи различных направлений, но, на наш взгляд, едва ли правильно использовать понятие, выдвинутое в рамках неприемлемой теории, — ведь оно обязательно носит печать использования его для иных целей. «Идентификация» чрезмерно расширительно объединяет разнообразные явления, куда входит в качестве частного случая и стремление следовать примеру любимых, вообще, значимых людей. Кроме того, это понятие не позволяет проследить связь такого стремления с общением. Мы же связываем указанное стремление с отношением ко взрослому, которое складывается у ребенка в процессе коммуникативного взаимодействия с ним.

Мы не ставили целью исчерпывающим образом указать все пути влияния общения со взрослыми на развитие психики в онтогенезе, а хотели назвать лишь те из них, которые имеют основное значение для детей раннего дошкольного возраста.

Все сказанное выше относится главным образом к общению ребенка со взрослыми. Но на детей, несомненно, воздействует также и общение со своими сверстниками. В научной литературе пока нет единого мнения о роли и путях влияния общения с ровесниками на развитие психики маленького ребенка. Это отмечают У. Хартуп (Hartup W., 1970), Дж. Брайан (Bryan J., 1975), Я.Л. Коломинский (1976) и многие другие психологи. В нескольких своих публикациях (Лисина М.И., 1980; Лисина М.И., Галигузова Л.Н., 1980) мы постарались рассмотреть этот вопрос. Основываясь на наблюдениях общения между детьми раннего и дошкольного возраста, мы выдвинули гипотезу, согласно которой контакты ребенка с ровесниками имеют основное значение для раскрытия его творческого, оригинального начала. Отсутствие ограничений и запретов старших способствует, по нашим данным, повышенной раскованности детей и их свободному самовыявлению. Выдвинутая нами гипотеза в настоящее время проверяется в экспериментальных исследованиях сотрудников лаборатории психичес-

кого развития и воспитания дошкольников в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР.

Итак, мы рассмотрели, что такое общение. Подведем краткий итог сказанному.

Напомним, что мы определили общение как взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата.

Общение всегда тесно связано с деятельностью, и само может рассматриваться как особый вид деятельности. «Общение» и «коммуникативная деятельность» для нас синонимы.

Для анализа общения можно использовать общепсихологические концепции деятельности. Мы воспользовались теорией деятельности, разработанной в советской психологии А.Н. Леонтьевым.

Общение выполняет многообразные функции в жизни людей. Мы выделяем среди них 3 функции: организации совместной деятельности, формирования развития межличностных отношений и познания людьми друг друга.

Значение категории общения определяется тем, что оно позволяет вскрыть общественную сущность человека и его личности, а также понять развитие психики ребенка как процесс, происходящий путем присвоения детьми общественно-исторического опыта человечества в контексте реального общения со взрослым, живым носителем этого опыта.

Решающая роль общения в психическом развитии ребенка доказывается глубоким и необратимым недоразвитием детей, выросших в изоляции от человеческого общества («дети-маугли»); явлениями госпитализма, наблюдающимися при дефиците общения детей со взрослыми; позитивными фактами, полученными в формирующих экспериментах.

Влияние общения на психическое развитие маленького ребенка происходит следующим образом:

- 1) благодаря благоприятным «объектным» качествам взрослого, сочетающимся с его свойствами как субъекта общения;
- 2) благодаря обогащению взрослыми опыта детей;
- 3) путем прямой постановки взрослыми задач, требующих от ребенка овладения новыми знаниями, умениями и способностями;
- 4) на основе подкрепляющего действия мнений и оценок взрослого;
- 5) благодаря возможности для ребенка черпать в общении образцы действий и поступков взрослых;
- 6) вследствие благоприятных условий для раскрытия детьми своего творческого, самобытового начала при общении их друг с другом.

*(Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. — СПб: Питер, 2009.)*

О.А. Конопкин

# Осознанная саморегуляция как критерий субъектности



Необходимым, обязательным условием жизни человека является его произвольная целенаправленная активность, реализующая взаимодействие с различными сторонами действительности. Все успехи в достижении и удовлетворении потребностей разного уровня и содержания являются результатом собственной целенаправленной активности, которая выступает не только условием, но и основным модусом существования человека как сознательного субъекта своей жизнедеятельности. Базисным сущностным признаком человека как субъекта своего многообразного бытия является его способность к целенаправленной активности, ее инициации, построению и управлению. Субъектность проявляется при этом в первую очередь в самодетерминации, в самостоятельной организации и управлении, т. е. по существу в осознанной саморегуляции своей деятельности во всех ее содержательных и структурных моментах. Таким образом, именно способность к осознанной саморегуляции и является психологическим критерием человека как субъекта. Такой критерий необходим для содержательного научно-исследовательского (психологического) развития исходного философского определения субъекта. При этом общеметодологическое положение о присущей субъекту активности сохраняется и конкретизируется, преобразуясь в сущностно значимые для психологии вопросы о детерминации, принципах построения и конкретных механизмах осуществляемой человеком активности, о ее соотношении с сознанием. Предлагаемый психологический критерий субъекта не является по способу его «выработки» дедуктивно-умозрительным; формулировка этого критерия — результат теоретического обобщения большого объема эмпирических исследований внутренней активности человека при осуществлении разных видов и форм деятельности... Поэтому «критерий способности к саморегуляции» является эмпирически содержательным, он адекватен задачам как теоретического исследования, так и непосредственно практического решения проблемы субъектного развития человека. Это закономерно, так как сама способность к саморегуляции является системным результатом процесса общего психического развития ребенка, отражающим становление его деятельностных возможностей, рост потенциала его целенаправленных взаимодействий с действительностью.

Необходимо одно принципиально важное уточнение: когда речь идет о способности к саморегуляции как о критерии субъекта, то имеются в виду не сами факты успешной регуляции определенной деятельности или совокупности конкретных видов деятельности,

**Конопкин Олег Александрович**  
(1931–2008)

*Доктор психологических наук, профессор, академик РАО. Вся научная биография О.А. Конопкина была неразрывно связана с Психологическим институтом, в котором он начал работать в 1957 г. сначала лаборантом, затем младшим, старшим научным сотрудником, заведующим лабораторией психологических проблем регуляции деятельности. В течение 3 лет он был ученым секретарем, в течение 12 лет — заместителем директора Института. С 1970 по 1981 гг., а затем с 1988 по 1993 гг. О.А. Конопкин был заместителем главного редактора журнала «Вопросы психологии».*

*Специалист в области общей психологии, психологии труда и инженерной психологии, основоположник нового направления в психологической науке — психологии саморегуляции человека.*

**Основные труды:**

- *Инженерная психология и проблема надежности машиниста (1976)*
- *Психологические механизмы регуляции деятельности (1980)*
- *Функциональное строение и психологические механизмы осознанной саморегуляции деятельности (в соавт. с Л.А. Карпенко, В.А. Кольцовой) (1992)*
- *Феномен субъектности в психологии личности (1994)*
- *Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) (1995)*
- *Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития (2004)*



#### **Основные труды:**

- *Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека (2006)*
- *Механизмы осознанной саморегуляции произвольной активности человека (2007)*
- *Осознанная саморегуляция как критерий субъектности (2008)*

уже усвоенных человеком, а его общий деятельностный потенциал. По нашему мнению, критерием субъекта является так называемая общая способность к саморегуляции (ОСС) произвольной активности, проявляющаяся прежде всего в инициативно-творческом модусе, в легкости и успешности овладения новыми видами целенаправленной активности, в способности самостоятельно решать при этом нестандартные задачи, осуществлять деятельность в изменившихся условиях, требующих смены способов действия и т. п.

Что же касается наличных умений выполнения конкретной деятельности, то они никак не могут служить ни положительным, ни отрицательным показателем уровня ОСС у данного человека. Ведь устойчиво демонстрируемый результат выполнения данной деятельности может быть достигнут разными способами и с разными усилиями, в том числе и путем длительного подражательного, репродуктивного усвоения регуляторных приемов и усилий, т. е. достаточно пассивным путем. И в таком случае говорить о развитой ОСС, конечно, не приходится. Надежным показателем ОСС является сам способ овладения деятельностью, путь достижения высокого результата, оцениваемый по степени самостоятельности, находчивости, настойчивости и т. п., в целом — по уровню эффективной самодетерминации на всех этапах усвоения деятельности.

ОСС предполагает наличие у субъекта обобщенного, генерализованного умения регуляции, абстрагированного от тех конкретных особенностей разных видов деятельности, которые не влияют на основные закономерности построения и осуществления регуляции. Ассимилируя обязательные, основные правила и закономерности саморегуляции, обеспечивающие ее эффективность, ОСС детерминирует (контролирует) их реализацию субъектом в любой деятельности при формировании конкретных регуляторных процессов. Это облегчает и ускоряет самостоятельное правильное построение и эффективную реализацию разнообразных регуляторных процессов при освоении новых, все более сложных видов и форм произвольной активности (предметная деятельность, общение, учение, спорт и др.). В непрерывном построении и осуществлении регуляции сменяющихся друг друга и сложно сочетающихся деятельностных актов и проявляется функционирование ОСС. Именно в целенаправленной

активности ОСС существует и формируется как условие и как специфический механизм субъектного развития человека.

ОСС — одно из самых системных психических образований: для построения и осуществления процесса саморегуляции субъект может использовать в качестве необходимых средств все богатство подотчетных ему психических процессов и явлений. Поэтому общее психическое развитие ребенка — это непрерывное обогащение его саморегуляции все новыми средствами... По мере психического развития ребенка и усложнения содержания и структуры его произвольной активности происходит рост и усложнение системности феномена ОСС, развитие и рост возможностей саморегуляции. Формирование ОСС является важнейшим центральным результатом возрастного психического развития человека, определяющим его субъектное становление и его жизнедеятельность в целом.

Когда мы говорим об ОСС как о высоком, во многом специфическом уровне саморегуляции, то не должно создаваться впечатление, что эта способность возникает у человека в окончательном виде и людей можно поделить по признаку наличия или отсутствия у них такой способности. ОСС, выступая критерием развития субъектности человека, является качеством, которым (как и субъектностью) в определенной, хотя и в разной, мере обладает каждый человек и которое потенциально имеет очень большой диапазон развития. Сколь полно этот диапазон будет реализован — зависит от многих причин. Искать на условной кривой развития осознанной саморегуляции точку, которую можно считать (по совокупности каких-либо признаков) моментом возникновения ОСС, — занятие, на наш взгляд, не адекватное идее субъектного развития. ОСС существует как континуум разных уровней своей структурной и функциональной сформированности, проявляющихся в деятельностном взаимодействии человека с действительностью. Максимальное использование имеющихся уже у новорожденного возможностей развития произвольной регуляции — вплоть до ее высоких форм и уровней — одна из главных задач субъектного воспитания ребенка. Развитие ОСС на всех этапах онтогенеза (включая юношество и даже взрослость) выступает по своей сути и значению одной из наиболее общих и постоянных педагогических задач. Это задача не только обучения и воспитания, но и осознанного самообразования и самовоспитания; она остается актуальной на протяжении всей жизни и, наверное, никогда не будет считаться решенной до конца. Данная задача, значимая и актуальная для всех этапов обучения и образования, мало осознана и практически не сформулирована педагогикой. Вместе с тем она заслуживает особого внимания, и не только в силу того значения, которое имеет осознанная регуляция в психическом развитии ребенка и в жизнедеятельности человека любого возраста.

Саморегуляция при ее «стихийном» становлении в процессе общего психического развития ребенка до поступления в школу и в период обучения в начальной и средней школе часто не достигает не только высокого, но и удовлетворительного уровня. В этом состоит одна из главных причин разных проявлений «неготовности» детей к школе, трудностей в поведении и непосредственно в учении, которые могут нарастать и усугубляться, требовать от ученика усилий, несоизмеримых с реальной сложностью учебных заданий и т. п. Большие различия в степени легкости и успехах детей в овладении разными видами поведения и деятельности, в том числе важнейшей для школьников — учебной, — являются очевидными для родителей и учителей фактами. Истинные же — «регуляторные» — причины этого остаются не раскрытыми в должной мере. Обследование детей, поступающих в школу, обнаруживает у них существенные различия в уровне развития функционального механизма регуляции, в овладении основными регуляторными функциями (выделение значимых условий; определение программы действий; контроль и оценка результатов и др.). <...> Многие дефекты саморегуляции школьников носят устойчивый характер, сохраняются из года в год и создают все более серьезные препятствия для эффективного осуществления усложняющейся учебной деятельности. Важно, что диагностика дефектов «стихийного» развития саморегуляции позволяет разрабатывать и осуществлять коррекции регуляторных процессов и тем самым оптимизировать учебную деятельность... исследование отчетливо демонстрирует практическую значимость проблемы развития осознанной саморегуляции применительно к задачам школьного обучения и — шире — к задачам любой учебной деятельности.

При изучении процесса возрастного формирования ОСС как системного результата общего психического развития одна из существенных первичных задач состоит в выделении и рассмотрении основных феноменов психического развития, которые существенно определяют вышеуказанный процесс. Речь идет о выявлении главных психических компонентов (предпосылок) ОСС, возникновение и развитие которых в их взаимодействии детерминирует становление ее функций, качеств и возможностей. Знание таких предпосылок и их места в процессе регуляции, контроль и коррекция их развития — необходимые этапы в практическом обеспечении нормального возрастного развития саморегуляции, приводящего к формированию ее высших уровней.

Важнейшей предпосылкой и необходимым компонентом ОСС является осознанно-произвольный уровень реализации всех структурных звеньев саморегуляции. Последняя является реальным психическим механизмом проявления, осуществления произвольности в активности человека. Произвольность — свойство, качество активности (в том числе психической), проявляющееся в ее подчиненности желаниям, наме-

рениям, осознаваемым потребностям, конкретным целям. Иными словами, произвольность — это осознаваемая регулируемость. Исходное условие ее проявления и реализации — это осознанная целенаправленность активности.

Способность к произвольному управлению своей активностью проходит путь сложного развития. Механизмы саморегуляции формируются в связи и единстве с возрастным развитием психики, а также с расширением разнообразия и усложнением видов выполняемой ребенком деятельности. Такая активность проходит путь от простейших, «одноактных», преднамеренных движений до структурно и содержательно сложных форм деятельности. При этом саморегуляция приобретает характер внутренней активности, обладающей сложной закономерной структурой. Эта активность осуществляет функции целеполагания, инициации, построения, поддержания деятельности и ее управления для достижения принятой цели.

Эффективность, продуктивность развитых регуляторных процессов достигается обязательной осознанностью всех их структурных элементов в их соподчиненности достижению целевого результата. Именно опосредствованность деятельности регуляторной активностью, осознанной во всех звеньях, обеспечивает адекватное целям и условиям исходное построение, программирование и эффективное осуществление самой деятельности на основе сознательного контроля и необходимых коррекций. Осознанный уровень саморегуляции, предполагающий самостоятельное построение человеком своей деятельности, обеспечивает ему понимание всей системы оснований, определяющих направленность деятельности и особенности ее реализации (потребности; мотивы деятельности, их отношение к принятой цели; внешние и внутренние условия как основания выбранных способов действия; вероятность успеха и его субъективная значимость и др.). Осознание и формулирование оснований деятельности требуют согласования и преодоления возможных несоответствий между исходными (внутренними и внешними) факторами и тенденциями ее построения и реализации. Естественно, что осознаваемые субъектом основания выбора цели деятельности и осуществления именно такого (со всеми его особенностями) процесса ее регуляции оцениваются и принимаются им не только рационально, но и эмоционально. При этом сама деятельность представляет собой осознанно построенную и подчиненную цели (в каждом своем звене и в целом) волевою активностью, а осуществляющий ее человек является реальным субъектом этой активности и ощущает себя ее творцом и хозяином.

Роль осознания и понимания оснований активности как необходимой предпосылки эффективной саморегуляции отчетливо проявляется на примере цели деятельности. Для успешного достижения результатов любой относительно сложной или продолжитель-



ной деятельности ее цель должна обязательно обладать достаточной устойчивостью и постоянством. Ведь применительно к цели и соотносительно с ней происходит построение и корректирование регуляторного процесса, контроль за осуществлением деятельности и оценка ее результатов, т. е. процесс регуляции на всех этапах деятельности должен быть осознанно целенаправлен в буквальном смысле этого слова. Для этого на всем протяжении деятельности ее цель должна быть отчетливо зафиксирована в сознании субъекта. <...>

Такая устойчивость цели во многом определяется осознанностью процесса ее постановки и принятия к исполнению. Именно отчетливое осознание отношения цели к породившей ее потребности, понимание их связи способствуют удержанию цели в течение процесса ее достижения, тем более что такое осознание не только является когнитивным актом, но и неизбежно включает в себя и положительное эмоциональное отношение к цели, отражающее ее субъективную значимость и обеспечивающее ее устойчивость. Эмоциональная, «отношенческая», мотивация выбора цели, связанные с ней переживания могут существенно влиять не только на устойчивость цели, но и на субъективную оценку трудности самой деятельности, на легкость преодоления встречающихся осложнений, на надежность деятельности в целом. Неустойчивость же цели, ее «потеря» или подмена в ходе деятельности другой целью свидетельствует о неполной осознанности и недопонимании оснований ее принятия, о недостаточном рациональном и эмоциональном отражении связи цели с актуальной субъективной потребностью (если эта связь действительно имеется). Такое нередко встречается на ранних этапах возрастного становления осознанной саморегуляции либо свидетельствует — независимо от возраста — о несформированности у субъекта привычки и умения самостоятельно и осознанно определять и принимать цели своей произвольной активности. Последнее у детей часто бывает результатом чрезмерной опеки ребенка со стороны взрослых, постоянного мелочного руководства в выборе занятий, игр и т. п., т. е. результатом лишения ребенка необходимой самостоятельности в организации своей активности.

Осознанный уровень построения и регуляции целостной деятельности предполагает также обязательное наличие произвольного уровня отдельных психических процессов. Восприятие, представления, память, внимание, мышление, речь и др. целенаправленно и произвольно используются субъектом как средства формирования различных регуляторных функций и для их согласования в системе единого регуляторного процесса. <...>

В ходе психического развития ребенка могут возникать существенные индивидуальные различия в способности одинаково успешно воспринимать все виды информации, понимать ее смысл и свободно пользоваться ею. В процессе школьного обучения эти различия

между учащимися обнаруживаются весьма отчетливо. Такая способность (умение оперировать любыми видами информации) — одна из психических предпосылок высокой общей учебной успешности.

Типичны случаи, когда одни учащиеся предпочитают учебную информацию, имеющую конкретный характер, другие — обобщенный. С этим связана и часто проявляющаяся различная легкость в усвоении и овладении определенными учебными предметами или даже целыми предметными циклами. В вузовском образовании также можно часто видеть, что основной предмет и вся область изучаемых наук связаны преимущественно с определенным видом информации, которая, естественно, играет ведущую роль и в соответствующей профессиональной деятельности. И тем не менее любая профессиональная деятельность может осуществляться лишь с использованием разных видов и форм информации и предполагает свободное владение ими. Обычная повседневная жизнедеятельность также требует для ее нормального осуществления умения воспринимать, понимать, использовать, соотносить и согласовывать в сознании информацию разных форм и уровней конкретности. Обобщенно говоря, чем более развита способность видеть и понимать мир на основе разных информационных «языков» (точнее, используя единый язык целостного чувственного и рационального отражения, органически включающий в себя и совмещающий в себе разные информационные формы), тем шире пространство субъектного взаимодействия человека с разными сторонами окружающего мира, тем богаче и содержательнее его жизнь.

Обязательной предпосылкой процессов саморегуляции является их полная функциональная (операциональная) структура. Она представляет собой систему специфических регуляторных функций, взаимодействие которых реализует целостный процесс регуляции, является механизмом его осуществления. Совершенство такого механизма саморегуляции (т. е. полнота функциональной структуры и сформированность составляющих ее функций) определяет эффективность процесса регуляции и тем самым успешность достижения цели. Функциональная структура процесса саморегуляции остается постоянной (инвариантной) в самых разных видах и формах произвольной активности. Именно поэтому полная функциональная структура является базовым, необходимым компонентом общей способности к саморегуляции. <...>

Независимо от простоты или сложности (содержательной и структурной) деятельности процесс регуляции должен обладать полной функциональной структурой. Такая структура, как правило, формируется и развивается у детей в тех видах соответствующей возрасту деятельности (предметно-манипулятивная, предметно-преобразующая, подвижные игры спортивного типа и другие формы игровой деятельности), где практически все действия афферентируются и управляются первосигнальной, непосред-

ственно чувственной информацией. Такая деятельность обычно достаточно проста содержательно и не требует для реализации своей регуляторной структуры сложных психических средств. Важно, чтобы сформировавшаяся в такой деятельности полная структура регуляции стала для ребенка необходимым, обязательным условием выполнения разных, в том числе более сложных, видов деятельности. Однако при освоении более содержательных и сложных форм деятельности это происходит далеко не всегда и не у всех детей. Дефекты функциональной структуры регуляции наблюдаются обычно в тех видах деятельности, для которых сенсорная, чувственная информация не является достаточной или ведущей. Регуляция такой деятельности требует, как правило, развитого (обеспеченного психическими средствами построения) внутреннего плана действий для анализа условий, для нахождения способов действий, для оценки результатов и для реализации других отдельных регуляторных функций. При освоении этих видов деятельности нередко наблюдаются дефекты структуры регуляторных процессов: полное выпадение отдельных функций или же ошибки в их реализации, что одинаково «разрушительно» сказывается на деятельности. При этом чаще всего страдает звено выявления и осознания значимых условий деятельности, в результате чего адекватный этим условиям способ действий ищется путем случайных проб. Типичны также случаи плохого контроля за реализацией исполнительских действий и отсутствия их необходимых коррекций...

Дефекты в функциональной структуре регуляции часто обнаруживаются лишь при поступлении детей в школу в связи с необходимостью усвоения новых видов деятельности и навыков управления своим поведением. Учебная деятельность требует достаточно сформированной способности к саморегуляции и жестко выявляет ее недостатки. Выше мы упоминали, что имеются способы диагностики состояния регуляторики учебной деятельности и определенные возможности ее коррекции. Однако это — проблема,

требующая специального содержательного анализа. В рамках же задач данного изложения достаточно констатировать необходимость функциональной полноты структуры регуляторных процессов. При дефекте этого — структурно-операционного — компонента, определяющего состояние самого механизма саморегуляции, остальные средства ее построения утрачивают свои реальные регуляторные возможности. Однако функциональная структура не существует сама по себе, помимо реализующих ее в процессе саморегуляции психических средств. Некоторые наиболее универсальные и значимые из таких средств мы выделили и рассмотрели в качестве необходимых компонентов общей способности к саморегуляции и обязательных предпосылок к ее развитию.

Конечно, регуляторная деятельность едина и является результатом системного взаимодействия всех участвующих в ней психических феноменов. Выделенные нами компоненты ОСС, являющиеся важнейшими средствами регуляторной активности, также неразрывно взаимодействуют между собой. Так, например, построение любой регуляторной функции в плане внутренней активности реализуется на осознанно-произвольном уровне и осуществляется при активном участии внутренней речи с использованием разных форм информации.

Вместе с тем каждый из компонентов ОСС специфически влияет на общий процесс регуляции и детерминирует его результат. Уровень их функционального развития является важнейшей предпосылкой для формирования и развития ОСС, он определяет ее проявление в регуляторных процессах. Развитая способность к саморегуляции (ОСС) является содержательным психологическим критерием и необходимым внутренним механизмом субъектного развития человека. Знание же основных закономерностей системного строения ОСС выступает важной предпосылкой как для контроля за возрастным развитием саморегуляции, так и для создания благоприятных условий такого развития.

*(Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2005. — Т. 2.)*

## К 100-летию ПИ РАО



И.В. Равич-Щербо

# О роли наследственности в психическом развитии человека

**Равич-Щербо Инна Владимировна**  
(1927–2004)

Специалист в области дифференциальной психологии, психогенетики и генетической психофизиологии нормальных признаков. Член Научного Совета по комплексному изучению проблем человека при Президиуме АН СССР (1988). Награждена медалью К.Д. Ушинского (1997), лауреат премии Правительства РФ в области образования за цикл работ «Психогенетика как область науки и дисциплины в высшей школе» в составе других участников проекта (1999).

С Институтом была связана вся профессиональная деятельность Инны Владимировны. В 1950 г. поступила в аспирантуру. В 1972 г. возглавила лабораторию генетической психофизиологии, переименованную в 1986 г. в лабораторию генетической психофизиологии и развития индивидуальности (с 1992 г. — лаборатория возрастной психогенетики). С 1993 г. занимала должность главного научного сотрудника Института.

Являясь одним из инициаторов возрождения в России психогенетических исследований, занималась проблемами генетического анализа электрофизиологических реакций и индивидуальных особенностей когнитивной сферы человека.

В основе ее исследований лежит положение о том, что генотип может влиять на поведение только через его формально-динамические параметры. В соответствии с этим одна и та же функция может реализовываться при помощи разных психологических и нейрофизиологических механизмов, имеющих разные генетические

...Экспериментально биологический компонент целесообразно исследовать как генотипическую составляющую в межиндивидуальной вариативности психологических и психофизиологических характеристик. Поэтому к трем комплексам вопросов, выделяемым Б.Ф. Ломовым (1984) в области «биологическое и социальное в человеке» и связанным с психофизиологической проблемой, индивидуальным развитием и антропогенезом, целесообразно добавить четвертый, относящийся к природе индивидуальных особенностей.

Именно роль генетической и средовой изменчивости и формировании фенотипического разнообразия психологических и психофизиологических особенностей человека является предметом исследований в области, пограничной между генетикой и психологией (точнее, дифференциальной психологией и психофизиологией), которая обозначается обычно как психогенетика<sup>1</sup>.

Подчеркнем при этом еще раз, что речь идет не о возникновении тех или иных психических и психофизиологических функций, черт личности и т. д. в филогенезе, а о природе индивидуальных особенностей человека в ныне живущей популяции. Получаемые в психогенетических работах характеристики генетического и средового разнообразия как детерминантов разнообразия фенотипического являются популяционными характеристиками<sup>2</sup>. Это означает, в свою очередь, неправомочность переноса получаемых данных на конкретное значение какого-либо признака у конкретного человека. Поскольку любой признак является результатом сложного взаимодействия генотипа и среды, а также собственно психологических влияний, он не может рассматриваться как «наследственно предопределенная» черта данного индивида.

Равным образом, это не означает, что подобный признак не развивается, не изменяется в онтогенезе или вследствие специальных воздействий. Бытующие противопоставления типа «не наследственно, а развивается» сегодня могут обоснованно считаться некорректными, если речь идет о признаках психологических. Наличие генетического контроля не только не предполагает неизменность подобных признаков, но наоборот, факторы гено-

<sup>1</sup> Генетика психофизиологических функций включается в психогенетику, хотя она постепенно оформляется в отдельную область исследований — генетическую психофизиологию.

<sup>2</sup> Прямые популяционные исследования индивидуальности в стране ведутся Н.П. Дубининым, К.Б. Булаевой и их коллегами.

типа активно включены в онтогенез психических функций. <...>

Индивидуальные траектории развития подчиняются не только психологическим закономерностям, но и закономерностям генотип-средового взаимодействия. Их исследование — одна из наиболее актуальных и увлекательных задач психогенетики.

В связи с этим необходимо отметить следующее. Представление о генетически детерминированном признаке как неизменном, статичном может иметь отрицательные социальные следствия. В некоторых зарубежных работах высказываются предложения о включении оценки наследуемости в систему критериев при конструировании тестовых батарей. Предполагается при этом, что чем большую роль в формировании признака играет генетическая изменчивость, тем выше должна быть прогностическая валидность теста (см.: Психологическая диагностика, 1983). Иначе говоря, «диагноз», поставленный по такому признаку, превращается в приговор. <...> Такое представление о наследуемости, когда речь идет о психологических признаках, фундаментально неверно. Оно покоится на представлении о психическом развитии как линейном процессе, в котором происходят лишь количественные изменения той или иной психической функции. Вместе с тем в современной психологии, и прежде всего в трудах советских исследователей, показано, что в онтогенезе происходят не только количественные, но и качественные изменения психических функций: меняются их структура, взаимосвязи и иерархия, и, главное, меняются механизмы их реализации (Выготский Л.С., 1960; Лурия А.Р., 1962). В развитии происходит «смена его детерминант, а вместе с тем и смена системных оснований психических качеств» (Ломов Б.Ф., 1984). В плане психогенетическом это означает, что, оставаясь фенотипически тем же, психологический признак, меняя в процессе развития реальное психологическое содержание, может менять и отношение к генотипу (Лурия А.Р., 1962).

Это не означает, что с возрастом происходит, например, автоматическое «накопление» средовых влияний, как и не означает простой замены элементарных («натуральных», по Л.С. Выготскому) форм функций высшими, социально опосредованными. У взрослого человека эти формы сосуществуют (как сосуществуют, например, произвольное и произвольное внимание, образная и вербальная память). Все сказанное позволяет сформулировать совсем иной взгляд на роль генотипа и среды в формировании функции: генетически «плохой» признак (например, плохая образная память) в онтогенезе или через специальные воздействия может быть переведен на другой уровень реализации и тем самым «улучшен». Возможно и другое: в разных возрастах само выполнение психодиагностических заданий может происходить по разным основаниям, в него включаются разные психологические качества.

связи. Эти исследования положили начало новой для отечественной психологии области психогенетики, в которой изучается соотношение наследственности и среды в формировании психофизиологических и психологических индивидуальных особенностей человека. Результаты этой работы, отраженные в многочисленных публикациях (около 100), получили широкое признание в нашей стране и за рубежом.

**Основные труды:**

- Исследование некоторых типологических показателей у близнецов (в соавт.) (1969)
- К вопросу о природе психофизиологических основ индивидуальности (1976)
- Возможный экспериментальный подход к изучению биологического и социального в человеке (1977)
- Проблемы генетической психофизиологии (совм. с Б.Ф. Ломовым) (1978)
- Генетические аспекты психологической диагностики (1981)
- Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека (в соавт.) (1988)
- Исследование природы индивидуальных различий методом близнецов (1996)
- Психологические предикторы индивидуального развития (в соавт.) (1996)
- Психогенетика (в соавт.) (1999, 2008)
- Психологические особенности детей, страдающих острым лимфобластным лейкозом (2004)

Все это говорит о том, что психологические признаки как объекты генетического анализа имеют очень существенные особенности, с которыми нельзя не считаться; но это же говорит и о неправомочности попыток строить какие-либо прогнозы относительно дальнейшего психического развития на основании усмотренной в одном возрасте генотипической детерминации того или иного признака.

Безусловно, те психологические признаки, в изменчивости которых генетические детерминанты надежно установлены, относятся к капитальным, конституциональным особенностям человека. Однако необходимо решить еще многие вопросы (в частности, создать типологию индивидуального развития, выявить роль генотипических и средовых факторов в его детерминации), прежде чем это знание можно будет с уверенностью рекомендовать практике. И здесь нельзя не присоединиться к тем исследователям, которые подчеркивают большую социальную ответственность психологов за «циркуляцию в общественном сознании идей, искаженно отражающих природу человека и ведущих к отрицательным социально-политическим последствиям»...

*(Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред. И.В. Равич-Щербо. — М., 1988. — С. 6–8.)*

## К 100-летию ПИ РАО



А.К. Маркова

# Мотивация учения в среднем и старшем школьном возрастах

**Маркова Аэлита Капитоновна**  
(1934–2007)

*Доктор психологических наук, профессор. Работала в Психологическом институте с 1962 по 1986 гг., сначала в лаборатории психологии младшего школьника. В 1975–1986 гг. возглавляла лабораторию психологии учебной деятельности, которая затем стала называться лабораторией психологии учителя. Профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации, академик Международной Академии акмеологических наук, лауреат премии Президента РФ в области образования за 1999 г.*

*Специалист в области возрастной психологии, психологии развития, педагогической психологии, психологии профессионализма, акмеологии. В течение длительного времени участвовала в экспериментальном конструировании учебных программ, направленных на мобилизацию резервов возрастного развития, на выявление условий повышения эффективности учебной деятельности и мотивации учащихся, разрабатывала системный психологический подход к труду педагога. Автор психологической концепции профессионализма.*

**Основные труды:**

- Психология усвоения языка как средства общения (1974)
- Психология обучения подростка (1975)
- Формирование мотивации учения в школьном возрасте (1983)

В среднем школьном возрасте среди широких социальных мотивов ведущим является стремление учащихся найти свое место среди товарищей в классном коллективе.

Мотивы, связанные с самой учебной деятельностью, претерпевают изменения: интерес к конкретным фактам сменяется интересом к закономерностям. Познавательный интерес в этом возрасте отчетливо приобретает насыщаемый характер, т. е. возрастает по мере удовлетворения. Он реализуется нередко в самостоятельном интенсивном приобретении знаний, часто во внешкольных занятиях. Намечается интерес к способу приобретения знаний.

Познавательные интересы в среднем школьном возрасте становятся более избирательными, устойчивыми. Эти линии становления интересов подвергнуты изучению Г.И. Шукиной. Избирательная направленность интересов на содержание учебных предметов может носить различный характер. В одном случае эта избирательность носит неясный, аморфный характер, интересы изменчивы и ситуативны — эта группа интересов была названа аморфными. Во втором случае направленность интересов распространяется на большое число явлений, событий, учебных областей, т. е. захватывает широкий круг учебных предметов и учебную деятельность в целом — эти интересы названы широкими. И, наконец, в ряде случаев заинтересованность учащихся может быть сосредоточенной, локализованной в одной, узкой, области, иметь доминирующие линии — такие интересы названы стержневыми. Направленность интересов автором сопоставлялась с характером познавательной деятельности этих учащихся — с тяготением их к репродуктивной, воспроизводящей, или к творческой, поисковой, деятельности.

Широкие познавательные интересы в подростковом возрасте, отмечает Г.И. Шукина, характерны примерно для четвертой части учащихся. Широкий познавательный интерес сочетается со стремлением к решению поисковых задач, часто бывает окрашен личным интересом к познавательному процессу, что приводит к стремлению этих учеников выйти за пределы школьной программы в избранной области. Г.И. Шукина подчеркивает, что в структуре личности широкий познавательный интерес — ценное образование, однако при отсутствии необходимых педагогических влияний он может составлять основу поверхностного отношения к знаниям.

Стержневые познавательные интересы, по данным этого автора, характерны для 1/5–1/3 учащихся каждого возрастного клас-

са. Особенности этих интересов является высокая активность учащихся и целеустремленность, инициатива в поиске дополнительных источников информации, связь с профессионализацией. <...>

В старшем школьном возрасте мотивы учения связаны уже не столько с условиями школьной жизни учеников, сколько с перспективами их будущей профессии. Для современного старшего школьника характерны также выраженные мотивы самообразования (интерес к способам работы со справочниками, со словарями, к способам конспектирования и реферирования литературы и т. д.).

Возрастные особенности динамики мотивов связаны с индивидуальными их проявлениями. Так, по-разному оказывается сформированной позиционная сфера у учащихся с разной успеваемостью. <...>

Главный путь формирования познавательных мотивов лежит в правильной организации учебной деятельности школьников. Не все делается сегодня в школе для того, чтобы придать самой учебной деятельности роль основного источника учебной мотивации. Для этого необходимо, во-первых, формировать внутри учебной деятельности ориентацию учащихся на способ добывания знаний, а не только на сами знания, во-вторых, формировать эту ориентацию на способ получения знаний с учетом возрастных особенностей школьников. Так, в младшем школьном возрасте эта ориентация на способ учебных действий только закладывается; в среднем школьном возрасте она отрабатывается в совместной, коллективной деятельности школьников; в старшем школьном возрасте овладение способами деятельности надо связать с задачами профориентации, с усвоением приемов самообразования.

Таким образом, главный путь формирования познавательных мотивов состоит в овладении ребенком способами своей деятельности по добыванию новых знаний. Соответственно и важными показателями наличия познавательных мотивов у школьников являются: а) умение активно работать с материалом, различным образом преобразовывать его, вычленять способ работы; б) желание возвратиться к анализу способа работы даже в том случае, если это не требуется учителем и даже после получения правильного результата; в) умение сопоставлять несколько возможных способов получения одного результата; г) умение ориентироваться на способ даже в том случае, если желание более быстро получить результат отвлекает от анализа способа работы, и т. д. Все эти психологические характеристики наличия познавательных мотивов прямо связаны с формированием способов самостоятельного добывания знаний, которое ставится как одна из центральных задач современной школы.

В этом направлении мотивируют ученика многие стороны учебного процесса:

#### **Основные труды:**

- *Актуальные проблемы обучения взрослых (1986)*
- *Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте (в соавт.) (1992)*
- *Психология труда учителя (1993)*
- *Психология обучения подростка (1995)*
- *Психология профессионализма (1996)*

- интерес к современному содержанию школьных программ и связанная с этим престижность овладения научными понятиями;
- интерес учащихся к самостоятельной познавательной деятельности и к формам групповой работы, которые широко предусмотрены в современной структуре урока;
- возможность самоутверждения, реализации потребности во взрослости, в творческой, поисковой деятельности на уроке и в формах внеурочной работы и т. д.

Богатая палитра современных методических приемов учителя, общая атмосфера на уроке и в школе в целом вызывают совокупность познавательных мотивов в их широком понимании, проявлениями которых обычно считают: самостоятельность выведения обобщений и закономерностей учащимися; количество и характер задаваемых учениками вопросов; число поднятых рук при ответе на вопросы учителя; стремление учеников обмениваться с товарищами или учителем интересными фактами, почерпнутыми за пределами уроков; участие учащихся по собственному побуждению в анализе, исправлениях и дополнениях ответов товарищей; реакция на звонок как свидетельство последствия интересного или неинтересного урока.

В литературе описаны характеристики деятельности учителя, которые способствуют возникновению познавательных интересов.

Стимуляцию познавательных интересов учащихся при помощи содержания учебного материала обеспечивают: новизна содержания учебного материала, обновление уже усвоенных знаний, историзм, современные достижения науки, практическая значимость содержания знаний.

Стимуляции познавательных интересов за счет организации деятельности учащихся способствуют: многообразие форм самостоятельной работы, овладение новыми способами деятельности, проблемность, элементы исследования, творческие работы, практические работы.

Активизацию познавательных интересов в зависимости от отношений между участниками учебного процесса вызывают: создание эмоционального тонаса познавательной деятельности учащихся, эмоциональность самого учителя, доверие к познавательным возможностям учащихся (педагогический оптимизм), взаимная поддержка в деятельности учителя и уча-



щихся («встречный процесс»), соревнование, поощрение.

Перечисленные выше характеристики учебного процесса стимулируют становление познавательного интереса. Наряду с этим отмечаются так называемые «антистимулы» — условия, отрицательно сказывающиеся на познавательной мотивации школьников. К ним относят: бедность сообщаемого учебного материала, несоответствие содержания обучения опыту учащихся, слабость познавательной нагрузки, слабая организация самостоятельной работы учащихся, отрицательный эмоциональный фон, смысловой барьер между учителем и учениками.

С психологической точки зрения, такими «антистимулами» также являются недостаточный учет возрастных особенностей становления учебной деятельности, резервов развития современного школьника и путей развития познавательных мотивов, характеристики которых были приведены выше. <...>

При воспитании положительного отношения к учению необходимо иметь в виду, что познавательные мотивы в их современном психологическом понимании формируются в самом ходе активной учебной деятельности школьников, а не предшествуют ей. Каждому ребенку присуща широкая познавательная потребность: в ходе развития ребенка имеющаяся у младенца потребность в новых впечатлениях перерастает в собственно познавательную потребность, т. е. в стремление узнавать окружающий мир (Л.И. Божович). Однако характер познавательной потребности (на что она направлена) неодинаков у разных детей и меняется у каждого ребенка по мере его развития: во что превращается общая познавательная потребность — зависит от той реальной деятельности, в которую включается ребенок. Это означает, что до начала обучения у школьника может и не быть потребности в овладении способами получения знаний — этот новый тип отношения к учению надо специально формировать на основе присущей ребенку широкой познавательной потребности и путем включения ученика в особый образом организованные виды учебной деятельности.

Путь воспитания мотивов через деятельность имеет разные педагогические формы. Так, существу-

ют два принципиальных подхода к этому процессу (В.Г. Асеев).

Первый механизм формирования, образно называемый «снизу вверх», состоит в следующем: в определенных условиях деятельности (они организуются взрослым или складываются стихийно) происходит актуализация отдельных побуждений ребенка; если в реальных условиях деятельности это происходит систематически, то побуждения ребенка упрочиваются и переходят в более устойчивые мотивационные образования. Недостаточность этого пути состоит в том, что воспитатель не всегда уверен, что сложатся именно те побуждения, которые необходимы.

Поэтому важно использовать и второй механизм формирования «сверху вниз»: ребенку предлагаются побуждения, идеалы, цели, которые у него, по замыслу взрослого, должны сформироваться; в ходе деятельности ребенка эти нормы превращаются из внешне понимаемых во внутренне принятые и реально действующие (взрослый, конечно, активно участвует в этом процессе, поощряет успешные результаты действий по известным мотивам). Недостаточность этого пути состоит в опасности чисто формального усвоения требуемых побуждений.

Поэтому полноценное воспитание мотивационной сферы школьника должно включать оба механизма, которые психологически могут быть соотнесены с формированием в первом случае — реально действующих, во втором случае — известных мотивов (А.Н. Леонтьев).

Эти этапы формирования и путь — от «известных» к «реально действующим» и от «реально действующих» к «известным» — могут проходить в своем развитии и широкие социальные и собственно познавательные мотивы.

Что касается «смыслообразующей» личностной окраски социальных и познавательных мотивов, то она складывается при включении учеников в ситуации реального и активного интеллектуального и нравственного выбора, когда им предстоит определять — какой вид учебных занятий наиболее важен, отдать предпочтение той или иной форме работы, тому или иному предмету.

*(Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М., 1983. — С. 69–87.)*

Т.В. Кудрявцев

## О различных психологических условиях управления творческой деятельностью



Творчество — такая деятельность людей, которая приводит к получению нового и оригинального продукта, к созданию новых материальных или духовных ценностей, объективно и общественно значимых. Это обычное определение, хорошее, по-видимому, во многих отношениях, недостаточно лишь в одном — психологическом. Оно мало что дает психологу прежде всего потому, что на передний план выступает не процесс, а результат деятельности (новизна, оригинальность созданного продукта). И хотя под творчеством совершенно справедливо понимается деятельность человека, сама специфика этой деятельности остается нераскрытой. <...>

Таким образом, творческая деятельность в известном смысле противоположна не творческой не только по своим результатам, но и по особенностям своего процесса. Решение любой творческой задачи не укладывается в инструкции и правила, и человек, приступающий к ее решению, не знает соответствующего способа решения.

Однако если рассматривать в первую очередь творчество как процесс человеческой деятельности, а не как ее конечный результат (психологически важен именно такой анализ), то мы на практике можем оказаться перед целым рядом ситуаций, когда будут иметь место элементы творчества, но сам результат будет не нов и не оригинален.

Эта парадоксальная, на первый взгляд, ситуация тотчас становится не парадоксальной, если мы вообразим, что учащийся самостоятельно решает абсолютно новую для него конструктивно-техническую задачу. Он не знает правил и способов ее решения. Попадая, таким образом, в некоторую проблемную ситуацию, учащийся в процессе поисковой деятельности так или иначе может прийти к идее решения, к «открытию для себя» и в ходе реализации этого открытия овладеть способом решения. Чем, спрашивается, данная задача психологически отличается от профессиональной изобретательской задачи? Конечно, они не сопоставимы по результатам решения, однако во многом сходны по особенностям своего процесса. И в том и в другом случае деятельность характеризуется новыми для субъекта способами решения проблем.

Следовательно, можно рассматривать два вида творчества: творчество как «открытие для себя» и творчество как «открытие для других». В первом случае результат (продукт) творчества не имеет общественной значимости, во втором — он обладает этим свойством. Но и в том и в другом случае процесс творчества во

### **Кудрявцев Товий Васильевич (1928–1987)**

*Доктор психологических наук. В 1952 г. окончил отделение логики и психологии филологического факультета МГУ. В течение двух лет работал учителем в школе. Затем учился в аспирантуре Психологического института.*

*В Психологическом институте работал в 1956–1974 гг. первоначально в качестве научного сотрудника, затем заведующего лабораторией трудового обучения. С 1974 г. перешел в НИИ проблем высшей школы Минвуза СССР, где возглавлял отдел теории и методики обучения. В 1979 г. вернулся в Институт и возглавил лабораторию профессионального обучения.*

*Крупный специалист в области технического мышления, технического творчества, проблемного обучения. Успешно разрабатывал теорию профессионального становления личности.*

#### **Основные труды:**

- *Некоторые вопросы психологии политехнического обучения (1958)*
- *К вопросу о применении знаний на практике (1959)*
- *Развитие технического мышления учащихся (в соавт.) (1964)*
- *Психология технического мышления: Процесс и способы решения технических задач (1975)*
- *Психологические проблемы технического интеллекта и технического творчества (в соавт.) (1977)*
- *Проблема активности личности и профессионального самоопределения студентов (в соавт.) (1978)*
- *Психолого-педагогические проблемы высшей школы (1981)*



#### **Основные труды:**

- *Проблемное обучение — понятие и содержание. Итоги дискуссии и пути дальнейшей работы (1984)*
- *Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения (в соавт.) (1985)*
- *Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности (в соавт.) (1983)*

многим сходен, так как приступая к решению задачи, человек не знает его алгоритма, правил и способов действий. Лишь после ее решения он овладевает путями решения теоретических и практических проблем.

Данный подход имеет ясно выраженный педагогический аспект.

Известно, что в последнее время в связи с требованиями научно-технического прогресса особенно актуальной стала проблема развития творческого начала в деятельности разных категорий учащихся — от младшего школьника до студента. Теория проблемного обучения, изыскание и применение новых активных методов обучения, а также совершенствование и перестройка его содержания преследует, в общем, одну и ту же цель — как можно лучше выявить и развить творческие потенции человека, цель, которая уже довольно давно стояла перед психологией и дидактикой и которая все же до недавнего времени оставалась простой декларацией. Проблемное обучение, активизируя личность и вызывая соответствующую мотивацию, способствует тем самым созданию психологических условий и для управления творческой деятельностью.

Уже существуют далеко идущие предложения о создании специальных школ технического творчества (по образцу, например, уже существующих математических школ), где учащиеся приобщались бы к изобретательской и рационализаторской деятельности. Не приводя аргументов «за» и «против» подобных школ (хотя и есть основания для того, чтобы создать эти школы в экспериментальном порядке), мы хотели бы подчеркнуть, что решать проблему развития творческих потенций учащихся нельзя, не отдавая полного отчета в том, в чем заключается психологический механизм творчества. Если под творческими проблемами понимать задачи, не имеющие для субъекта в данный момент алгоритма, то становится понятным, что обучать техническому творчеству можно и нужно не обязательно на подлинных изобретательских и рационализаторских задачах. Хорошим методом подобного обучения могут служить проектно-конструкторские задачи, задачи на конструирование и моделирование (разумеется, при одном непременном условии, если способ решения этих задач неизвестен субъекту).

Такой подход к творчеству позволяет критически отнестись к некоторым сторонам опыта работы детских кружков технического творчества, станций, домов

юного техника. Как правило, существует давным-давно выработанный перечень эмпирических знаний. Это — авио- и судомоделирование, изготовление радиотехнической аппаратуры и некоторые другие. Не говоря уже о том, что данный перечень по своему содержанию далеко не полностью отражает современный уровень развития техники и производства, мы хотели бы подчеркнуть мысль о том, что на подобных занятиях нередко изготовление модели становится самоцелью. Еще хуже, что процесс изготовления зачастую осуществляется в порядке «пооперационного диктанта» по заранее разработанным инструкциям и чертежам.

Думается, что при определении содержания и методов работы в учреждениях, призванных развивать технические способности, надо исходить из психологической специфики творческого процесса, а не из характера и назначения моделирующего устройства. Понятно поэтому, что целесообразно вместо обычного перечня кружков, классифицируемых по объектам деятельности, иметь кружки, отличающиеся особенностями самой творческой деятельности (например, кружки юного конструктора, юного рационализатора, юного изобретателя и т. п.)

Итак, исходя из понимания творческого процесса как процесса еще не алгоритмизированного, в основе которого происходит решение задачи, способ решения которой априорно субъекту неизвестен, мы попытаемся на примере некоторых технических задач — проблем (в частности, профессиональных, проектно-конструкторских и учебных конструктивно-технических) выявить как психологические особенности самих задач (с точки зрения особенностей процесса деятельности). <...>

Почему в качестве объекта исследования была избрана именно конструкторская деятельность? Потому, во-первых, конструкторская деятельность в высших ее проявлениях несомненно стоит на грани изобретательства; во-вторых, что эта деятельность в эпоху интеллектуализации труда выходит за рамки узкого профессионализма и многие ее черты и особенности характеризуют творческий технический труд вообще.

Всякая новая конструкторская задача возникает на основе противоречия между целями деятельности и определенными средствами и условиями их достижения. Эти противоречия в области технической деятельности чрезвычайно разнообразны. Их источником является многоаспектность мира объективной технической действительности, которая является объектом оперирования в ходе производственно-технической деятельности людей. В сложных технических явлениях и процессах с разных сторон противостоят самые различные условия и требования. Это наличие противоположных (иногда взаимоисключающих) требований постоянно действующий фактор при решении технических задач. Например, конструируется устройство, к которому предъявляются следующие требования: оно должно быть многофункциональным, прочным и легким, простым по конструкции и обеспечивать высокую производительность. Ясно, что ряд

этих требований является взаимоисключающим. Решение задачи достигается выделением основного противоречия и его разрешением.

Если со стороны конкретного содержания проектно-конструкторская задача характеризуется тем или иным видом технических противоречий, то с качественно-психологической стороны этим задачам присуща та или иная степень неопределенности, схематизма и новизны.

Известно, что в каждой задаче можно выделить начальное и конечное состояние, процесс перестройки от первого ко второму, осуществляющиеся в соответствии с целями и требованиями задачи и под влиянием конкретных условий, имеющихся средств и способов решений. Неизвестными могут быть или начальное, или конечное состояние, или сам ход перестройки технического объекта, процесса и т. п.

Та или иная мера неопределенности возникает уже тогда, когда в условие задачи попадают лишние данные. Более высокая степень неопределенности встречается у задач, в которых данных недостает. Наконец, очень высокую степень неопределенности по своему условию конструкторская задача приобретает тогда, когда само задание полностью не сформулировано. Мера проблемности задачи тем больше, чем шире область поиска.

Неопределенность может возникнуть не только в связи с условием задачи, но и по отношению к способам и результатам решений. Источником неопределенности является многовариантность решения и способов его поиска. Крайним случаем неопределенности может быть неопределенность самой области поиска решения.

Другой признак проектно-конструкторских задач — разная степень наглядности и схематизма, выражающийся в наглядно-образной ситуации. Схематизм выступает при предъявлении задачи (тогда он включается в ее условие), при оперировании с данными (тогда он выступает в процессе решения), при фиксации результатов (тогда он отражается в окончательной технической документации). Степень наглядности и схематизма определяется видом используемых графических средств и характером представлений об объектах.

Степень новизны — другой важнейший признак конструкторских задач. В одних случаях могут изменяться только границы валидности определенных параметров, которые определяют существо технического объекта, процесса, явления. Например, одно увеличение требований или к прочности, или к скорости, или к точности и т. п. при известных условиях может привести к новым решениям задачи. В других случаях изменяется целая совокупность условий работы технического устройства и тогда изменяется перечень требований к нему. Например, машина, работающая на открытом воздухе в условиях умеренного климата, должна работать в тропиках или в арктических условиях. Следовательно, необходимо внести нечто новое в устройство, а, может быть, даже сконструировать другую машину, т. е. совершенно по-новому решить задачу.

Все сказанное относилось к условиям и требованиям задачи, однако та или иная степень новизны проявляется и по отношению к способам и результатам решения. В одних случаях возможна комбинация уже известных случаев решений в новые сочетания, в других — в знакомые решения и методики могут быть включены новые компоненты. Наконец, есть и такие случаи, когда достигается новое и оригинальное решение и предлагается принципиально новый способ решения.

Итак, признаки неопределенности, схематизма и новизны характеризуют как условия, так и способы, а также результаты решения проектно-конструкторских задач. Это — основные признаки. Однако есть и такие неосновные, дополнительные признаки, которые характеризуют или только условия, или только способ, или только результат решения.

Здесь мы остановимся на одном, но очень важном признаке, относящемся к результату решения и отчасти к его процессу. Речь пойдет о степени оригинальности полученного решения. Неопределенность и связанная с этим многовариантность решений конструкторских задач приводит к тому, что субъект при их решении вынужден комбинировать и перекомбинировать самые различные и противоречивые факторы. Так, требования облегчить конструкцию, не потеряв ее прочности, при известных условиях могут выступать как взаимоисключающие требования. При решении конструкторских задач всегда что-то приобретаешь, но что-то и теряешь.

Результат решения конструкторских задач является лишь временно оптимальным. Это происходит потому, что при данном уровне развития техники и производства обнаруживается относительное постоянство идей, способов и результатов решений. Прорыв через это относительное постоянство сразу ставит решение на грань открытия и изобретения и, следовательно, способствует осуществлению известного скачка в технике и технологии.

Таким образом, на разных ступенях научно-технического развития возникают разные решения одной и той же проблемы. Можно утверждать поэтому, что оптимальное решение на каждой из ступеней развития техники и технологии является временным, а тенденция к его совершенствованию или замене — постоянной.

Из психологического анализа содержания творческой конструкторской задачи, условий, способов и результатов ее решения можно, на наш взгляд, сделать ряд педагогических выводов, относящихся к развитию технического творчества.

Во-первых, любая учебная техническая задача творческого характера должна моделировать некоторую проблемную ситуацию, в основе которой лежит то или иное техническое противоречие. Конечно, на уровне современных научно-технических достижений это противоречие может оказаться уже разрешенным, однако задача педагога заключается в том, чтобы создать для обучающихся систему этих противоречий (в чисто учебных целях).



Во-вторых, один из возможных педагогических выводов заключается в том, что необходимо создать систему проблемно-учебных конструктивно-технических задач в соответствии с четко выраженными их признаками: степенью неопределенности, наглядного схематизма, новизны и оптимальности. Здесь возможны различные методические комбинации: скажем, одна группа (класс, тип) задач создается по рангу схематизма условий, другая — новизне способа решения и т. п. На более высоком этапе обучения необходимо, по-видимому, вводить группу более сложных задач с различным сочетанием указанных признаков, относящихся к условию этих задач, способам и результатам их решений.

Важнейшим теоретическим и практическим вопросом является вопрос о путях и методах конструирования. Психологически это вопрос о способах создания субъективной модели предмета конструирования. В основе творческого конструирования лежат три основных принципа: перестройка и упрощение уже существующих технических объектов, а также создание новых. Реализация первых двух принципов (перестройки и упрощения) достигается приемами дифференциации интеграции и инверсии.

Реализация третьего принципа творческого конструирования, связанного с созданием новых и оригинальных объектов, предлагает использование более сложной системы приемов и способов работы. К сожалению, в имеющихся до сего времени исследованиях они мало раскрыты. Тем не менее, полученный экспериментальный материал и практика творческой деятельности позволяют, на наш взгляд, сделать следующее предположение: при создании новых объектов и овладении новыми способами деятельности важно не столько обучение каким-то определенным конкретным операциям, разработке алгоритмов решения, сколько разрушение привычных представлений, сложившихся установок, установившегося set. Дело в том, что при решении ряда сходных в каком-либо отношении задач у человека складывается привычное представление о способе их решения. Здесь психологически интересной является проблема знаний и творческого мышления.

Необходимо выявить условия, при которых использование знаний при решении новых задач оказывало бы положительное влияние на результаты решения. <...>

Анализ конструкторской и изобретательской деятельности показывает, что знания об объектах и способах действий с ними, переносимые в новые ситуации, нередко оказывают отрицательное влияние на процесс и результаты решения задач. В основе многих конструкторских и изобретательских ошибок лежат привычные представления и установки. Перенос нередко оборачивается явлением так называемой психологической инерции.

Причины психологической инерции могут быть разными. Инерция может быть следствием неопытности

(это не тот случай, который мы рассматриваем), она же проявляется из-за привычки к определенным решениям, способам действий, использованию известных знаний (это именно те ситуации, которые являются объектом нашего анализа).

Таким образом, в творческой технической деятельности мы сталкиваемся с примерами как положительного, так и отрицательного переноса, в основе которого находят свое отражение различные механизмы психологической инерции.

И здесь напрашивается педагогический вывод: не лучше ли вместо разработки системы частных приемов (да и возможна ли такая разработка?!), жестко регламентирующих создание нового, разработать систему мер, предупреждающих ошибки инерции и направленных на расшатывание типичных представлений. Во всяком случае есть основания утверждать, что именно такой подход «расчищает» дорогу для творчества, создает психологическую атмосферу творчества.

В заключение хотелось бы выдвинуть несколько проблем для возможной дискуссии.

Во-первых, в чем заключается психологический механизм творческого процесса как высшей стадии активности личности (в частности, познавательной и эмоциональной)?

Во-вторых, исключают ли некоторые возможности «материализации» в ЭВМ аппарата математической логики и теории алгоритмов приемы эвристической деятельности?

В-третьих, каково вообще соотношение, если можно так сказать, алгоритмического и эвристического компонентов в творческой деятельности? Какие ее этапы несут на себе печать того или другого из них?

В-четвертых, надо ли «изобретать» алгоритмы творчества или следует ликвидировать психологические барьеры на пути к нему, чтобы создать атмосферу творчества, расчистить путь для возникновения новых идей взамен привычных представлений. Можно ли управлять творческой деятельностью и в чем специфика этого управления?

В-пятых, какие возможности открывает система проблемного обучения для выявления творческих познавательных возможностей личности и для управления творческой деятельностью?

Наконец, в-шестых, нужно ли попытаться строго регламентировать творческий процесс, как это делают в традиционном обучении, или же надо искать возможности создания особых психологических условий, способствующих выявлению творческих возможностей личности и их стимуляции?

*(Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. Доклады Всесоюзной конференции. Москва, 11–13 июня 1975 г. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975.)*

Ф.Д. Горбов

# О «ПОМЕХОУСТОЙЧИВОСТИ» оператора



Помехоустойчивостью радиоприемного устройства называется способность обеспечивать правильное воспроизведение принимаемых радиоприемным устройством сигналов в условиях действия помех. Это определение, имеющее в радиотехнике совершенно определенный смысл, с успехом может быть применено к человеку. В настоящее время постоянно приходится сталкиваться с взаимопроникновением терминологии и стоящих за ней понятий из одной области в другую. Используя, например, такие взятые из физиологии и психологии термины, как утомление, тренировка, специалисты радиотехники с успехом применяют их для функциональной оценки радиотехнических устройств. Психологи и физиологи в настоящее время также вынуждены привлекать термины и понятия, возникшие в радиотехнике, для адекватного их применения в своей области. Так, например, подходит все большее и большее применение термин «надежность» как в отношении отдельных органов и систем, так и в отношении более общих свойств человека в целом.

Необходимость введения понятия помехоустойчивости важна по отношению к техническим устройствам, а также к тем видам деятельности, где поступающая к человеку информация в виде полезной сигнализации может быть искажена за счет неисправности или неточной работы приборов-индикаторов, а воздушный канал связи заполнен не только сообщениями между оператором и его абонентом, но и сообщениями между другими операторами (радиотелефонная связь между летчиком и оператором на пункте управления); то же, понятно, относится к работе радиста.

Прежде чем остановиться на более детальной расшифровке понятия «помехоустойчивость» применительно к человеку, необходимо подчеркнуть, что в это понятие не входят все случаи устойчивости данной заданной деятельности к воздействию любого внешнего возмущения, могущего повлиять на ход выполнения работы. Так, полностью исключаются случаи внезапного заболевания оператора, случаи, когда выполнение деятельности невозможно или затруднено по каким-либо физическим причинам (например, недостаточная освещенность).

Также в понятие «помехоустойчивость» не входит способность человека противостоять воздействию дистантных раздражителей внезапного и сильного действия, то есть тех раздражителей, которые И.П. Павлов называл внешним тормозом. Под помехоустойчивостью оператора мы понимаем качество или способность человека осуществлять активный выбор, проводить тонкое различение и действовать в соответствии с заданной программой в условиях воздействия раздражителей, близких по своему характеру к заданным рабочим элементам (слова — для работ с

**Горбов Федор Дмитриевич**  
(1916–1977)

*Психолог, психоневролог, основоположник космической психологии, специалист в области общей и медицинской психологии, авиационной и космической медицины, психологии труда. В 1939 г. окончил три курса 2-го МГУ, затем военный факультет при этом же университете. С первых дней войны и до ее окончания находился в действующей армии в качестве старшего врача авиационного полка. Полковник медицинской службы.*

*С 1945 по 1959 гг. работал в Центральном научно-исследовательском авиационном госпитале. Углубленно исследовал вопросы закрытой черепно-мозговой травмы, эпилепсии и неврозов у летчиков. В 1947–1950 гг. провел оригинальную экспериментальную работу по изучению эмоциональной сферы человека с помощью барокамер (ложные и истинные подъемы).*

*Входил в состав группы медиков, занимавшихся отбором кандидатов Центра подготовки космонавтов. С 1964 по 1967 гг. был зав. отделом Института медико-биологических проблем.*

*С 1967 г. до последних дней жизни работал в Психологическом институте, возглавлял лабораторию психических состояний. Изучал проблему психических состояний в психологическом, клиническом и биокibernетическом аспектах. Разрабатывал в клиническом и психолого-экспериментальном плане проблему пространственных иллюзий у летчиков при полетах в сложных ситуациях.*

*Большое признание получили исследования Федора Дмитриевича в области «трудных состояний» у операторов*



ров; его данные по изучению помехоустойчивости операторов широко известны и находят свое применение во многих сферах (транспорт, спорт, реабилитация при нервно-психических заболеваниях и др.).

Разработал новые подходы к изучению поведения в условиях изоляции, новые приемы изучения психологической совместимости, разработал специальный прибор («Гомеостат») и технологию исследования групповой совместимости и группового взаимодействия. В последние годы жизни интересовался проблемой самоотражения, неврологических и психологических механизмами, с помощью которых у человека формируется представление о себе самом, о своем физическом и духовном «Я».

**Основные труды:**

- Проблемы космической психофизиологии (1966)
- Психоневрологические аспекты труда операторов (в соавт.) (1975)
- О «помехоустойчивости» оператора (1964)
- Некоторые вопросы космической психологии (1962)
- Психологический стресс космического полета (1971)
- Индивидуум и группа в экспериментальной групповой психологии (1964)
- Экспериментально-психологические исследования группы космонавтов (1965)
- Я — второе Я (2000)

речевым отсчетом, числа и цифры — для счетных операций).

Экспериментальное исследование помехоустойчивости и определение его как индивидуально-психологического свойства личности было впервые проведено на летном составе. На основании этих работ нами было предложено понятие помехоустойчивости применительно к человеку-оператору. Этим исследованием предшествовало изучение отдельных летчиков, испытывавших в полете внезапно возникающие и быстро преходящие состояния окружающего, переживания «потери нити мыслей», прилива жара к голове.

После того как были исключены такие факторы, как внезапное заболевание летчика, неблагоприятное воздействие специфических факторов полета (кислородное голодание, перегрузка), весь полет был подвергнут поэтапному анализу деятельности человека в каждый данный пространственно-временной промежуток деятельности. Во-первых, было выяснено, что указанные состояния подвергались немедленному обратному развитию, как только летчик менял режим полета. Далее было установлено, что непосредственная причина возникновения вышеописанных трудных состояний лежит в *особенностях деятельности*, именно в особенностях взаимоотношения действий по управлению и информации, необходимой для выполнения этих действий. Во всех указанных случаях имела место «избыточность информации» в том смысле, что основной источник информации как бы дублировался другим. В одних случаях речь шла о том, что ведомый летчик не только пользовался показаниями своих при-

боров, но одновременно всматривался в силуэт впереди летящего самолета, используя его как дополнительный указатель направления. Летчик, переживший затруднение в воздухе, не расценивает указанную ситуацию как возможный источник затруднения и даже высказывал мнение о том, что впереди летящий самолет, указывающий ему направление, как бы избавлял его самого от определенной нагрузки.

В других случаях трудные состояния возникали в связи с усиленными запросами с земли, дополнительными корректирующими командами, в этих случаях и по субъективной оценке излишние запросы с земли воспринимались как «мешающее обстоятельство».

Следует подчеркнуть, что трудное состояние, как уже указывалось выше, полностью проходило, как только изменялись вызывающие его условия. Эти состояния были сопоставлены с имеющимися в неврологической литературе указаниями на возможность возникновения внезапных (приступообразных) трудных состояний. Так, С.Н. Давиденковым (1952) были описаны трудные состояния, возникающие у лекторов в случаях, когда не совсем уверенные в своей памяти, они, строя свое сообщение целиком на устной речи по памяти, в то же время подчитывали лежащий перед ними письменный текст этой лекции. Таким образом, и у летчиков, и у лектора возникала необходимость одновременного совмещения двух близких деятельностей, стремящихся к слиянию, чего, однако, по условиям делать было нельзя. <...>

Помеховоздействующий эффект «подсказки» может быть хорошо проиллюстрирован словами К.С. Станиславского: «По-моему, тот суфлер хорош, который умеет весь вечер молчать, а в критический момент сказать только одно слово, которое вдруг выпало из памяти артиста, но наш суфлер шипит все время без остановки и ужасно мешает, не знаешь куда деваться и как избавиться от этого не в меру усердного помощника, который точно влезает через ухо в самую душу. В конце концов он победил меня, я сбился, остановился и попросил его не мешать мне» (Станиславский К.С., 1938, с. 33).

Таким образом, заготовленные тексты, подсказки могут и не выполнить своей полезной информационной роли, а оказаться раздражителями-помехами с неожиданно сильным сбивающим действием. <...> Эта близость раздражителей, имеющих сигнальное значение, требует большого нервного напряжения. Именно информационный характер подсказки с земли при потребности (при этих видах деятельности) в быстрой и оперативной информации не позволяет от него отстроиться, без серьезного риска нарушить самую производимую деятельность. Важно отметить, что в случаях пользования «вторым текстом» человек сам создает второй текст как страшущее средство, не отдавая себе отчета в том, что это «средство» может стать помехогенным фактором.

(Горбов Ф.Д. О «помехоустойчивости» оператора // Национальный психологический журнал. — 2011. — № 5.)

А.В. Захарова

# Структурно-динамическая МОДЕЛЬ САМООЦЕНКИ



В психологических исследованиях, как отечественных, так и зарубежных, проблема самооценки не обделена вниманием; наиболее полную разработку ее теоретические аспекты нашли в советской психологии в трудах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, И.С. Кона, М.И. Лисиной, А.И. Липкиной, В.В. Столина, Е.В. Шороховой, в зарубежной—У. Джемса, Ч. Кули, Дж. Мида, Э. Эриксона, К. Роджерса и других. Этими учеными обсуждаются такие вопросы, как онтогенез самооценки, ее структура, функции, возможности и закономерности формирования. Самооценка рассматривается как важнейшее личностное образование, принимающее непосредственное участие в регуляции человеком своего поведения и деятельности, как автономная характеристика личности, ее центральный компонент, формирующийся при активном участии самой личности и отражающий качественное своеобразие ее внутреннего мира.

Как личностному образованию самооценке отводится центральная роль в общем контексте формирования личности — ее возможностей, направленности, активности, общественной значимости. Констатируется, что принятые личностью ценности составляют ядро самооценки, определяющее специфику ее функционирования как механизма саморегуляции и совершенствования личности.

Ведущая роль отводится самооценке и в рамках исследования проблем самосознания: она характеризуется как стержень этого процесса, показатель индивидуального уровня его развития, интегрирующее начало и его личностный аспект, органично включенный в процесс самопознания. С самооценкой связываются оценочные функции самосознания, вбирающие в себя эмоционально-ценностное отношение личности к себе, отражающие специфику понимания ею самой себя.

Итак, в исследованиях решаются проблемы, с одной стороны, связи личности и самооценки, с другой — самосознания и самооценки. Эти разные подходы к раскрытию сущности самооценки отнюдь не противоречат друг другу, а лишь вскрывают ее сложность и многозначность как психологического феномена, ее включенность в развитие и функционирование различных психических проявлений личности.

Сложность изучения проблемы самооценки определяется также тем, что она органично включает в себя два взаимосвязанных аспекта: процессуальный и структурно-итоговый. Изучение специфики репрезентации в самооценке этих аспектов сопряжено с

**Захарова Аида Васильевна**  
(1926–2003)

*Доктор психологических наук, профессор.*

*После окончания филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова поступила в аспирантуру Московского областного педагогического института им. Н.К. Крупской. С 1953 по 1961 г. преподавала в средней школе логику, психологию и русский язык.*

*В Психологическом институте РАО работала более 40 лет — с 1961 г., пройдя путь от младшего до ведущего научного сотрудника. В течение последних 20 лет Аида Васильевна была ученым секретарем докторского диссертационного совета Психологического института РАО.*

*С 1961 г. она работала в лаборатории подростка, участвовала в проведении лонгитюдного исследования детей 10–15 лет. С 1971 г. — сотрудник лаборатории младшего школьника. С 1985 по 1992 г. г. заведовала лабораторией психического развития и воспитания младших школьников. Коллективом сотрудников под ее руководством была разработана концепция становления субъектных характеристик младшего школьника, механизмов саморегуляции и его основного звена — самооценки.*

*А.В. Захаровой было опубликовано более 100 научных и научно-популярных книг и статей. В течение 30 лет читала курсы лекций в Российском университете дружбы народов.*

**Основные труды:**

- *Актуальные проблемы обучения и воспитания ученика социалистической школы (в соавт.) (1980)*



#### **Основные труды:**

- *Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности (в соавт.) (1980)*
- *К проблеме занятости учащихся во времени (1981)*
- *Обучение и оценка знаний учащихся (в соавт.) (1982)*
- *Структурно-динамическая модель самооценки (1989)*

разными задачами исследования: с задачей раскрытия путей, условий и способов ее порождения, развития и функционирования и с задачей выявления ее показателей как личностного образования, интегрирующего в определенные системы знания человека о себе и его отношении к себе.

Двуединная природа самооценки нашла отражение и в тех определениях, которые ей даются в психологической литературе: в них либо актуализируются ее операциональные характеристики, фиксируются способы, с помощью которых человек оценивает себя, либо выделяются показатели ее как личностного образования. В самооценке видят проекцию осознаваемых качеств на внутренний эталон [6; 19], сопоставление своих характеристик с ценностными шкалами [20], форму отражения отношения к себе [18], личностное суждение о собственной ценности [25], позитивную или негативную установку на себя [28] и т. п.

Проявления самооценки как личностного образования изучены более широко, в то время как ее процессуальные характеристики раскрыты далеко недостаточно. Вместе с тем подход к самооценке как к сложноструктурированному системному образованию необходимо связан с реализацией комплексного исследования — изучения присущей человеку специфики самооценивания в единстве с его итогами и условиями, обеспечивающими ее оптимальное формирование.

Оценить себя не менее, если не более, сложная задача, чем оценить факты и явления окружающей действительности, что требует, как известно, отбора, организации и интерпретации воспринимаемых явлений. Самовосприятие, отмечает Х. Хекхаузен, есть частный случай восприятия [22, т. II; 67]. Познание и самопознание — две стороны диалектически единого процесса, детерминированного существованием внутренней связи между человеком и обществом, что и определяет взаимосвязь присущих индивиду оценок, направленных вовне, и самооценок, их сопряженность друг с другом [4].

Оценить какое-либо проявление объективного или субъективного мира значит определить свое отношение к нему, установить его значимость, меру соответствия общественно принятым нормам, критериям, выработанным человеком принципам. Содержательная сторона оценки — одобрение или осуждение, принятие или критика, симпатия или антипатия — опре-

деляется многими факторами: социальной позицией человека, его установками, взглядами, мировоззрением, интеллектуальным и нравственным развитием; мотивами, средствами и целями действия, его условиями, местом в системе ценностей человека.

Ситуация самооценивания (если это ситуация подлинно самооценочная) ставит человека перед необходимостью решения двух задач: задачи, ориентированной на анализ объекта, по отношению к которому он примеривает свои силы, и самого себя как носителя психических качеств, подлежащих оценке. В этих условиях самооценка представляет собой результат анализа человеком этих двух реальностей, приобретающая характер интеллектуально-рефлексивного действия. Исследование процесса ее порождения и функционирования связано с изучением употребляемых человеком средств ее обоснования.

В немногочисленных работах, посвященных решению данного вопроса, в качестве средств самооценки выделяются «личностные смыслы» как преобразованные в ходе индивидуального опыта значения, языка [21], выработанные человеком эталоны [6], идеальные уровни выраженности качества [2], кристаллизующиеся в его сознании стандарты [28], субъективные координаты опыта [27] и т. п. Основанием самооценки выступают и прямые обращения человека к внешним оценкам, к своей эмоционально-потребностной сфере [10].

Человек использует названные выше средства либо автоматически, интуитивно, либо соотнося их с комплексным анализом оценочной ситуации; при этом как механизм саморегуляции самооценка обретает разную степень действенности и надежности; большую высоту им придает обращение человека к вычерпыванию объективных и субъективных факторов, заложенных в оценочной ситуации, поскольку в этих условиях более выражение проявляются позитивные показатели самооценки, например ее реалистичность и критичность [10; 13].

Наличие данных зависимостей позволяет поставить вопрос об особой роли в формировании самооценки оснований и средств ее обеспечения и рассматривать их в качестве факторов, определяющих ее регулятивные функции.

В реальной жизнедеятельности человека самооценка функционирует как на вербально-осознанном, так и на интуитивном уровнях. Неосознанный уровень ее функционирования адекватен либо стандартным, привычным для него ситуациям, либо, наоборот, экстремальным условиям, требующим от него быстрого принятия решений. На ранних этапах развития ребенка самооценка также чаще функционирует на неосознанном уровне, проявляясь как непосредственное отражение оценок окружающих. Развитый уровень самооценки соотносим с наличием у человека умения обосновать ее актуализировать используемые средства ее обеспечения. Становление самооценки как механизма произвольной психической

регуляции связано, с одной стороны, с усилением процессов самосознания, с другой — с их свертыванием и автоматизацией.

Функционирование самооценки как интеллектуального действия придает ей рефлексивный характер. Именно рефлексия, по мысли Л.С. Выготского, позволяет человеку наблюдать себя со стороны собственных чувств, внутренне дифференцировать «я» действующее, рассуждающее и оценивающее [17, т. 2]. Рефлексия, как отмечает Х. Хекхаузен, наделяет самосознание обратной связью, благодаря которой человек может «оценивать намеченную цель с точки зрения перспектив успеха, корректировать ее с учетом различных норм, чувствовать себя ответственным за возможные результаты, продумывать их последствия для себя и окружающих» [22, т. 1; 13]. Рефлексивность при самооценке, также как и способность к осознанию ее средств, является показателем достаточно высокого уровня ее развития [12]. Именно с рефлексией наиболее тесно связано произвольное управление собственным поведением.

Как особый психологический феномен самооценка является условием и средством формирования таких итоговых продуктов самосознания, как «образ я» и «я-концепция». «Образ я» есть некоторая система многообразных знаний субъекта о себе, имеющих разную степень осознанности, дифференцированности, обобщенности, функционирующих в неразрывном единстве. В качестве генетически исходной формы «образа я» в исследованиях рассматривается «образ самого себя, репрезентирующий целостное отношение ребенка к себе» [3; 17]. «Я-концепция» рассматривается как функционирование знаний субъекта о себе на более высоком уровне — как сложившаяся, иерархически организованная, обобщенная и устойчивая система, носящая вместе с тем динамический характер; в «я-концепции» исследователи видят константный компонент самосознания, определяющий общее самочувствие личности [3; 29 и др.]. Отражение в «я-концепции» интегрированных знаний субъекта о себе позволяет ему ощущать собственную определенность, самоидентичность и целостность. «Я-концепция» детерминирует не только восприятие субъектом разных сторон собственной личности, но и окружающего мира. Самооценка выступает в качестве санкционирующего механизма «я-концепции», обеспечивающего иерархизацию знаний человека о себе. Р. Бернс отмечал, что в более узком смысле «я-концепция» и есть самооценка [3].

Будучи сложноструктурированной системой, самооценка функционирует в разных формах, видах, на разных уровнях организованности как развивающаяся система. Ее структура представлена двумя компонентами — когнитивным и эмоциональным. Некоторые исследователи выделяют третий компонент — поведенческий [14; 23 и др.], однако его целесообразнее соотносить с регулятивными функциями самооценки и считать производным от первых двух. Когнитивный

компонент отражает знания человека о себе разной степени оформленности и обобщенности — от элементарных представлений до концептуально-понятийных; эмоциональный — отношение человека к себе, накапливающийся у него «аффект на себя», связанный с мерой удовлетворенности своими действиями, результатами реализации намечаемых целей [3].

В процессе самооценивания эти компоненты функционируют в неразрывном единстве; ни то, ни другое, как отмечает И.И. Чеснокова, не может быть представлено в «чистом виде» [23; 112]. Знания о себе человек приобретает в социальном контексте, и они неизбежно обрастают эмоциями, сила и напряженность которых зависят от значимости для него оцениваемого содержания. Любая самохарактеристика содержит оценку, функционирующую в той или иной степени проявленности.

Восприятие любых своих свойств происходит на фоне представлений о должных качествах [20; 75]. Основу когнитивного компонента самооценки составляют интеллектуальные операции сравнения себя с другими людьми, сопоставление своих качеств с внутренними эталонами или результатами деятельности других, оценка степени рассогласования этих двух величин [16; 23]. Развитие когнитивного компонента зависит от степени сформированности у человека гностических способностей, объема и характера знаний относительно оцениваемых аспектов «я».

Качественное различие когнитивного и эмоционального компонентов придает их единству внутренне дифференцированный характера определяющий особенности развития каждого из них. Становление самооценки в возрастном аспекте связано с овладением ребенком более совершенными способами самооценивания, с расширением и углублением знаний о себе, с их обобщением и наполнением «личностными смыслами», с усилением их побудительно-мотивационной роли. Эмоционально-ценностное отношение к себе с возрастом также постепенно дифференцируется и обобщается.

Анализ имеющихся в литературе данных позволяет выявить динамику соотношения когнитивного и эмоционального компонентов самооценки в возрастном аспекте. Младший дошкольный возраст характеризуется недостаточным развитием когнитивного компонента, превалированием в образе самого себя эмоциональной составляющей, отражающей глобально-позитивное отношение ребенка к себе, заимствованное из отношения взрослых [17]. К концу дошкольного возраста соотношение данных компонентов несколько уравнивается. В младшем школьном возрасте создаются благоприятные условия для интенсивного развития когнитивного компонента, для интеллектуализации отношения к себе. Линейное отражение в самооценке ребенка отношения взрослых начинает преодолевать, опосредствоваться собственным знанием себя. В процессе обучения ребенок овладевает понятийными формами мышления и



значительно продвигается в интеллектуальном отношении. Мышление в понятиях, отмечал Л.С. Выготский, приносит ребенку «понимание действительности, понимание другого и понимание себя» [7, т. 4; 67]. Ж. Пиаже, как известно, тоже в развитии самосознания ребенка особую роль отводил логическому мышлению. В плане эмоционального развития младший школьный возраст характеризуется исследователями как относительно спокойный [24]. Отношение детей к себе еще не обострено, отрицательные оценки воспринимаются ими как временные, ситуативные. К началу подросткового возраста роль самооценки в жизни ребенка заметно усиливается, начинается переориентация с внешних оценок на самооценку. Усложняется содержание самооценки, в нее включаются нравственные проявления, отношения с окружающими, собственные возможности. В подростковом возрасте более выраженные темпы наблюдаются в развитии эмоционального компонента самооценки; эмоционально-ценностное отношение к себе становится ведущим переживанием внутренней жизни подростка. Обостряется восприятие внешних оценок и самовосприятие, оценка собственных качеств становится насущной задачей подростка. Повышенная эмоциональность в отношении к себе замедляет совершенствование когнитивного компонента самооценки. Переход в юношеский возраст характеризуется сбалансированным развитием когнитивного и эмоционального компонентов самооценки. Рост осознанного отношения к себе ведет к тому, что знания о себе начинают регулировать и вести за собой эмоции, адресующиеся собственному «я». Складываются относительно устойчивые представления о себе как целостной личности, отличной от других людей. Ведущим новообразованием юношеского возраста считается потребность в самоопределении, в осознании себя как члена общества.

Итак, в дошкольном возрасте более быстрыми темпами развивается и более выражение функционирует эмоциональный компонент самооценки; в младшем школьном возрасте — когнитивный; в подростковом — снова ведущую роль приобретает эмоциональный компонент; в юношеском возрасте на первый план выступает когнитивный компонент, принимающий на себя функцию регулятора эмоций.

Самооценка функционирует в двух основных формах — как общая и частная (парциальная, или конкретная). Исследователи единодушны в том, что частные самооценки отражают оценку субъектом своих конкретных проявлений и качеств: поступков, действий, отношений, возможностей, физических данных. Они могут носить как ситуативный, так и обобщенный характер. Особое место среди них занимают так называемые оперативные самооценки, отражающие непосредственный учет личностью изменяющихся обстоятельств. Характеристики частных самооценок, особенности их возрастной динамики в психологической литературе получили довольно полное освещение.

Менее исследованной является природа общей самооценки. Ее рассматривают как одномерную переменную, отражающую приятие или неприятие личностью себя, т. е. позитивное или негативное отношение ко всему тому, что входит в сферу «я» [3], [29]. Такое понимание общей самооценки сводит ее сущность к эмоционально-ценностному отношению личности к себе; ее когнитивный компонент, особенности его развития и функционирования выпадают из поля зрения исследователей. Восходит это понимание к У. Джемсу, впервые выделившему две формы функционирования общей самооценки — довольство и недовольство собой.

Самоуважение, удовлетворенность собой подвергаются в исследованиях количественному измерению, при этом именно с высоким самоуважением связывается проявление наибольшей активности личности, продуктивность ее деятельности, реализация творческого потенциала [2; 3; 25 и др.]. В качестве наиболее важной практической задачи выдвигается задача поиска условий повышения уровня самооценки. Такое понимание природы общей самооценки, ее роли в жизнедеятельности человека не оставляет места в его мироощущении критическому отношению к себе, неудовлетворенности собой как источнику и побудительной силе развития стремления к самосовершенствованию.

Для измерения высоты общей самооценки используются две процедуры: прямые или косвенные вопросы, носящие обобщенный характер и выявляющие глобальное отношение личности к себе, представленное лишь в двух взаимоисключающих модальностях — позитивной или негативной, и применение наборов самых различных по содержанию вопросов, позволяющих ранжировать ответы испытуемых по степени удовлетворенности собой. Высота общей самооценки измеряется средним арифметическим относительно высот всех частных самооценок. Этот прием нивелирует меру дифференцированности частных самооценок, т. е. не позволяет учитывать их психологическую природу. За одним и тем же средним показателем высоты общей самооценки может стоять как система высокодифференцированных частных самооценок, так и их абсолютная идентичность, свидетельствующая о незрелости общей самооценки как целостного образования.

Общую самооценку соотносят также с мерой уверенности субъекта в себе, с «силой я», связанной с уровнем развития у него волевых качеств и эмоциональной стабильности [2 и др.]. Мера уверенности субъекта в себе также измеряется высотными характеристиками самооценок.

Иной теоретический подход к пониманию природы общей самооценки реализуется в исследованиях, определяющих ее как иерархизированную систему частных самооценок, находящихся в динамическом взаимодействии между собой [21; 23 и др.]. Это взаимодействие может происходить как на бесконфликт-

тном уровне — в формах единства, согласованности, взаимодополнения, так и на конфликтном — в форме противодействия. Вопрос о соотношении общей и частных самооценок не решается в исследованиях однозначно: одни авторы рассматривают общую самооценку как производную от совокупности частных самооценок [2], другие подчеркивают несводимость целостного отношения к себе к этой совокупности [21; 23]. Исследования свидетельствуют о том, что при недифференцированной системе частных самооценок их связь с общей самооценкой носит прямой характер, при дифференцированной — они становятся относительно независимыми в функциональном отношении [21].

Понимание общей самооценки как определенной системы частных самооценок позволяет характеризовать ее по ведущим тенденциям, проявляющимся в функционировании показателей частных самооценок, таким, например, как адекватность, критичность, устойчивость, рефлексивность и т. п. [18 и др.].

В становлении общей самооценки ведущая роль отводится когнитивному компоненту, поскольку его функцией является обобщение наиболее значимых для личности самооценок, их синтез и выработка ценностной самооценки, в которой отражается понимаемая личностью ее собственная сущность [23].

Общая и частная самооценки характеризуются набором показателей — параметров, свойственных либо раздельно каждой из них, либо относящихся в равной мере к той и другой форме. Общая самооценка как целостное образование на разных уровнях развития может отличаться различной полнотой отражения психического мира личности; разной мерой последовательности, и непротиворечивости частных самооценок, их скоординированности и интегрированности; стабильности и динамичности. Частные самооценки различаются прежде всего спецификой отражаемого ими содержания, его качественными характеристиками. Различаются они и разной мерой значимости для личности, разной степенью обобщенности и эмансипированности от внешних оценок.

Показатели, в равной мере относящиеся как к общей, так и к частным самооценкам, представлены, как правило, в виде оппозиций: самооценка определяется как адекватная (реалистичная, объективная) или неадекватная, высокая — низкая, устойчивая — неустойчивая, стабильная — динамичная, реальная — демонстрируемая, осознаваемая — неосознаваемая и т. п. Мерой сформированности названных показателей определяются уровневые характеристики самооценки как развивающейся системы.

Особый комплекс показателей самооценки составляют ее процессуальные характеристики, отражающие особенности ее порождения, формирования и функционирования: обоснованность (аргументированность), рефлексивность, надежность и действенность как механизма саморегуляции.

Самооценка, особенно ее вербализованные формы, в процессе функционирования может принимать разную модальность: либо категорическую, отражающую однозначную оценку субъектом своих психических или физических качеств, либо проблематичную, реализующую рефлексивное отношение субъекта к себе, ориентацию на предмет оценки с допуском его разноплановых трансформаций [9; 11].

Временная отнесенность содержания самооценки позволяет выделять ее разные виды: она может функционировать как прогностическая, актуальная (симулированная, корректирующая) и ретроспективная [11].

Функция прогностической самооценки — оценка субъектом своих возможностей, определение своего отношения к ним. Она актуализируется до начала деятельности и свершения поступка. Ее основу составляют интеллектуальные операции дискурсивного плана. Можно говорить о широте, степени вероятности и обоснованности прогностической самооценки [18]. В ней синтезируется информация, полученная субъектом в ходе анализа заложенных в ситуации оценивания субъективных и объективных данных. Нацелена прогностическая самооценка на предвосхищение результатов действий и их последствий, на построение программ и планов действий. Как прогноз, она реализуется в условиях дефицита информации, поэтому ее функционированию более адекватна проблематичная модальность. Одной из характеристик прогностической самооценки является уровень притязаний, основу которого составляет оценка субъектом своих возможностей. Важным фактором формирования уровня притязаний является принятый субъектом способ целеполагания. Эмоциональный компонент прогностической самооценки проявляет меру сформированности у субъекта чувства ответственности за возможные результаты собственных действий.

Функцией актуальной самооценки является оценка и основанная на ней коррекция исполнительских действий по ходу развертывания деятельности (поступка). Х. Хекхаузен употребляет для определения этого вида самооценки термины «текущая» и «интроспективная» самооценка, отмечая, что на фиксирует эмоциональные состояния, изменение ожиданий, степень «удачности деятельности» [22]. Важным психологическим механизмом этого вида самооценки являются действия самоконтроля, содержащиеся в своей итоговой части парциальные самооценки.

Функция ретроспективной самооценки — оценка субъектом достигнутых уровней развития, итогов деятельности, последствий поступков и т. п. Однако ее назначение не ограничивается лишь подведением итогов, она участвует в определении субъектом перспектив своего развития, поскольку в ходе ее актуализации он отмечает как позитивные, так и негативные стороны своей деятельности и личности. Важной характеристикой прогностической самооценки является мера ее критичности, отражающая степень требовательности к себе субъекта. Ретроспективная са-



мооценка детерминирует процессы «каузальной атрибуции» — объяснение субъектом причин успехов или неудач собственного поведения и деятельности [27]. Употребление ретроспективной самооценки категорической модальности адекватно высокому уровню владения критериями оценки.

Все три вида самооценки тесно связаны между собой, в реальной деятельности самооценивания постоянно наблюдаются их взаимопереходы и взаимопроникновения, трансформации одной в другую. Так, оценка результатов деятельности во многом зависит от того, как строился прогноз, а отношение к полученному результату, в свою очередь, определяет выбор субъектом дальнейших действий, их планирование.

Выполняя регулятивные функции, самооценка выступает необходимым внутренним условием организации субъектом своего поведения, деятельности отношений. По направленности и конечному результату регулятивные функции самооценки подразделяются на оценочные, контрольные, стимулирующие, блокирующие, защитные. Ее функции не ограничиваются решением задач адаптации, приспособления субъекта к окружающим условиям: она является важнейшим фактором мобилизации человеком своих сил, реализации скрытых возможностей, творческого потенциала. Как механизм саморегуляции самооценка задействована во всех сферах жизнедеятельности человека — в деятельности, в поведении, в познании, в общении. Она опосредствует интерпретацию собственного опыта и внешних воздействий, восприятие самого себя и окружающей среды, определение перспектив собственного развития и отношения с окружающими. В исследованиях получены данные, свидетельствующие о том, что успешность деятельности человека зависит от его представлений о своих способностях не меньше, чем от самих этих способностей [3; 26]. Регулятивные функции самооценки значительно повышаются в личностно значимой для субъекта деятельности.

В контуре произвольной психической регуляции [15] самооценка присутствует на всех ее этапах: при определении целей деятельности, составлении программ исполнительских действий, отборе критериев оценки задействована прогностическая самооценка; реализация намеченной программы опирается на актуальную (симультанную) самооценку; анализ полученных результатов, определение степени реализации принятой программы — функция ретроспективной самооценки.

Функции психологической защиты реализуются, как правило, при завышенной самооценке, способствующей развитию эмоциональных барьеров, которые блокируют восприятие внешних воздействий, ведущих к искажению и игнорированию опыта. В качестве ее средств выступают следующие механизмы: занижение оценок других людей; необоснованные переносы высоких самооценок из одних сфер в другие; подъем уровня самооценки в значимых областях

и снижение его в менее значимых; рост агрессии, отчуждения, отвлечения, снижение интереса к деятельности; появление резонерства, самооправданий, назиданий, инфантильных, форм поведения [19 и др.].

Обсуждая вопросы порождения самооценки, исследователи связывают появление ее ранних форм с развитием у ребенка предметных действий и речи [1]. В качестве показателей ее развития выделяются следующие: появление тех ее форм, в образовании которых основное место принадлежит «личному участию ребенка» [1], развитие феноменов самовыделения, принятия себя в расчет, осознаваемости психических процессов [20]; формирование способности различать общую и конкретную оценку взрослого [17]; возникновение этических инстанций как основы произвольного поведения [5], развитие чувства идентичности, базового доверия к другим людям и к самому себе, автономии и инициативы [26]; образование понятия «я» [8] и формирование представлений о своих возможностях [22]. Развитие самооценки связано с интеллектуализацией отношения ребенка к себе, с преодолением прямого, линейного отражения в самооценке ребенка отношения взрослых, с опосредствованием его собственным знанием.

Самооценка является социально обусловленным психическим образованием, претерпевающим в своем развитии определенную динамику. Основными условиями ее развития являются общение с окружающими и собственная деятельность ребенка. В общении ребенок усваивает критерии оценок, их виды, формы, способы социального сравнения и оценивания; в индивидуальном опыте происходит их апробация, проверка на практике. Формирование самооценки связано с изменением социальной ситуации развития ребенка: с появлением новых требований к нему со стороны окружающих, с расширением самостоятельности и появлением нового видения себя.

Итак, знания о себе человек черпает в общении с окружающими, а его индивидуальный опыт есть не что иное, как реализация усвоенных форм общественного сознания, поле практической проверки этих знаний, позволяющей преломить сквозь призму собственных переживаний оценки, усвоенные в общении. Окружающие транслируют ребенку не только свой собственный образ его, но и отношение к нему, «вооружая ребенка конкретными оценками и стандартами выполнения тех или иных действий, частными и более общими целями, к которым стоит стремиться, образами и делами, на которые стоит равняться, планами, которые необходимо реализовать» [20; 39]. Противопоставление, абсолютизация роли «другого» или индивидуального опыта в формировании самосознания и самооценки как его компонента лишено оснований, поскольку они действуют в диалектическом единстве. Более целесообразным представляется функциональное разведение этих факторов. Так, М.И. Лисина высказывает точку зрения, согласно которой индивидуальный опыт больше участвует в фор-

мировании у ребенка когнитивной части образа самого себя, в то время как его аффективная часть конструируется в основном под влиянием общения [17].

Осуществляя целенаправленные воздействия на формирование самооценки, необходимо прежде всего отдавать себе отчет в том, какую личность мы хотим спроецировать, какими качествами ее наделить. Хотим ли воспитать человека самоуверенного и самодовольного, центром устремлений которого будет его собственное «я», воспринимающего окружающих лишь в качестве средства достижения собственных целей, или хотим вырастить личность гуманную, творчески активную, критически относящуюся к себе, умеющую самостоятельно определять перспективы собственного развития? С решением этих вопросов связан выбор качеств самооценки, которые мы будем формировать у ребенка.

Можно формировать самооценку как интеллектуальное действие, рефлексивное в своей основе, опирающееся на развернутый анализ ситуации оценивания, а можно строить ее как эгоцентрическое образование, односторонне ориентированное, некритически воспроизводящее оценки окружающих.

Нельзя однозначно ответить на вопрос, какая самооценка лучше — высокая или низкая, стабильная или динамичная, адекватная или критичная. Эти вопросы решаются в общем контексте развития личности и применительно к конкретным ситуациям оценивания. Самооценка является сложным образованием, системным по своей природе: она целостна и в то же время многоаспектна, имеет многоуровневое строение и иерархическую структуру, включена во множество межсистемных связей с другими психическими образованиями, в разные виды деятельности, формы и уровни общения, в когнитивное, нравственное и эмоциональное развитие личности. Структурные компоненты, формы, виды самооценки находятся в неоднозначных связях и отношениях; их единство и взаимодействие и определяет ценность и значимость этого личностного образования как фактора саморегуляции.

Анализ имеющихся в исследованиях теоретических и эмпирических данных позволяет охарактеризовать самооценку как системное образование и предложить следующую ее структурно-динамическую модель:

самооценка представляет собой форму отражения человеком самого себя как особого объекта познания, репрезентирующую принятые им ценности, личностные смыслы, меру ориентации на общественно выработанные требования к поведению и деятельности;

опосредствованная познанием внешнего мира, активным взаимодействием с ним субъекта, самооценка является по своей природе социальным образованием, функционирующим как компонент самосознания и важнейшее личностное образование;

как целостная система самооценка включена во множество связей и отношений с другими психичес-

кими образованиями, взаимодействие с которыми носит диалектический характер: будучи обусловленной ими, самооценка в то же время сама выступает важнейшей детерминантой их дальнейшего развития;

самооценка функционирует в двух взаимосвязанных формах: общей и частной; первая отражает обобщенно-интегральные знания субъекта о себе и основанное на них целостное отношение к себе, вторая — оценку конкретных психических и физических проявлений и качеств;

структура самооценки представлена функционирующими в неразрывном единстве двумя компонентами — когнитивным и эмоциональным, отражающими знания субъекта о себе и отношение к себе, качественное своеобразие этих компонентов придает их единству внутренне дифференцированный характер;

временная отнесенность содержания самооценки определяет ее виды: самооценка функционирует как прогностическая, актуальная и ретроспективная; в своем развитии эти виды претерпевают постоянные взаимопроникновения и взаимопереходы;

онтогенез самооценки связан с формированием у ребенка дифференцированных и обобщенных знаний о себе как внутреннего условия развития устойчивых ориентации относительно себя и эмоционально-ценностного отношения к себе;

становление самооценки в возрастном и индивидуальном аспектах — единый и непрерывный процесс, в ходе которого каждая ее составляющая (компоненты, формы, виды, показатели) как сложноструктурированного, системного образования обнаруживает свою динамику;

составляющие самооценки характеризуются как специфическими, так и идентичными показателями, становление которых определяет ее уровневые проявления как развивающейся системы, надежность и действенность ее функционирования как механизма саморегуляции;

условия развития самооценки представлены двумя основными факторами — общением с окружающими и собственной деятельностью субъекта, каждый из которых вносит свой вклад в ее формирование;

самооценка функционирует на осознанном и неосознанном уровнях; становление ее как механизма произвольной психической регуляции связано с развитием рефлексивного самосознания, опирающегося на анализ заложенных в ситуации оценивания объективных и субъективных данных;

системообразующим фактором самооценки как развивающейся системы являются основания и средства ее обеспечения, с реализацией которых связаны ее уровневые характеристики, надежность и действенность ее функционирования как механизма саморегуляции.

1. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Изв. АПН РСФСР. Вып. 18. М., 1948. С. 101–124.



2. Анисимова О.М. Самооценка в структуре личности студента: Автореф. канд. дис. Л., 1984. 17 с.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. 420 с.
4. Бодалев А.А. Субъективная значимость другого человека и определяющие ее факторы // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 1985. № 2. С. 13–17.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. 464 с.
6. Будасси С.А. Способ исследования количественных характеристик личности в группе // Вопр. психол. 1971. №3. С. 138–143.
7. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982–1984.
8. Заззо Р. Психическое развитие ребенка и влияние среды // Вопр. психол. 1967. № 2. С. 111–134.
9. Захарова А.В. Когнитивные аспекты оценочной деятельности школьника // Психологические проблемы учебной деятельности школьника / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1977. С. 270–273.
10. Захарова А.В., Андрущенко Т.Ю. Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности // Вопр. психол. 1980. № 4. С. 90–99.
11. Захарова А.В. Деятельностный подход к изучению самооценки // Психодиагностика и школа: Тезисы симпозиума. Таллин, 1980. С. 11–14.
12. Захарова А.В., Боцманова М.Э. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьников. М., 1982. С. 152–163.
13. Захарова А.В., Тагиева Г.Б. Самооценка как фактор психологической готовности к школьному обучению // Новые исследования в психологии. 1986. № 1 (34). С. 41–43.
14. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М., 1984. 335 с.
15. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980. 355 с.
16. Корнеева Л.Н. Самооценка как фактор саморегуляции пилота: Автореф. канд. дис. Л., 1984. 17 с.
17. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986. 144 с.
18. Липкина А.И. Психология самооценки школьника: Автореф. докт. дис. М., 1968. 35 с.
19. Сафин В.Ф. Устойчивость самооценки и механизм ее сохранения // Вопр. психол. 1975. № 3. С. 62–72.
20. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983. 285 с.
21. Федотова Е.О. Нарушение устойчивости самооценки при неврозах: Автореф. канд. дис. М., 1985.
22. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. М., 1986. Т. 1. 407 с.; Т. II. 392 с.
23. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977. 142 с.
24. Якобсон П. М. Психология чувств. М., 1956.
25. Coopersmith S. The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman, 1967.
26. Erikson E. H. Childhood and society. N. Y., 1963.
27. Kelly N. N. Attributional theory in social psychology // Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln, 1967.
28. Rosenberg M. Society and the adolescent self-image. N. Y.: Princeton Univ. Press, 1965. 326 p.
29. Rogers C. R. Client-centered therapy. Boston, 1951.

Е.Н. Кабанова-Меллер

# Перенос усвоенных приемов



Переносом приемов называется их использование учащимися в новых условиях. В явлении переноса выделим его разные стороны: процесс переноса и определяющие его условия.

В процесс переноса входят основа переноса, пути, которыми он осуществляется, и его широта. Покажем этот процесс на конкретных примерах.

Учащиеся четвертого класса усвоили прием определения правого и левого берегов реки на обучающих задачах, где заданные на карте реки текут на север европейской части СССР. Этот прием состоит из двух действий: учащийся «становится лицом вниз по течению реки», то есть устанавливает пространственное соотношение между положением своего тела и направлением течения реки; затем он показывает направо — правый берег, налево — левый, устанавливая тем самым пространственное соотношение между положением своего тела и расположением берегов реки.

После этого ученикам даются задачи на перенос приема. В первой предлагается определить берега рек, которые текут тоже на север, но в азиатской части СССР, во второй — определить берега Волги, текущей на юг. Решение обеих задач начинается с того, что учащиеся выясняют, можно использовать тут усвоенный прием или нет. Иначе говоря, они сопоставляют в той или иной форме требования к приемам новой задачи и знакомой, как бы предвосхищая ход решения новой задачи. В отношении первой новой задачи они делают вывод, что для ее решения надо использовать усвоенный прием. Во второй задаче они отмечают, что просто использовать знакомый прием нельзя, его надо изменить. Такое сопоставление требований к приемам новой и обучающей задач, включая вывод из него, и является основой переноса.

Какими путями осуществляют учащиеся перенос приема? В первом новом задании путь переноса наиболее простой и легкий: использование приема в том виде, как он был усвоен. Во втором новом задании учащиеся осуществляют перенос более сложным и более трудным для их возраста путем. При показе берегов Волги они, чтобы «стать лицом вниз по течению реки», добавляют в состав приема новое действие — соответствующий поворот головы или всего тела. <...> Однако сложные, активные пути переноса приемов не ограничиваются их перестройкой. Они характеризуются комбинированием данного приема с другим, выбором его из ряда сходных и т. д. Например, в курсе черчения учащиеся усвоили по отдельности прием создания образа тех-

**Кабанова-Меллер Евгения Николаевна**  
(1902–1997)

*Доктор психологических наук, специалист в области педагогической психологии.*

*Большую часть своей долгой жизни она отдала служению науке. Успешно окончила 2-й Московский государственный университет. Уже в 30-е гг. она начала вести научно-исследовательскую работу. Ее интересовала перспективная в то время проблема производственного обучения, психологические основы которой она творчески разрабатывала на материале черчения в лаборатории С.Г. Геллерштейна.*

*Самый значительный период в ее научной биографии связан с Психологическим институтом, где она долгие годы работала в лаборатории психологии учения и умственного развития.*

*Е.Н. Кабанова-Меллер, обобщая данные многолетних исследований, создала оригинальную концепцию приемов умственной деятельности учащихся. Она одна из первых исследователей тесно связала формирование такого рода приемов с умственным развитием детей, разработала действенный критерий умственного развития — перенос приемов в новые условия деятельности, который широко используется в психодиагностике. Теоретические представления позволили ей перейти к формулированию принципов развивающего обучения. Возможность реализации таких принципов подтверждена ею на богатом материале, относящемся к разным учебным предметам.*

*Как и большинство исследователей, работавших в области педагогической психологии, Е.Н. Кабанова-Меллер*



*стремилась к внедрению научных результатов в практику обучения в школе. При этом она полагала, что путь от психологии к практике должен быть опосредствован серьезной проработкой методистами психологических идей и созданием на этой основе собственных методических концепций.*

*Автор многих научных и научно-популярных книг и статей. Ее книги отмечены премиями АПН СССР.*

**Основные труды:**

- *Психология формирования знаний и навыков у школьника. Проблема приемов умственной деятельности (1962)*
- *Психология формирования знаний и навыков у школьника. Проблема приемов умственной деятельности (1968)*
- *Учебная деятельность и развивающее обучение (1981)*

нической детали на основе заданных проекций и прием сравнения наглядных технических деталей. В новом задании им предлагается по двум чертежам представить себе соответствующие технические детали и мысленно сравнить представленные предметы; здесь школьники комбинируют два приема при их переносе.

Пути переноса приема характеризуются также тем, как учащийся использует наглядный материал в новом задании: примерно так же, как в обучающем, или дополнительно анализирует его, мысленно по-новому преобразует (не изменяя приема). В приведенных заданиях на определение берегов реки школьники рассматривали географическую карту, как и в обучающем задании, мысленно не преобразуя ее. Если же в новом задании предлагается определить берега реки, которая сильно замаскирована на карте возвышенностями и другими реками, так что сразу не видно, куда она течет, то учащийся сначала мысленно выделяет реку, на карте, как бы устраняя маскировку (то есть производит мысленное преобразование карты), а затем, выяснив направление течения, определяет берега.

Таким образом, пути переноса выявляют, как учащийся осуществляет перенос приема на новое задание, по двум показателям: во-первых, использует ли он прием в том виде, как он был усвоен, или выполняет с ним дополнительные действия (перестраивает, комбинирует прием); во-вторых, использует ли он заданный наглядный материал так, как в обучающей задаче, или выполняет с ним дополнительные действия (анализирует, мысленно преобразует), не изменяя самого приема. Термином «пути переноса» мы обобщили целый ряд отмеченных явлений, которые изучались по отдельности в советских и зарубежных работах.

К характеристике процесса переноса относится и его широта. Она определяется тем, на какой круг за-

дач осуществляется перенос. Так, описанный выше прием определения берегов реки одни учащиеся младших классов переносят на любые задачи; другие школьники, если им не разрешают поворачиваться спиной к карте, не могут определить берега рек, текущих на юг. Первые учащиеся осуществляют более широкий перенос, вторые — более узкий.

Мы рассмотрели одну из сторон переноса приемов — его процесс, в характеристике которого мы выделили его основу, пути и широту. Перенос приемов имеет большое значение в учебной деятельности, так как требует от учащихся интеллектуальной активности при решении новых задач.

Рассмотрим условия, влияющие на перенос приемов. Сюда входят условия, которые относятся к обучению приемам и к овладению ими. Первый ряд условий, относящийся к обучению, называют внешними условиями переноса; сюда входят методика обучения, материал. Второй ряд условий, относящийся к овладению приемами, называют внутренними условиями переноса (особенности овладения приемами, индивидуальные различия между учащимися).

Из внешних условий отметим, какие принципы обучения способствуют переносу приемов. Этот вопрос широко изучался в зарубежной психологии, главным образом на материале умений и навыков, но основные положения этих исследований относятся и к переносу приемов. Доказано было, что методика, которая обеспечивает обобщение в процессе усвоения, способствует переносу. При этом учащимся объясняли обобщенные категории разного характера: в виде общего понятия, правила (например, определения берегов реки), общего способа решения задач данного круга. В советской психологии 30-х гг. значение принципа обобщения для переноса умений, навыков, приемов подтвердилось в ряде исследований. В современной советской психологии этот вопрос изучается с разных позиций, на разном материале (А.Ц. Пуни, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин и др.). В наших исследованиях как важнейшее условие переноса выдвинут принцип подведения учащихся к «межпредметному» обобщению приемов и к осознанию их состава.

Из внутренних условий переносу способствуют значительность усвоения приемов и умений, самостоятельное обобщение.

Следует подчеркнуть, что внешние условия влияют на перенос не непосредственно, а через внутренние условия. Это положение правомерно. В зависимости от методики формирования приема учащиеся по-разному его усваивают, что, в свою очередь, определяет, как они будут его переносить. Например, учитель раскрывает обобщенный прием чтения условий изображений на материале разных учебных предметов, объясняет его состав, обеспечивает самостоятельное решение школьниками учебных задач, требующих этого приема. Такая учебная деятельность непосредственно повлияет на широкий перенос при-



ема новые условия. Если же учитель покажет частный прием (например, чтение однородных схематических чертежей из одного учебного предмета), то учащиеся овладеют более узким приемом, который они смогут использовать в ограниченном круге задач, включающих освоенные схемы, и не смогут переносить на другие задачи.

В овладении приемами значительную роль играют индивидуальные различия между учащимися, что, в свою очередь, влияет на перенос приемов. При одних и тех же условиях обучения одни школьники овладевают более обобщенным приемом, что выражается в широком переносе, а другие с трудом овладевают приемом, слабо его обобщают и не переносят его на новые задания.

Условия, влияющие на перенос приемов, могут быть связаны с объективными особенностями новой задачи. Они являются внешними условиями» Например, сходство или различие между новой задачей и обучающей, как показано выше, требует от учащихся разных путей переноса.

Перенос можно делить на виды по разным основаниям: широкий и узкий; с одного наглядного материала на другой; с наглядного материала в мысленную сферу (то есть на задачи, решаемые в уме, что широко изучается П.Я. Гальпериным) и т. д. Учитывая известное положение о важности учиться переносу, мы разграничили перенос в усвоении приемов (когда он используется в решении обучающих задач) и «контрольный» самостоятельный перенос.

*(Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. — М.: Знание, 1981.)*

## К 100-летию ПИ РАО



Е.И. Бойко

## Актогенез и самовозрастание информации в процессе ее переработки ЧЕЛОВЕЧЕСКИМ МОЗГОМ

**Бойко Евгений Иванович**  
(1909–1972)

*В Психологическом институте работал с 1945 г. до последних дней жизни. В молодости работал монтажником, занимался самообразованием. В 1929–1931 гг. заочно окончил лингвистическое отделение Педагогического московского университета (2-го МГУ), в 1932 г. экстерном сдал экзамены и получил диплом о высшем образовании в Московском институте новых языков. С 1931 по 1936 гг. работал в Институте Маркса-Энгельса-Ленина при ЦК ВКП(б), стажировался в Институте мозга АМН СССР, а затем в Психологическом институте.*

*В 1950 г. возглавил лабораторию высшей нейродинамики в Институте, исследовал проблему динамических временных связей между функциональными структурами психики. В 1952 г. возглавил лабораторию навыков, коллектив которой позднее и составил школу Бойко, к которой принадлежат ряд известных современных психологов и психофизиологов. Активно занимался изучением и усовершенствованием техники, используемой в психофизиологических экспериментах.*

*В последние годы интересовался кибернетикой, возможностью применения кибернетических моделей при изучении центральной нервной системы.*

**Основные труды:**

- *Взаимодействие условнорефлекторных процессов в сложных системных реакциях (1957)*
- *Проблема условнорефлекторных основ высших психических процессов (1959)*

...Мы связываем понятие «актогенез», обозначающее развитие психических актов и действий, с «самовозрастанием» информации в процессе ее обработки человеческим мозгом. Это нужно понимать в том смысле, что наряду с общеизвестными процессами приема, передачи, хранения и накопления информации в памяти существует процесс спонтанного увеличения количества информации на выходе системы по сравнению с количеством информации, поданным на ее вход. Поскольку при этом имеется в виду не выборка из памяти, полученную разность приходится относить только на счет активной работы самой информационной системы. Чтобы избежать в этом вопросе недоразумений и чувства ложной мистификации, заметим, во-первых, что приведенная формула относится к продуктивному человеческому мышлению, к выводному знанию и, во-вторых, что здесь нет никакого чуда ни с естественнонаучной, ни с психологической точки зрения, если только механизм умозаключения трактовать как акто-генез, как одно-моментный, кратковременный акт развития познающей системы и если, в-третьих, не считать чудом процесс развития вообще.

Предмет нашего рассмотрения ограничивается онтогенезом умственного развития человека, посредством которого осуществляется связь индивидуального развития с общественным. Имеется в виду связь информационная, т. е. необходимый обмен знаниями между индивидуумами и обществом.

Продуктивную умственную деятельность человеческих индивидуумов, естественно распадающуюся на дробные познавательные акты умозаключительного характера, также можно рассматривать как их частные вклады в общий поток умственного развития общества. Не будем при этом забывать, что некоторые социальные связи (например, обмен знаниями между индивидуумами и обществом), как и все вообще информационные связи, необходимо осуществляются при посредстве материальных механизмов, в интересующем нас случае — высших психофизиологических механизмов научения и выводного знания.

Итак, можно предполагать, что общие механизмы элементарных умственных процессов, посредством которых осуществляется активный баланс интеллектуального развития общества, т. е. закономерный прирост получаемых извне знаний в головах индивидуумов, что эти загадочные психофизиологические механизмы всюду одни и те же.

Под развитием в дальнейшем мы будем понимать спонтанное изменение сложности, упорядоченности, организации каких-либо систем, функционирующих в условиях взаимодействия с внешней средой. В остальном наше понимание явлений разви-

тия не будет заметным образом отличаться от других принятых в советской литературе определений.

Что же касается самого момента спонтанности развития, то неправомерно в методологическом отношении абсолютно противопоставлять его воздействиям внешней среды...

Характерной чертой актогенеза при научении является поэтапное упорядочивание элементов развивающейся функциональной системы при повторении одних и тех же ситуаций и действий, когда каждое последовательное выполнение действия вносит все новые и новые элементы в его структуру, функционально ее обогащает и усовершенствует, делает это действие все более гибким и адекватным по отношению к внешней среде. Актогенез научения, таким образом, есть более или менее постепенное развитие какой-либо функциональной системы в последовательном ряду ее повторных реализаций. Такой актогенез в простейших случаях может требовать лишь немногих пробных попыток, быстро приводящих к успеху, а в сложных случаях — растягиваться на многие месяцы и годы (например, изучение иностранного языка, овладение каким-либо искусством)...

Высшую форму актогенеза представляет собой продуктивное мышление (и воображение) человека, а также сложные формы научения, в которых продуктивные интеллектуальные процессы играют важную посредствующую роль. Главным психологическим признаком продуктивных умственных актов, от которого происходит и самое их название, является возможность получения новых знаний в самом процессе, т. е. спонтанно, а не путем заимствования извне. При этом новые знания являются специфическими продуктами этих процессов. Развитие, таким образом, выражается здесь в самовозрастании знания при посредстве внутреннего взаимодействия познавательных компонентов той или иной гностической (информационной) системы. Отношение понятий знания и информации как понятий, в существенных признаках эквивалентных, представляется самоочевидным. Всякое знание есть информация, принятая или созданная информационной системой...

Актогенез — это дробная единица онтогенетического развития психики, выражающаяся в двух главных формах: сериальной (многократной) и однократной, или динамической. Под сериальным актогенезом понимается постепенное развитие функциональной структуры различных действий, сложных умственных актов или отдельных видов психических процессов (например, зрительного восприятия) в ходе повторного функционирования (научения, упражнения, усовершенствования). Под однократным, или динамическим, актогенезом понимается развертывание во времени последовательных звеньев какого-либо сложного психофизиологического процесса в каждом отдельном случае. Динамический актогенез, таким образом, представляет собой предельно малую дробную единицу онтогенеза. Иначе говоря, это единичная реализация той или иной складывающейся в

#### **Основные труды:**

- *О двоякой роли установочных рефлексов в сложных системных реакциях (1958)*
- *Зависимость времени реакции от различного рода факторов, действующих через кровь (1961)*
- *Узловые проблемы высшей нейродинамики (1961)*
- *К вопросу о функциональной структуре произвольной реакции (1961)*
- *Из истории хронометрического исследования реакций (1963)*
- *Моделирование функций мозга и высшая нейродинамика (1964)*
- *Время реакции человека (1964)*
- *Может ли машина мыслить (1965)*
- *Сознание и роботы (1966)*
- *Мозг и психика (1969)*
- *Механизмы умственной деятельности. (Динамические временные связи) (1976, 2002)*

опыте функциональной структуры психофизиологического процесса и его внешних поведенческих компонентов. Между динамическим и сериальным актогенезом имеются отношения, во многом сходные с отношениями онтогенеза и филогенеза, только складывающиеся, так сказать, в микроинтервалах времени. Если онтогенез представляет собой полную историю развития индивидуумов, то актогенез составляет его большую или меньшую дробную часть. Наконец, связи между онто- и филогенезом у животных и между актогенезом и умственным развитием человеческого общества имеют между собой некоторые общие (сходные) черты.

Такое новое, обогащенное понятием актогенеза представление о психическом развитии не согласуется с традиционной концепцией о взаимоотношении обучения и индивидуального развития в советской психологии...

#### **Механизм самовозрастания информации: некоторые кибер**

При постановке вопроса о самовозрастании информации в мозгу человека совершенно необходимо сначала, хотя бы в самых грубых чертах, ответить на другой, более общий вопрос, а именно: при каких условиях может возрастать информация вообще? В неживой природе, очевидно, прежде всего, нужно обратиться к связанной или структурной информации, которая необходимо возрастает во всех процессах развития, будет ли это формирование земных пластов, возникновение Солнечной системы, Галактики и т. п. В живых системах связанная информация должна возрастать вместе с филогенезом организмов, а через программные механизмы наследственности — экстенсивно репродуцироваться в онтогенетическом развитии индивидуумов. Важным связующим звеном между этими процессами в условиях взаимодействия



организмов со средой и естественного отбора являются мутации.

Другая сфера возрастания информации в живых системах — это ее накопление (запасание) при посредстве тех или иных механизмов памяти, что в достаточной мере общеизвестно. Наконец, обмен свободной информацией между индивидуумами, накопление ее в памяти и необходимая микроструктурная реорганизация мозговых систем в онтогенезе создают все предпосылки для интенсивного актогенетического самовозрастания информации как в связанной, так и в свободной форме. Таковы самые общие предпосылки и условия возрастания информации в неживых и живых системах. Коротко говоря, это означает, что информация может возрастать и необходимо возрастает всюду, где имеет место прогрессивная форма развития. Если та или иная система как источник передачи возможных сообщений развивается, т. е. растет, дифференцируется и усложняется структурно и функционально, то не может быть никаких сомнений и в том, что запасаемая и передаваемая этой системой информация также должна возрастать. Поставленная наукой захватывающая проблема «кибернетика и развитие», в частности вопросы, связанные с анализом проблемы биологического развития и теории информации, уже начинает интенсивно обсуждаться в специальной литературе.

Не подлежит, далее, никакому сомнению и то, что мозг человека может рассматриваться не только как источник передачи информации, но и как приемник, который в отличие от известных технических устройств все время видоизменяется, усложняется, развивается под влиянием и в процессе обработки поступающей в него информации. Во всяком случае можно с полной уверенностью утверждать, что в процессе онтогенетического развития способность мозга человека извлекать из окружающего мира информацию должна возрастать, а это с необходимостью должно приводить к возрастанию запасаемой информации в самом мозгу по ходу его развития. Итак, в общей форме можно считать, что при наличии процессов развития информация должна возрастать как в передающих системах (источниках), так и в принимающих, а мозг человека, несомненно, является и тем и другим.

Возвратимся еще раз к вопросу о связи механизмов продуктивного мышления человека с проблемой психического развития...

Истолкование продуктивного мышления как особой формы или особого аспекта онтогенетического развития имеет прямую связь с проблемой психофизиологических механизмов учения...

Едва ли не самым главным объектом изучения при постановке проблемы онтогенетического развития психики в кибернетическом плане должно остаться павловское понятие временной связи. И значение этого понятия должно еще более возрасти при переходе от анализа условных рефлексов у животных к второсигнальным интеллектуальным реакциям человека. Физиологический механизм продуктивного умственного акта у человека, в отличие от общеизвестных за-

мыкательных связей условных рефлексов, по И.П. Павлову, назван нами динамической временной связью. Суть этого механизма состоит в особом рода физиологическом взаимодействии сложных нейронных ансамблей в высших отделах мозга: при быстром следовании друг за другом двух или нескольких отдельных психофизиологических реакций, опосредствованных второсигнальными временными связями, в общих (конвергирующих) нейронных элементах совозбуждаемых центрально-мозговых структур закономерно возникает усиление возбудительного процесса по механизму суммирования, в то время как во внеположных, несовпадающих нейронных структурах происходит угнетение или задерживание развития возбудительного процесса по механизму второсигнального «блокировочного» торможения. В результате по ходу взаимодействия в центральных нервных путях происходят сложные функциональные перегруппировки связанных между собой элементов (нейронов) и экстренно возникают новые временные связи без предварительного сочетания во времени тех специализированных афферентных и эфферентных структур, которые ими связываются. Возникающие таким путем нервные связи образуются лишь через внутреннюю нейродинамику, без предварительного подкрепления (в павловском смысле этого слова), а между тем опосредствованные этими связями сенсомоторные или вербальные реакции оказываются строго адекватными по отношению к вызвавшей их объективной ситуации.

Ввиду этих главных особенностей динамических временных связей (экстренность возникновения по ходу сложной реакции без предварительного подкрепления) мы весьма отрицательно относимся к критике некоторыми последователями И.П. Павлова введенного гештальт-психологами понятия «инсайт», хотя и не разделяем взглядов гештальт-психологов на механизм этого важного психологического звена продуктивного интеллектуального акта. Разумеется, мы имеем здесь в виду только специально человеческие формы, не касаясь интеллектуальных реакций животных...

Всякое расширение человеческих знаний должно в большей или меньшей степени увеличивать способность человека к усвоению информации из внешнего мира. Процесс динамического «расщепления» и дифференцирования временных связей в ходе взаимодействия других, более генерализованных «родительских» связей является, как мы утверждаем, типичным случаем такого рода. Вторая типичная форма динамических временных связей — так называемые связи конструктивного типа — противоположна дифференцировке и представляет собой вид функционального роста. Она имеет место тогда, когда сложные ансамбли центральных возбуждений, соединяясь друг с другом по ходу реакции через общие (конвергирующие) нейронные компоненты, дают начало еще более сложным функциональным ансамблям, определяющим новые психические образы в умственном творчестве человека.

*(Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2009. — Т. 6. — №1.)*



Приложение №1 к Договору подписки № \_\_\_\_\_

**Подписка на журнал «Вестник практической психологии образования»**

Заполните бланк-заказ в соответствии с графами и пришлите по почте (127051, Москва, ул. Сретенка, д. 29. «Федерация психологов образования России»), по факсу (495) 623-26-63, доб.1015 или по e-mail [rospsy.ru@gmail.com](mailto:rospsy.ru@gmail.com)  
Все поля бланка обязательны для заполнения.

Фамилия Имя Отчество: \_\_\_\_\_

Адрес почтовый: \_\_\_\_\_

(индекс, город, область, район, село, улица, дом, корпус, кв.)

Тел./факс: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

**Бланк-заказ №**

(укажите Ваши ФИО)

на газеты и журналы по подписке от «    » \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_ г.

Подписной индекс	Наименование издания	Кол-во экземпляров	Месяцы подписки				Подписная цена за один номер	Сумма за 4 номера годовой подписки
			март	июнь	октябрь	декабрь		
<b>В0023</b>	<b>Научно-методический журнал «Вестник практической психологии образования»</b>						<b>280-00</b>	<b>1120-00</b>

Итого (без НДС), руб. \_\_\_\_\_

**Примечание:**  
1. Журнал «Вестник практической психологии образования» выходит раз в квартал, 4 номера в год.  
2. Бланк подписки размещен на сайте журнала [www.rospsy.ru](http://www.rospsy.ru)

# Информация для авторов

Журнал «Вестник практической психологии образования» является научно-практическим ежеквартальным рецензируемым изданием для профессиональных психологов-практиков, учителей, родителей, руководителей учреждений образования. Редакция «Вестника» ставит своей целью публиковать работы, отличающиеся профессиональной добротностью, выраженной авторской позицией, а также несущие в себе новые идеи и подходы.

## Подача рукописи

Рукопись представляется в редакцию «Вестника практической психологии образования» в электронном виде.

Рукописи, направляемые в «Вестник», должны представлять оригинальный материал, не публиковавшийся ранее и не рассматриваемый для публикации в другом издании.

Рукопись должна сопровождаться письмом, указывающим, что она предназначена для публикации в журнале «Вестник практической психологии образования» с указанием раздела, для которого она предназначена.

Редакции сообщается адрес электронной почты автора, по которому будет проводиться переписка, а также номер его телефона и полный почтовый адрес.

## Оформление рукописи

**Порядок материалов:** инициалы и фамилия автора, ученое звание и степень, должность, полное название научного учреждения, в котором проведены исследования или разработки, заголовок статьи, аннотация на русском и английском языках (не более 150—200 знаков каждая), ключевые слова (5—10) на русском и английском языках, основной текст статьи, библиографический список.

**Объем статей** — не менее 25 тыс. знаков (с пробелами). Большие материалы могут быть опубликованы в нескольких номерах журнала.

### Оформление текста статьи

Публикация материалов в журнале осуществляется на русском языке. Названия зарубежных учреждений приводятся в тексте без кавычек и выделений латинскими буквами. После упоминания в тексте фамилий зарубежных ученых, руководителей учреждений и т. д. на русском языке в полукруглых скобках приводится написание имени и фамилии латинскими буквами.

Все сокращения должны быть при первом употреблении полностью расшифрованы, за исключением общепринятых сокращений математических величин и терминов.

Информация о грантах и благодарностях приводится в виде сноски в конце первой страницы статьи.

**Выделения и заголовки.** Допускается выделение курсивом и полужирным шрифтом. Выделение прописными буквами, подчеркивание, использование нескольких шрифтов — не допускаются. Заголовки рубрик, подразделов обязательно должны быть выделены.

### Ссылки и список литературы

Библиографический список должен включать не менее трех источников. Источники приводятся в алфавитном порядке. При наличии нескольких работ одного и того же автора они включаются в список также в алфавитном порядке, при этом каждой работе присваивается свой номер. Сначала приводятся источники на русском языке, затем на других языках. Нумерация списка сквозная.

Должное внимание следует уделить правильному описанию и полноте библиографической информации. (Образцы библиографических описаний см. в Приложении «Оформление пристатейных списков литературы (или ссылок)», размещенном на CD.)

Допускаются ссылки на электронные публикации в сети Интернет с указанием всех данных.

В тексте ссылки на литературные источники приводятся в виде номера, заключенного в квадратные скобки (например, [1]). Использование сносок в качестве ссылок на литературу не допускается.

### Таблицы, графики, рисунки

Таблицы, рисунки, схемы в тексте должны быть пронумерованы и озаглавлены. Недопустимо дублирование текстом графиков, таблиц и рисунков.

Схемы должны быть построены в векторных редакторах и должны допускать редактирование (форматы .eps, .ai и пр.).

Графики, диаграммы могут быть построены в программе MS Excel. При наличии диаграмм, построенных с помощью MS Excel, обязательно предоставляется файл с исходными данными. За правильность приведенных данных ответственность несет автор.

Рисунки должны быть представлены в форматах .jpeg (показатель качества не ниже 8) или .tiff (с разрешением не менее 300 dpi без сжатия).

Графики, таблицы и рисунки, а также фотографии, которые не отвечают качеству печати, будут возвращены авторам для замены.

## Информация об авторах

**Информация об авторах** представляется в отдельном файле. Объем текста не менее 500 знаков. Пожалуйста, укажите фамилию, имя и отчество полностью, научные степени и ученые звания, должность, место работы, основные профессиональные интересы и достижения, количество публикаций. Обязательно указываются (но не будут напечатаны в журнале) контактный адрес (почтовый и электронный почты), телефон.

**Фотографии** должны быть представлены в формате .jpeg (показатель качества не ниже 8) или .tiff (с разрешением не менее 300 dpi без сжатия). Размер файла с цветной фотографией достаточного для печати качества не может быть менее 1Mb. Пожалуйста, постарайтесь выбрать четкую контрастную фотографию, так как при печати журнала качество изображения ухудшается.

Редакция журнала «Вестник практической психологии образования» будет признательна авторам за строгое соответствие присылаемых рукописей требованиям к их оформлению. Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии не публикуются.

**Рукописи рецензируются для определения обоснованности предлагаемой тематики, ее новизны, а также научно-практической значимости содержания.** Все рецензенты остаются анонимными. После принятия положительного решения относительно публикации рукописи авторы информируются о нем.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей, направленное на придание им лаконичности, ясности в изложении материала и соответствие текста стилю журнала. С точки зрения научного содержания авторский замысел полностью сохраняется.

## Контакты

Тел.: (495) 623-26-63

E-mail: rospsy.ru@gmail.com